

Хмельницький національний університет
кафедра психології та педагогіки

**ТЕОРІЯ ТА ПРАКТИКА ФОРМУВАННЯ
ОСОБИСТОСТІ ЯК СУБ'ЄКТА
САМОТВОРЕННЯ І САМОЗБЕРЕЖЕННЯ**

МОНОГРАФІЯ



Хмельницький
ФОП Цюпак
2021

УДК 745/749
Т30

Рецензенти:

Білецька Галина Анатоліївна – доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри екології та біологічної освіти Хмельницького національного університету;

Радчук Г. К. – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри психології розвитку та консультування Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка;

Шпортун О. М. – доктор психологічних наук, доцент, в.о. завідувача кафедри психології ДоНУ імені Василя Стуса.

Т30 Теорія та практика формування особистості як суб'єкта само - творення і самозбереження. Монографія / [за ред. О.М. Гомонюк]. – Хмельницький: ФОП Цюпак А.А., 2021. – 460 с.

ISBN 978-617-513-643-0

Колективна монографія присвячена актуальним питанням сучасної психології.

У розділах книги висвітлюються теоретико-методологічні та прикладні дослідження проблеми формування особистості як суб'єкта самотворення і самозбереження. Подано авторські технології психологічного супроводу, консультування, реабілітації особистості. Особлива увага приділяється значенню сім'ї як сфери життєдіяльності особистості та формуванню суб'єкта самотворення. Адресується фахівцям у галузі психології та суміжних з нею дисциплін, студентам, аспірантам, слухачам, освітянам.

УДК 745/749

ISBN 978-617-513-643-0

© Автори статей, 2021

ЗМІСТ

ПЕРЕДМОВА	6
РОЗДІЛ 1 РОЗВИТОК ТА ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ ЯК СУБ'ЄКТА САМОТВОРЕННЯ І САМОЗБЕРЕЖЕННЯ	7
1.1 <i>Олена ВАСИЛЕНКО, Наталія КАЛИНЮК</i> Студент як суб'єкт самозбереження здоров'я	7
1.2 <i>Марія ОЛІЙНИК, Валентин ДУТЧАК</i> Особливості підготовки майбутніх психологів до роботи в психологічній службі у закладах вищої освіти.....	22
1.3 <i>Олена ГОМОНЮК, МАР'ЯНА ЛЕВКО</i> Особливості розвитку професійно-педагогічної культури майбутнього педагога	36
1.4 <i>Олена КУЛЕШОВА, Людмила МІХЕЄВА</i> Формування психологічної стійкості особистості як умова збереження психологічного здоров'я студента	64
1.5 <i>Валентина КУПЧИШИНА</i> Особливості формування національної ідентичності майбутніх офіцерів – психологів	80
1.6 <i>Галина ПАСТОЩУК, Інна ШПИЧКО</i> До питання підготовки психолога до роботи з сучасною сім'єю	96
1.7 <i>Лариса ПОДКОРИТОВА, В'ячеслав ГАВРИЛЬКЕВИЧ</i> Значення рефлексії для професійного самотворення та самозбереження майбутніх фахівців соціономічної сфери	107
1.8 <i>Лариса ПОКУДІНА</i> Дослідження готовності майбутніх бакалаврів з фінансів, банківської справи та страхування до професійної діяльності на засадах міждисциплінарного підходу.....	125
1.9 <i>Леся ПОТАПКІНА, Оксана ОНИШКО</i> Розвиток інноваційної культури фахівця як важливого рівня професії	136
1.10 <i>Євген ПОТАПЧУК, Дарія КАРПОВА</i> Особливості професійної підготовки майбутніх психологів до діагностики шлюбного потенціалу та міжособистісної сумісності пари	151
1.11 <i>Олександр СОЛТИК</i> Урахування психологічних властивостей майбутніх учителів фізичної культури у процесі професійної підготовки	164
1.12 <i>Наталія СУРГУНД, Валерій РАЙКО</i> Комунікативні уміння та якості майбутнього педагога як фактор формування ефективної стратегії безконфліктної професійної поведінки	188

1.13 <i>Віта ХІМІЧ, Наталя ДЕМЧЕНКО</i> Формування ,готовності майбутніх учителів фізичної культури до використання засобів народного хореографічного мистецтва під час проходження педагогічної практики.....	213
1.14 <i>Олександр ЯНЦАЛОВСЬКИЙ</i> Психологічні засоби формування особистості як суб'єкта самозбереження	227

РОЗДІЛ 2 ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ ЯК СУБ'ЄКТА САМОТВОРЕННЯ ТА САМОЗБЕРЕЖЕННЯ	246
2.1 <i>Зінаїда АНТОНОВА, Алла РУДЕНОК</i> Психологічні особливості коучингу як засобу досягнення навчальних успіхів студентів	246
2.2 <i>Валентина АФАНАСЕНКО, Таїсія КОМАР</i> Науково-психологічні засади освітньої практики творчого самоздійснення особистості.....	260
2.3 <i>Віра БАЗИЛЬЧУК, Олег БАЗИЛЬЧУК</i> Організація спортивно-оздоровчої діяльності студентів у закладах вищої освіти (на прикладі Хмельницького національного університету).....	298
2.4 <i>Наталія БЕРЕГОВА, Людмила ДЖИГУН</i> Психологічна реабілітаційна робота військовослужбовців з психічними травмами	311
2.5 <i>Людмила МЕЛЬНИК, Анастасія ГОВОРЕЦЬКА</i> Особливості прояву стресових станів військовослужбовців – учасників бойових дій.....	326
2.6 <i>Ольга ГРАБЧАК, Наталія ГОЛОВА</i> Медіація як соціальна технологія посередництва у конфліктних ситуаціях	336
2.7 <i>Ольга ІГУМНОВА, Тетяна СТОЙНИК</i> Психокорекція негативних станів студентів.....	351
2.8 <i>Галина ПАСТОЩУК</i> Важливі акценти надання психологічної допомоги онкологічним пацієнтам та членам їхніх сімей.....	365
2.9 <i>Наталія ХАНЕЦЬКА, Олена ПЕТЯК</i> Позитивна транскультурна психотерапія Н.Пезешкіана (з 1977р.): історія формування та розвитку	375

РОЗДІЛ 3. СІМ'Я ЯК СФЕРА ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ ОСОБИСТОСТІ ТА ФОРМУВАННЯ СУБ'ЄКТА САМОТВОРЕННЯ	391
3.1 Олена ВАСИЛЕНКО, Катерина ОЛЕКСАНДРЕНКО Особливості комунікації шлюбних партнерів у сімейних конфліктах	391
3.2 Олеся ПОСВІСТАК Сім'я на межі ХХ — ХХІ століть: європейські тенденції та українська реальність	399
3.3 Людмила МАЦУК, Оксана КОРНІЙЧУК Чинники виникнення соціальної дезадаптації дітей раннього дошкільного віку із особливими освітніми потребами.....	410
3.4 Роман ПОПЕЛЮШКО, ЮЛІЯ ОВОД Проблема функціонування як інститут виховання й соціалізації дітей в неповних сім'ях.....	426
3.5 Наталія ПОТАПЧУК, Євген ПОТАПЧУК Алгоритм дій психолога з проблемними сім'ями прикордонників.....	442
АВТОРИ МОНОГРАФІЇ	456

ПЕРЕДМОВА

Формування особистості є тривалим та складним процесом, який детермінується цілим комплексом суб'єктивних (вік, характер) і об'єктивних чинників (сім'я, школа, суспільство). Але особлива роль належить самій людині, її здатності бути суб'єктом самотворення та самозбереження. Важливо зазначити, що самотворення особистості – це важлива умовою гармонійного розвитку особистості та один із найвищих рівнів її особистісного становлення. Це вибудовування себе, своєї самості задля досягнення гармонії з собою та зі світом. Базисними векторами процесу самотворення та самозбереження особистості є її потреба у саморозвитку, самоприйняття та життєва перспектива. Турбота про себе, про свою особистість, її гармонійний розвиток має бути умовою повноцінного життя та здатності людини творити себе і водночас сприяти позитивним змінам в навколишньому середовищі та У цьому контексті виникає потреба у пошуку ефективних стимулів і можливостей для створення сприятливого середовища для формування особистості.

Однак, не зважаючи на важливість та актуальність цієї проблеми, значний інтерес дослідників, низка питань ще залишається відкритою. Зокрема потребують: детального вивчення психолого-педагогічні засади формування особистості як суб'єкта самотворення та самозбереження, обґрунтування моделі життєдіяльності суб'єкта успішної професійної діяльності, обґрунтування моделі життєдіяльності суб'єкта гармонійного сімейного життя, а також технології забезпечення ефективності цього процесу. Зважаючи на сказане вище, колективом однодумців підготовлено колективну монографію, у якій розкрито результати авторських досліджень проблеми самотворення та самозбереження особистості, а також шляхи створення сприятливого середовища для формування суб'єкта успішної життєдіяльності.

Зміст монографії має науково-практичне спрямування і буде корисним для студентів спеціальності 053 «Психологія» та для всіх хто бажає покращити свої знання з питань, пов'язаних з формуванням особистості як суб'єкта самотворення та самозбереження.

*Євген Потапчук,
заслужений працівник освіти України, доктор психологічних
наук, професор, завідувач кафедри психології та педагогіки
Хмельницького національного університету*

РОЗДІЛ 1

РОЗВИТОК ТА ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ ЯК СУБ'ЄКТА САМОТВОРЕННЯ І САМОЗБЕРЕЖЕННЯ

1.1 СТУДЕНТ ЯК СУБ'ЄКТ САМОЗБЕРЕЖЕННЯ ЗДОРОВ'Я

Олена ВАСИЛЕНКО, Наталія КАЛИНЮК

Здоров'я молоді є одним з найважливіших індикаторів стану здоров'я населення в цілому, однією з пріоритетних цінностей, які визначають благополуччя країни. Однак в останнє десятиліття зростає тенденція до погіршення стану здоров'я у студентської молоді. Сучасний навчальний процес зі своїми технологіями, обсягом інформації, побудовою, специфікою проведення занять часто призводить до нервових і психологічних напружень у студентів, недотримання ними режиму і якісного складу харчування, недостатньої рухової активності тощо.

Зауважимо, що перехід до студентського життя пов'язаний зі зміною способу життя, побуту, часто місцем проживання. Впровадження нових технологій, інтенсифікація навчання потребують нервово-емоційного і фізичного навантаження студентів, що призводить до суттєвої перебудови психічних і фізіологічних станів. Кожен третій студент і кожна п'ята студентка переживає психологічний стрес. Кожен десятий студент може дозволити собі більш-менш повноцінне харчування. У багатьох відсутня мотивація до праці, бажання займатися спортом. Внаслідок цього більшість випускників закладів вищої освіти не готові фізично працювати з тією інтенсивністю і віддачею, якої потребують ринкові відносини. Всі ці негаразди при несформованій потребі студентів до здорового способу життя негативно впливають на стан їхнього здоров'я.

Проблемі здоров'язбереження та самозбереження здоров'я приділяється значна увага науковців. Так, зокрема, дослідженню загальнотеоретичних питань здоров'язбереження та самозбереження здоров'я присвячені праці Г. Апанасенко, В. Бобрицької, Т. Бойченко, Е. Бондаревської, О. Вакуленко, В. Вернадського, М. Віленського, А. Здравомислова, Ю. Лісіцина, В. Платонова, І. Смирнова, Л. Сущенко та ін.

У своїх дослідженнях науковці розглядають методологічне

вирішення проблеми здоров'язбереження та самозбереження здоров'я (Н. Агаджанян, Н. Амосов, В. Бальсевич, І. Брехман, Е. Булич, Е. Вайнер, Г. Зайцев, Е. Казін, В. Колбанов, С. Лапасенко, Ю. Лісичин, Л. Лубишева, Л. Татарнікова, Б. Чумаків, А. Щедрина, В. Шкуркіна та ін.).

Проблемі формування мотиваційної сфери та закономірностей її формування у студентському віці присвячені праці В. Галузяка, В. Клачка, І. Жадан, І. Зарубінської, К. Кальницької. В роботах Л. Божович, В. Ковальова, О. Леонтєва, А. Маркової, В. Ляудіс.

Аналіз наукової літератури свідчить, що проблема здоров'я та здоров'язбереження студентської молоді привертає значну увагу дослідників, але, водночас, питання формування мотивації студентів до самозбереження здоров'я залишаються недостатньо висвітленими в наукових джерелах.

З огляду на це, *метою* нашої статті є дослідження теоретичних аспектів проблеми самозбереження здоров'я, формування мотивації студентів до самозбереження здоров'я та профілактики негативних психоемоційних станів як чинника самозбереження їхнього здоров'я.

Здоров'я у всі часи вважалося найвищою цінністю, базовою складовою життя людини. Водночас, воно є важливим показником активного творчого життя людини, її благополуччя й самопочуття. В основах законодавства України зазначено, що одним із пріоритетних завдань загальноосвітніх закладів та закладів вищої освіти є охорона і зміцнення здоров'я молоді.

Феномен здоров'я в силу своєї універсальності виявляється предметом дослідження психологів, медиків, соціологів, філософів, педагогів, економістів та спеціалістів в галузі фізичної культури та спорту. В той же час відсутність уніфікованого тлумачення поняття «здоров'я» можна пояснити різноманіттям акцентів у його характеристиці. Багатозначність і неоднорідність змістового складу поняття «здоров'я» пояснюється і його багатоплановістю. У міжнародному співтоваристві загальноновживаним є розуміння поняття здоров'я як «стану повного фізичного, духовного і соціального благополуччя, а не відсутності хвороб або фізичних вад» (Преамбула Статуту ВООЗ, 1948 р.) [5]. Саме це визначення покладено в основу концепції Всесвітньої організації охорони здоров'я в 1985 р. «Здоров'я для всіх до 2000 р.» та закріплене в Основах законодавства України про охорону здоров'я.

Науковці по-різному розглядають поняття «здоров'я». Так, Г. Апанасенко визначає здоров'я як цілісний, динамічний стан, що

характеризується певними резервами синергетичної, пластичної та регуляторної забезпеченості функцій організму, тривалістю та впливом негативних чинників навколишнього середовища і є основою для виконання соціальних та біологічних функцій [4].

А. Щедрина дає наступне визначення поняттю «здоров'я» – це «...цілісний, багатогранний, динамічний стан, що розвивається в процесі реалізації генетичного потенціалу, в умовах конкретного соціального та екологічного середовища, а також є станом, що дозволить людині по-різному здійснювати її біологічні та соціальні функції» [12, с. 135].

Аналіз різних підходів до визначення поняття «здоров'я» в науковій літературі дає можливість виділити такі його складові, як: фізичну, психічну, соціальну і духовну. Ці складові, взаємодіючи, взаємовпливаючи одна на одну, інтегруючись, утворюють здоров'я людини як цілісність і як цінність. Взаємообумовленість цих понять виступає не сумою, а їх результатом. Якщо будь-який з його компонентів дорівнюватиме нулю, то й загальний показник дорівнюватиме нулю [7, с. 8]. Розглянемо ці складові більш детально.

Під фізичним здоров'ям науковці розуміють стан функціонування організму в навколишньому середовищі, за якого відсутні дефекти розвитку; можлива успішна адаптація до умов навколишнього світу. Фізичне здоров'я характеризується такими показниками, як фізична підготовленість, фізичний розвиток, зайнятість у спортивних секціях, захворюваність, дотримання режиму дня та вимог особистісної гігієни, раціонального харчування тощо.

Психічна складова здоров'я характеризує стан психічної сфери, основу якої складає стан загального душевного комфорту, що забезпечує адекватну поведінкову реакцію. Такий стан зумовлено як біологічними, так і соціальними потребами, а також можливостями їх задоволення. Як один з аспектів психічного здоров'я Н. Денисенко кваліфікує й інтелектуальне здоров'я – вміння засвоювати інформацію і використовувати її при вирішенні різноманітних розумових завдань та емоційне здоров'я – уміння керувати своїми переживаннями [8, с.4-5].

Соціальна складова здоров'я являє собою динамічну сукупність властивостей і якостей особистості, яка забезпечує гармонію між потребами людини і суспільства, що є передумовою орієнтації індивіда на виконання своєї життєвої мети, самоактуалізацію. Критеріями соціального здоров'я виступають: рівень соціальної

адаптації, рівень соціальної активності та ефективність використання різних соціальних ролей.

Духовна складова здоров'я характеризується пріоритетністю загальнолюдських цінностей; наявністю позитивного ідеалу відповідно до національних та духовних традицій, працелюбності, доброчинності, відчуттям прекрасного в житті, природі, мистецтві. Саме духовне здоров'я є визначальним у ставленні людини до себе, до інших, до суспільства і є пріоритетним в ієрархії аспектів здоров'я [8, с. 4-5].

Аналіз різних підходів до визначення поняття «здоров'я» та його складових дає підставу трактувати його як інтегративну характеристику особистості, котра охоплює як її внутрішній світ (цілісний, багатовимірний, динамічний стан), так і всю своєрідність взаємин з оточенням і включає в себе фізичний, психічний, соціальний і морально-духовний аспекти, які забезпечують необхідний суспільству рівень соціальної активності, максимальну тривалість активного життя; як стан рівноваги, балансу між адаптаційними можливостями людини і постійно мінливими умовами середовища.

Взаємозв'язок між способом життя і здоров'ям людини визначається комплексним поняттям «здоровий спосіб життя». Здоровий спосіб життя поєднує усе, що сприяє виконанню людиною професійних, суспільних і побутових функцій у комфортних умовах для існування та виражає орієнтованість діяльності особистості в напрямку формування, збереження й зміцнення як індивідуального, так і суспільного здоров'я [8].

В свою чергу, здоров'язбереження – це динамічна характеристика процесу життєдіяльності людини, що характеризується наявністю знань, умінь і навичок, необхідних для здійснення здоров'язберігаючої діяльності і встановлення в освітньому просторі пріоритетів здорової особистості [8, с. 154].

Здоров'язбереження – широке поняття. В цю категорію входить і самозбереження здоров'я, і збереження здоров'я з боку медицини, і вчителі, і батьки та ін. Проте самозбереження здоров'я – це найбільша цінність і саме ми відповідальні за своє здоров'я, а не батьки чи лікарі. Тому інстинкт самозбереження людини розглядається як один з найбільш яскраво виражених захисних механізмів людського тіла. Для того, щоб усвідомити його значення, необхідно розуміти яким чином він впливає на людину.

Зауважимо, що в людини інстинкт самозбереження має декілька форм свого прояву:

- біологічно неусвідомлюваний – проявляється у формі неусвідомлених актів поведінки; вони спрямовані на уникнення опосередкованої або безпосередньої небезпеки для життя; втеча від страшного звіра і від інших загрозливих дій, коли «ноги самі несуть», є його проявом; неусвідомлюване уникнення людиною предметів або явищ, які можуть заподіяти біль, говорить про те ж бажання залишитися в живих;

- біологічно усвідомлюваний – проявляється у вигляді прихованого міркування користі чи безпеки; зазвичай небезпека усвідомлюється і людина під контролем свого розуму, намагається знайти вихід з ситуації, яка загрожує її життю.

Більшість людей при народженні наділені інстинктом самозбереження, тобто прагненням за будь-яких умов зберегти своє життя в екстремальній ситуації. Це найголовніший і найважливіший інстинкт, з якого вже виходять всі наступні: почуття голоду, спраги та інші, які також спрямовані на те, щоб зберегти життя чи пристосуватися до тих чи інших умов.

Питання самозбереження здоров'я висвітлені в працях відомих вчених-філософів. Т. Гоббс писав: «... найбільший із всіх благ є самозбереження, бо природа влаштована так, що всі хочуть собі добра, але щоб кожен зміг досягнути його, необхідно бажати жити і бути здоровим, а також мати гарантії збереження цих благ в майбутньому». На думку Франсуа де Ларошфуко, розум і воля не здатні сприймати пристрасть, протистояти егоїстичному потягу людей. Основними рушійними силами людських учинків є егоїзм, користь, заздрість. Жан-Жак Руссо стверджував, що почуття самозбереження, турботи про власне здоров'я, задоволення своїх інтересів, були й залишаються, оскільки вони властиві людській природі, та зникнуть, якщо на землі перестане існувати людській рід [6].

Самозбереження здоров'я можливе лише за умови, що людина сама захоче бути здоровою. З цього приводу наведемо вислів письменника Л. Толстого: «Смішні вимоги людей, що палять, п'ють, дармоїдів, які не працюють і перетворюють ніч у день, про те, щоб лікар зробив їх здоровими, незважаючи на їхній нездоровий спосіб життя» [3].

Однією з основних причин відсутності позитивного ставлення до свого здоров'я науковці вважають відсутність мотивації. Справа у тому, що в ієрархії потреб, що лежать в основі поведінки студента, здоров'я знаходиться далеко не на першому місці. Це пов'язано з низькою культурою суспільства, що обумовлює відсутність

установки на пріоритетність здоров'я в системі людських цінностей. Відповідно, формування здоров'я – це передусім проблема, яку треба починати вирішувати з виховання мотивації здоров'я, оскільки ця мотивація виступає самоутворюючим фактором поведінки особистості [3].

Термін «мотивація» науковці розглядають по-різному. Дослідник А. Пономаренко вважає, що мотивація – це сукупність внутрішніх і зовнішніх рушійних сил, які спонукають людину до діяльності, задають межі і форми діяльності та додають цій діяльності спрямованість, орієнтовану на досягнення певних цілей [11]. Я. Крушельницька мотивацією називає систему мотивів, яка визначає конкретні форми діяльності або поведінки людини [9].

Мотивація людини постійно змінюється через те, що складається не тільки з мотивів, які є відносно стійкими утвореннями особистості, а й інших факторів, які є досить динамічними. Тому мотивацію часто складно побачити й виміряти.

Існує два види мотивації: екстринсивна (обумовлена зовнішніми умовами та обставинами) та інтринсивна (внутрішніми, пов'язаними з особистісними диспозиціями: мотивами, потребами, установками, інтересами, прагненнями, бажаннями. Якщо розглядати подані вище основні компоненти мотивації, то можна визначити, що внутрішньо поведінка мотивується в основному мотивами, потребами та інтересами людини, а зовнішньо – за допомогою різного типу стимулів, а також є результатом дії ситуативних факторів.

Мотив – це спонукання людини до активності, пов'язане з намаганням задовольнити певні потреби. Внаслідок усвідомлення і переживання потреб у людини виникають певні спонукання до дій, внаслідок яких ці потреби задовольняються [10]. В якості прикладу структурування мотивів часто використовується ієрархічна модель класифікацій мотивів, запропонована американським психологом А. Маслоу: 1) фізіологічні потреби; 2) потреби безпеки; 3) потреби у соціальних зв'язках; 4) потреби самоповаги; 5) потреби самоактуалізації. Перші потреби вважаються низькими потребами; п'яті – вищими потребами [10].

Потреби людини – усвідомлені та неусвідомлені нужди, що переживаються людиною, залежно від того, що необхідно для життєдіяльності її організму і розвитку її особистості [10]. На відміну від потреби мотиви спрямовують активність людини на певні дії, вчинки, тобто визначають спрямованість діяльності чи поведінки.

Одним із різновидів потреб є інтереси. Інтереси – це потреби, що виникають у людей як окремих особистостей та членів соціальних груп і об'єднань як цілісного елемента. Потреби притаманні всім біологічним організмам, в тому числі й людині, а інтереси – тільки людині [10].

Окрім мотивів і потреб вагомою складовою мотивації є стимули, зміст яких можна пояснити як спонування до дії в певному напрямку. Існують також фактори мотивації, які не відносять до розглянутих вище трьох складових мотивації. Іноді причини дії кореняться не в людині, а у ситуації. Дрібні спокуси чи загрози повсякденного життя підштовхують людину до відповідних видів поведінки чи втримують від неї. Це ситуативні фактори. До них належать різного роду події та ситуації, які чинять вплив на дії людини.

Таким чином, мотивація особистості має структуру, кожний елемент якої значно відрізняється як за формами та силою детермінування поведінки людини, так і за можливістю зовнішнього впливу на нього. Урахування теоретичних основ формування мотивації особистості дає змогу ухвалювати рішення з управління мотивацією, які принесуть високі результати.

Дослідження науковців свідчать, що у студентські роки значимість мотивації самозбереження здоров'я часто нівелюється. Послаблене відчуття відповідальності за свою поведінку є запорукою появи в студентів венеричних захворювань після випадкових статевих стосунків, втягування в наркоманію чи пияцтво. Молодим людям здається, що ресурс їхнього особистісного здоров'я невичерпний.

Досить негативним явищем є те, що рекомендації до здоров'язбереження запроваджуються в навчальних закладах в повчальній, часто категоричній формі і не викликають у студентів позитивних емоцій. В свою чергу, викладачі зрідка дотримуються вказаних правил у професійному житті. На жаль, засоби масової інформації, зокрема мережа «Internet» у привабливій формі культивують нездоровий спосіб життя. У зв'язку з цим формування мотивації до здоров'язбереження у студентів потребує значних зусиль.

Усвідомлюючи значущість сформованості у студентів мотивації на самозбереження, необхідно враховувати, що вона розвивається не спонтанно, а в результаті специфічних, цілеспрямованих, формуючих дій, підкріплюється мотивами, свідомістю, здійснюється вольовими зусиллями і тому спрямована

на найближчі чи віддалені життєві цілі. Для підвищення мотивації студентів до самозбереження здоров'я необхідно надати їм повний обсяг інформації про засоби і методи самозбереження здоров'я. Слід показати соціальну значимість самозбереження здоров'я як для окремої особистості, так і для суспільства в цілому, що дозволить підвищити інтерес студентської молоді до самозбереження здоров'я. Процес формування мотивації до самозбереження здоров'я – це тривалий та багатоступеневий процес: від перших елементарних гігієнічних знань і навичок (у дитячому віці) до глибоких психофізіологічних знань теорії і методики самозбереження здоров'я, фізичного виховання й інтенсивних занять спортом.

Основними принципами формування позитивної мотивації на самозбереження здоров'я молоді є:

- *принцип науковості і доступності інформації* відповідних знань, взаємозв'язок науки про здоров'я з багатим народним досвідом; трансформація та адаптація інформації та відповідних знань для усіх ланок освіти з урахуванням особливостей різних вікових категорій;

- *принцип системності й наскрізності* у розгляді проблем здоров'я людини, природних та соціальних умов формування, збереження і зміцнення здоров'я усіх і кожного зокрема громадянина України у їх цілісному, логічному зв'язку; послідовне структурування інформації та відповідних знань, їх системний виклад;

- *принцип неперервності та практичної цілеспрямованості* забезпечує можливість продукування знань про формування, зміцнення, збереження та успадкування здоров'я у всіх ланках освіти та орієнтацію отриманих знань на їхнє реальне, практичне щоденне застосування;

- *принцип інтегративності*, який якісно відрізняється від предметно-дисциплінарного способу структурування, подачі та засвоєння інформації відповідних знань, що уможливорює синтез теоретичних, емпіричних і практичних знань у єдиній цілісній картині про самозбереження здоров'я;

- *принцип динамічності і відкритості* передбачає, що процес засвоєння інформації та відповідних знань про здоровий спосіб життя та самозбереження здоров'я розглядається як мобільний, готовий, на відміну від попередніх освітніх систем, до постійного творчого оновлення, вдосконалення і взаємоврівноваження;

- *принцип плюралізму і дисперсності* передбачає широку

варіативність авторських проєктів, планів і програм на основі інваріантного рівня знань для різних, відносно самостійних типів навчальних закладів з урахуванням потреб, інтересів і нахилів суб'єктів виховання і навчання (учнів, вихователів, учителів, викладачів, батьків);

- *принцип превентивності* є головним принципом, за яким інформацію та відповідні знання, необхідні людині в будь-який конкретний момент її життя (в екстремальних чи циклічно повторюваних умовах), суб'єкт виховання отримує з випередженням [2].

Критеріями формування позитивної мотивації на самозбереження здоров'я молоді можна вважати:

- *на рівні фізичного здоров'я*: прагнення до фізичної досконалості, ставлення до власного здоров'я, фізичну розвиненість, загальну фізичну працездатність, загартованість організму, дотримання раціонального режиму дня, виконання вимог особистої гігієни, правильне харчування;

- *на рівні психологічного комфорту*, відповідність когнітивної діяльності календарному віку, розвиненість довільних психічних процесів, наявність саморегуляції, адекватна самооцінка, наявність адекватних позитивних емоцій, відсутність акцентуацій характеру, відсутність шкідливих звичок;

- *на рівні духовного здоров'я*: пріоритетність загальнолюдських цінностей, наявність позитивного ідеалу відповідно до національних та духовних традицій, працелюбність, відчуття прекрасного у житті, в природі, в мистецтві;

- *на рівні соціального благополуччя*: сформовану громадянську відповідальність, позитивно спрямовану комунікативність, доброзичливість у ставленні до молодших, однолітків та дорослих, здатність до самоактуалізації у колективі, до самовиховання [2].

На нашу думку, формування позитивної стійкої мотивації до самозбереження здоров'я в студентській молоді має здійснюватися шляхом:

- нормативно-правового забезпечення реалізації Концепції, що регулюється відповідними нормативними актами: законами України, Указами Президента України, постановами Верховної Ради та Кабінету Міністрів України, відповідними наказами Міністерства освіти і науки України та Міністерства охорони здоров'я України, рішеннями органів місцевого самоврядування;

- розробки і впровадження навчальних програм в

загальноосвітніх, професійно-технічних, позашкільних закладах та закладах вищої освіти незалежно від форм власності і відомчого підпорядкування; забезпечення реалізації цих програм за допомогою високоякісних підручників, посібників, технічних засобів навчання й наочного дидактичного матеріалу, а також варіативних програм, орієнтованих на інтеграцію широкого кола питань щодо профілактики ВІЛ/СНІДу, сексуальної поведінки, репродуктивного здоров'я, вживання наркотиків тощо; моделей формування здорового способу життя для різних типів навчальних закладів;

- проведення моніторингу стану здоров'я молоді, педагогічних працівників із залученням сучасних технологій;

- організації та науково-методичного забезпечення діяльності регіональних центрів та експериментальних навчальних закладів всеукраїнського та регіонального рівнів для відпрацювання основних положень концепції;

- створення серед громадськості атмосфери позитивної мотивації на здоровий спосіб життя дітей та молоді на рівні досягнень психолого-педагогічної науки і практики;

- активного використання засобів масової інформації та інших джерел для пропаганди та розповсюдження вітчизняних та зарубіжних новітніх теоретичних розробок, здобутків вчителів-новаторів та вчителів-експериментаторів; забезпечення впровадження сучасних інформаційно-освітніх програм та соціальної реклами з урахуванням особливостей цільових груп;

- поширення культурно-мистецьких та фізкультурно-оздоровчих акцій для молоді, спрямованих на формування стійкої мотивації до самозбереження здоров'я, здорового способу життя;

- забезпечення якісної ступеневої підготовки та перепідготовки педагогічних кадрів;

- створення фахових науково-методичних видань (газет, журналів);

- застосовування традиційних методів: бесід, диспутів, лекцій, семінарів, тренінгів, роз'яснень, переконань, позитивних і негативних прикладів, методів вироблення звичок, методів вправ, контролю і самоконтролю, створення громадської думки тощо.

Слід зазначити, що серед форм і методів процесу формування позитивної мотивації до самозбереження здоров'я в студентській молоді пріоритетна роль належить активним методам, що ґрунтуються на демократичному стилі взаємодії, спрямовані на самостійний пошук істини і сприяють формуванню критичного

мислення, ініціативи й творчості. До них належать: соціальне проектування, метод відкритої трибуни, ситуаційно-рольова гра, соціально-психологічний тренінг, інтелектуальний аукціон, «мозкова атака», метод аналізу соціальних ситуацій з морально-етичним характером, гра-драматизація тощо.

Вважаємо, що застосування цих методів сприяє утворенню у студентської молоді адекватної моральної самооцінки, дає можливість організувати дієву роботу з формування позитивної мотивації на самозбереження здоров'я, здоровий спосіб життя, знецінити і зруйнувати негативні мотиви, перебудувати і змінити негативні форми у поведінці молоді на позитивні; підтримати, посилити позитивні моральні спонуки, активізувати їх прояви чи загальмувати негативні мотиви, знизити їх силу, утримати учня від прояву негативної мотивації на здоровий спосіб життя.

Регуляція та управління психоемоційними станами, як будь-яка інша діяльність, є ефективною за умови наявності певної мети, програми дій, контролю та своєчасного регулювання. З огляду на це, пропонуємо наступні *методи та засоби профілактики негативних психоемоційних станів у студентів під час навчання у закладі вищої освіти*:

1. Релаксаційні психотехніки, які є ефективним засобом допомоги у профілактиці хронічного довгострокового дистреса. Релаксація протилежна по емоційному знаку напрузі й особливо корисна в періоди підвищеної по інтенсивності діяльності. Існує величезна кількість різноманітних релаксаційних психотехнік, серед яких можна виділити:

а) глибоку релаксацію, мета якої полягає в максимально повному розслабленні за досить тривалий період часу;

б) релаксацію, що активізує за відносно короткий часовий період;

в) технології, які засновані на методах аутотренінгу;

г) техніки тілесної терапії.

Велику роль у виборі тієї чи іншої релаксаційної технології грає індивідуальна перевага провідних аналізаторів, що сприймають інформацію, а також особливості емоційно-вольових процесів, процесів уяви й образного мислення.

Складовою частиною психологічної підготовки студентів є формування в них індивідуального досвіду емоційно-вольової стійкості й саморегуляції, здатності мобілізуватися, сконцентруватися й свідомо переборювати в собі почуття страху, тривоги, хвилювання й непевності при виконанні різноманітних

службових завдань.

2. Оволодіння способами й навичками позитивного конструктивного мислення. Найважливішу значимість має позитивне мислення, що дозволяє жити сьогоднішнім і без страху дивитися в майбутнє, не «зацикловатися» на своїх проблемах і недоліках. Кожна подія має і негативний, і позитивний полюс, який в більшості випадків оцінює сама людина. Досить успішною вважається позиція, коли достоїнства стоять на першому місці й спочатку зауважуються позитивні сторони будь-якого явища або проблеми. Якщо прагнути виділити негативні явища, то ситуація може виглядати безнадійною.

3. Активізація почуття гумору, тобто спробувати побачити комічне навіть в складній, серйозній ситуації: подумки уявити агресивного партнера в комічній ситуації (як би він виглядав в цьому стані на пляжі, в клітці зоопарка, в дитячій шапочці і т. д.), пробачити партнерові його помилки, запальність та емоційність.

4. Використання дихальних вправ заспокійливої спрямованості (заспокійливе дихання, глибоке дихання). Таким чином знімається напруга тіла і мозку, створюється стан спокою та врівноваження.

5. Розвиток вміння адекватно оцінювати ситуацію. Індивідуальні особливості спрямовують характер оцінки прогнозу подій та їх наслідків у позитивний чи руйнівний напрямок. Необхідно збільшити інформативність з даного питання чи певної ситуації та обрати слушний момент для прийняття рішень і відповідних дій, так як при актуалізації негативних психічних станів, прийняті рішення не є об'єктивними та визначаються домінуючими станами.

6. Формування здатності концентрувати увагу на процесі діяльності. Послаблення мотивації досягнення результату за законом Йоркса-Додсона сприяє зниженню психічної напруженості, підвищенню ефективності діяльності та досягненню успіху. Необхідно на деякий час відмовитись від мети, її значущості та перенести увагу на особливості виконання завдання, технічні аспекти діяльності та вирішення тактичних завдань.

7. Розробка системи відступу. Запасні варіанти поведінки та стратегії відступу дозволяють зменшити психічну напруженість та гнучко змінювати поведінку. У разі невдачі альтернативні варіанти дозволяють легше її прийняти та зберегти позитивний настрій. Така тактика дозволяє зменшити страх перед значущою подією та сприяє створенню позитивного фону для діяльності.

8. Використання методу «прогресивної релаксації» чи нервово-м'язової релаксації (НМР) Е. Джекобсона. Цей метод полягає у поступовому зменшенні напруження та розслабленні основних груп м'язів. Розслаблення певної групи м'язів зменшує емоційне та психічне напруження. Даний ефект досягається завдяки переживанню контрастних відчуттів спочатку максимального напруження м'язів, а потім їх розслаблення, що характеризується відчуттями тепла та важкості.

9. Музична терапія. Як метод прямої регуляції негативних психоемоційних станів можна застосовувати музичну терапію. Адже за допомогою музичного ритму можна встановити рівновагу у діяльності нервової системи: стримати зайве збудження або, навпаки, підвищити активність, розгальмувати інертних, апатичних осіб. Музику можна використовувати для зняття перевтоми, зниження психоемоційного напруження завдяки змінам її висоти, сили, тембру, характеру (мажорна, мінорна) та поєднанням з певним темпом. На психічний стан людини впливає будь-яка музика, при цьому характер емоцій та почуттів, що викликаються нею досить різний.

10. Танцювальна терапія. Вправи з танцювальної терапії будуються на спонтанному вивільненні емоцій, імпровізації та допомагають відреагувати негативні почуття, психічне напруження, емоційно заряджають позитивними емоціями, сприяють груповій комунікації [13, с. 47-49].

Серед методів та прийомів нейтралізації негативних психоемоційних станів можна також виокремити: метод раціоналізації майбутніх подій – багаторазове мисленнєве деталізоване програвання певної майбутньої ситуації до тих пір, поки вона не стане знайомою та передбачуваною; імітаційні ігри – програвання своїх ролей перед ймовірними майбутніми подіями; метод вибіркової позитивної ретроспекції – послідовне та детальне мисленнєве повторення ситуацій, що вже вдало закінчилися («заповнення» психіки позитивним досвідом і формування впевненості у собі); метод максимального мисленнєвого посилення можливості невдачі та переживання негативних емоцій.

Слід зауважити, що методи і способи психопрофілактики негативних психоемоційних станів потрібно підбирати кожному студенту індивідуально. Для початку варто поекспериментувати з тим, що підходить молодій людині за її індивідуально-типологічними особливостями, та виокремити ті методи, які найбільше їй сподобалися.

Висновки. Таким чином, проблема формування позитивної мотивації на самозбереження здоров'я суб'єктів освітнього процесу складна в силу того, що розвиток мотиваційних процесів людини є проблематичним. Усвідомлюючи значущість сформованості у студентів мотивації на самозбереження, необхідно враховувати, що вона розвивається не спонтанно, а в результаті специфічних, цілеспрямованих, формуючих дій, підкріплюється мотивами, свідомістю, здійснюється вольовими зусиллями і тому спрямована на найближчі чи віддалені життєві цілі. Тому, якщо навчити студентів цінити і зміцнювати своє здоров'я, особистим прикладом демонструвати здоровий спосіб життя, то в цьому випадку можна сподіватися, що майбутнє покоління буде більш здоровим і розвиненим особистісно, інтелектуально, духовно і фізично.

Результати проведеного аналізу наукових джерел з проблеми дослідження свідчать, що протягом навчання у закладі вищої освіти молодь навчається долати та контролювати свої негативні емоції й переживання, проте, як показали результати діагностичного дослідження, не усім студентам це вдається. Навіть тим, хто навчається на старших курсах, важко керувати своїм психоемоційним станом та його негативними проявами. З огляду на це, ми пропонуємо як студентам, так і кураторам студентських груп використовувати розроблені нами методи і засоби профілактики негативних психоемоційних станів у студентської молоді.

Список використаних джерел:

1. Бабич В. І. Культура здоров'я як складова частина професійної підготовки майбутніх вчителів освітньої галузі «Фізична культура і здоров'я». *Педагогіка, психологія та медикобіологічні проблеми фізичного виховання і спорту*. 2004. № 1. С. 134-139.
2. Бобрицька В. І. Формування здоров'я молоді : актуалізація світового ретро досвіду в умовах сучасної університетської освіти : монографія. Полтава : ФОП Рибалка Д. Л., 2010. 200 с.
3. Вашев О. Є., Ключко В. М. Валеологія: методичні рекомендації до практичних занять та самостійної роботи студентів з дисципліни «Управління професійною працездатністю. Х. : ХНАМГ, 2010. 57 с.
4. Все про дітей для батьків: статті, поради про виховання, здоров'я, розвиток і догляд за дитиною. URL : <http://www.aidsalliance.org.ua/>

6. Гусев В. І. Історія західноєвропейської філософії XII-XVII ст. К. : Либідь, 1994.
7. Диканова Е. Г. Культура здоровья в образовательном пространстве. Волгоград: Перемена, 2003. 99 с.
8. Загальна теорія здоров'я та здоров'язбереження: колективна монографія / за заг. ред. проф. Ю. Д. Бойчука. Харків: Вид. Рожко С. Г., 2017. 488 с.
9. Крушельницька О. В., Мельничук Д. П. Управління персоналом. К. : «Кондор». 2005. 308 с.
10. Маслоу А. Мотивация и личность. СПб. : Питер, 2008. 352 с.
11. Пономаренко А. П. Понятия мотивации и стимулирования, их отличительные особенности и взаимодействие. URL : <http://archive.nbuv.gov.ua>.
12. Щедрина А. Г. Онтогенез и теория здоровья: Методол. аспекты / Отв. ред. Ю. И. Бородин; АН СССР, Сиб. отд-ние, АМН СССР, Ин-т физиологии. Новосибирск: Наука, Сиб. отд. АМН, 1989. 136 с.
13. Vasylenko Olena, Komar Taisiia, Pilishek Svitlana, Posvistak Olesia, Potapchuk Yevhen. Diagnosing the negative psycho-emotional states among students. *Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala*, 2020. Volume 12. Issue 1. P. 39-52. Doi:10.18662/rrem/198

1.2 ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ ДО РОБОТИ В ПСИХОЛОГІЧНІЙ СЛУЖБІ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Марія ОЛІЙНИК, Валентин ДУТЧАК

Сьогодні наша країна переживає значні труднощі в соціальному, економічному, політичному розвитку, які, з одного боку, продиктовані внутрішньодержавними проблемами, з іншого – підсилені кризовими явищами в світовій економіці та загальною зовнішньополітичною напругою.

За таких умов більшість сучасних дослідників висловлюють спільну думку про те, що одним із найважливіших людських ресурсів, який нині стає чинником оптимального вирішення глобально-нагальних проблем, має стати високий професіоналізм, креативність та всебічність розвитку фахівців всіх галузей народного господарства. Враховуючи цілу низку перешкод, які створюють додаткові труднощі для вирішення вищезначеного питання (нестабільність, ведення військових дій, економічне зубожіння і як наслідок – масова трудова еміграція населення за кордон молоді тощо), на нашу думку, постає реальне питання не лише про підвищення якості освіти, забезпечення професійної компетентності випускників закладів вищої освіти, а й про збереження їх психічного здоров'я під час навчального процесу. У вирішенні цього важливого завдання значну роль покликані відіграти психологічні (або соціально-психологічні) служби закладу вищої освіти, діяльність яких забезпечується не лише психологами, а й соціальними педагогами і соціальними працівниками та спрямована на створення умов для повноцінного гармонійного розвитку студентів, реалізації їх наявних і потенційних особистісно-професійних можливостей.

Питання щодо тенденцій розвитку професійної освіти розкрито в наукових працях Т.Фіннікова, О. Глузмана; психолого-педагогічні аспекти підготовки фахівців у вищому навчальному закладі висвітлювали М.Нечаєв, Є. Білозерцев, О. Гонєєв, А.Пашков, В.Сластьонін, Н. Самоукіна; вимоги до спеціальної підготовленості професіонала, соціально-психологічні та базово-психологічні компоненти професіоналізму – А. Столяренко.

Результати аналізу наукових, психолого-педагогічних, методичних джерел засвідчили, що значна увага приділяється дослідженню фахової підготовки психологів, оцінюванню їхньої

ключових компетентностей. Однак дослідження, що стосуються підготовки майбутніх психологів до роботи в психологічній службі в закладах вищої освіти, майже відсутні.

Професійна підготовка сучасного фахівця формується відповідно до вимог суспільства, що прагне до європейського співтовариства та може підготувати конкурентоспроможного практичного психолога. Затребуваним буде той фахівець, який здатен не тільки кваліфіковано вирішувати питання в професійному полі, а й який спроможний самостійно забезпечувати пошук вирішення конфліктних ситуацій, орієнтування в ширшому та глибшому питанні проблематики, виходу з нетипових ситуацій в процесі системного спілкування. Для того, щоб сформувався активний професіонал з власною життєвою позицією, вмінням самовдосконалюватись, необхідним є соціально-психологічний супровід студента, сприяння розширення його внутрішнього простору та розкриття способів самопізнання.

Стратегія розвитку психологічної служби системи освіти в Україні у сучасному періоді актуалізується проблемою педагогічно доцільної і неконфліктної адаптації особистості молодшої людини до суспільних змін, її підготовка до самостійного життя в суспільстві.

Більш глобальна життєва перспектива у молоді, як правило, поєднується із проблемою професійного самовизначення, працевлаштування, матеріального забезпечення майбутнього життя. Однією з ключових ланок освітнього простору для формування фахівця є вища школа.

Сучасними питаннями створення психологічного простору займаються такі науковці, як: І.Бех, Т.Гальцева, О.Данилюк, Н.Шмельова та ін.

Поняття «психологічна служба» піднімається науковцями та практикуючими психологами у великій кількості публікацій, які присвячені саме питанням вищої освіти. Досліджували в своїх працях С.Бочарова, Е.Зеєр, М.Тутушкіна, А.Реан та ін.

Психологічна служба у своїй діяльності керується Конституцією України, Декларацією прав людини, Конвенцією про права дитини, Законами України про освіту, чинним законодавством України, Положенням про психологічну службу системи освіти України, Етичним кодексом психологів України.

Діяльність служби в системі освіти України забезпечується практичними психологами, соціальними педагогами, консультантами психолого-медико-педагогічних консультацій, методистами, які мають вищу спеціальну освіту. За своїм статусом

працівники служби належать до педагогічних працівників і відповідно до чинного законодавства користуються всіма правами і гарантіями, передбаченими для них.

Психологічна служба – сучасне суспільне явище, яке повинне сприяти вирішенню освітніх і виховних задач, професійній гнучкості молоді, формуванню соціальної компетентності як передумови ефективної соціалізації молоді. Психологічна служба університету має свою специфіку, а саме: це структурний підрозділ вищого навчального закладу, діє на основі положення, яке розроблене конкретним вузом, розробляє свої нормативні документи, які затверджуються вченою радою і наказом ректора. Тому завдання психологічної служби окремих вищих навчальних закладів можуть відрізнятися.

Психологічна служба ЗВО має сприяти покращенню соціально-педагогічного, психологічного супроводу навчально-виховного процесу, формуванню психологічної культури викладачів та студентів, розвитку і формуванню професійно орієнтованої особистості студента за умови збереження психологічного здоров'я всіх учасників навчально-виховного процесу засобами практичної психології і соціальної педагогіки.

Сучасний стан суспільного розвитку поставив перед вищою школою принципово нове завдання – виховання особистості в умовах демократизації суспільних інститутів. Тобто забезпечення кожному студенту таких умов, за яких він міг би найкращим чином реалізувати свої потенційні можливості та здібності.

Поставлена мета реалізується через створення психологічного простору навколо студентів та здійснюється у таких напрямках психологічної служби:

- консультативно-методична допомога учасникам навчально-виховного процесу з питань навчання студентів, виховання культурної, соціально зрілої особистості; психологічне забезпечення навчально-виховного процесу у ЗВО, пошук і виявлення обдарованих студентів, психологічний супровід студентів, що потребують особливої уваги викладачів, робота з адаптації студентів під навчання у ЗВО;

- здійснення діагностичної, консультативної, корекційної та профілактичної роботи з окремими особами та колективами;

- захист психічного та фізичного здоров'я студентів і викладачів, орієнтація на здоровий спосіб життя, попередження наркоманії, алкоголізму, злочинності, взаємодія та координація спільної діяльності з громадськими організаціями, органами

студентського самоврядування, правоохоронними органами, органами охорони здоров'я, соціальними службами та ін.

Діяльність психологічної служби має охоплювати:

- діагностику – соціальне і психологічне вивчення студентів, викладачів і співробітників, визначення причин, що ускладнюють особистісний розвиток, навчання та взаємини в колективі, проектування на цій основі змісту і напрямків індивідуального розвитку студента, визначення тенденцій розвитку груп і колективів;

- корекцію – здійснення психолого-педагогічних заходів з метою усунення відхилень у психічному та особистісному розвитку, а також поведінці студентів;

- профілактичну та просвітницьку роботу – попередження відхилень у психічному та особистісному розвитку студентів, міжособистісних стосунках, поведінці (різних форм девіантної поведінки та ін.);

- психологічне консультування – надання допомоги особистості в її саморозумінні, самопізнанні, формуванні та збереженні адекватної самооцінки і адаптації до реальних життєвих умов, формуванні ціннісно-мотиваційної сфери, подоланні критичних ситуацій і досягнення емоційної стійкості, що сприяє безперервному особистісному та професійному зростанню і саморозвитку.

Психологічна служба ЗВО, усвідомлюючи необхідність працювати в режимі розвитку, має використовувати нові, інтерактивні форми роботи, яким властиво залучення усіх учасників навчально-виховного процесу (студентів, викладачів, адміністрації) в діяльність і діалог, що передбачає вільний обмін думками.

Цінність такого підходу в тому, що він забезпечує зворотний зв'язок, формує позитивні відносини, стійкий інтерес до навчання, потребу в самоосвіті, саморозвитку.

Огляд наукових джерел та довідкової літератури, який показав, що спеціальних документів, які б чітко регламентували діяльність ПС в системі вищої освіти досі немає, кожний навчальний заклад сам визначає структуру, зміст, напрями діяльності останньої. У більшості закладів вищої освіти є психологічні кабінети, лабораторії, центри, відділення та консультації, які вирішують ті чи інші завдання в умовах конкретного закладу.

Вивчення історії становлення зарубіжної так і вітчизняної психологічної служби дало можливість зробити такі висновки:

По-перше, розроблене свого часу «Положення про

психологічну службу в системі освіти України», яке було підготовлене Центром психологічної служби Інституту психології ім. Г. Костюка під керівництвом кандидата психологічних наук В. Панка, мало добре осмислене підґрунтя щодо завдань і напрямів діяльності психологічної служби, її структури, головного фахового змісту й управлінської моделі, прав, функцій та обов'язків практичного психолога. По-друге, було визначено основні вектори розвитку психолого-засобового змісту діяльності психологічної служби в освітній сфері.

Аналіз літературних джерел дає змогу виокремити два традиційні підходи до змістової організації діяльності психологічної служби закладу вищої освіти: пасивно-очікувальний, коли психолог чекає, коли до нього звертаються з конкретною проблемою (незважаючи на достатню примітивність цього підходу він є достатньо ефективним, так як фахівцю у цьому випадку доводиться працювати із вже визначеною проблемою, яка набула певного рівня значущості та вимагає негайного вирішення) та психорозвивальний, який вимагає від співробітників служби глибокого розуміння і знання внутрішнього життя особистості чи колективу, а відтак і вміння прогнозувати різноманітні варіанти його перебігу (цей підхід більш трудомісткий та вимагає тривалої системної роботи як з окремими студентами так і з колективом в цілому)». Останній більш відомий під назвою «психологія супроводу» (Ю. Слюсарєва, М. Бітянова, Ю. Забродин, Є. Зєєра та ін.).

Психологія супроводу – це особливим чином організована діяльність психолога, яка спрямована на створення умов, що покликані максимально задовольнити актуальні потреби усіх учасників навчально-виховного процесу.

За результатами дослідження визначено, що професійна підготовка майбутніх психологів до роботи в психологічній службі закладах вищої освіти – це цілеспрямований процес безпосереднього оволодіння майбутніми психологами знаннями та навичками, що необхідні їм для подальшої роботи у психологічній службі в закладах освіти.

Готовність майбутніх психологів до роботи в психологічній службі закладах вищої освіти розглядаємо як систему психологічних установок, особистісних якостей, знань і вмінь, що забезпечує їм здатність працювати у психологічній службі ЗВО.

Сутність і структура готовності майбутніх психологів до роботи в психологічній службі закладах освіти визначається через її компоненти, а саме: психологічна готовність, теоретична готовність,

практична готовність, готовність до подальшого самовдосконалення себе як фахівця, її критерії, показники і рівні.

Результати проведеного констатувального етапу дослідження підтвердили недостатню ефективність підготовки майбутніх психологів до роботи в психологічній службі закладах освіти, що зумовило необхідність визначення й обґрунтування психолого-педагогічних умов.

На основі аналізу наукової літератури та результатів констатувального етапу експерименту щодо формування готовності майбутніх психологів до роботи в психологічній службі закладах освіти виокремлено такі психолого-педагогічні умови: активізація професійних мотивів майбутніх психологів; оновлення змісту навчально-методичного забезпечення освітнього процесу шляхом впровадження міждисциплінарного спецкурсу; впровадження інноваційних педагогічних технологій, що забезпечують реалізацію міждисциплінарного підходу у професійній підготовці майбутніх психологів.

Поняття мотивація в психології використовують у двох значеннях:

- як систему факторів, що обумовлюють поведінку (цілі, інтереси, потреби, мотиви, наміри);
- як характеристику процесу, що підтримує поведінкову активність.

Розрізняють три групи мотивів:

- 1) прості, до яких відносять потяги, бажання, хотіння;
- 2) складні, до яких відносять інтереси, схильності, ідеали;
- 3) випадкові, до яких відносять почуття, звички й афекти.

Мотивація у системі професійної підготовки проявляється у своєрідній системі відносин особистості з діяльністю: перед включенням у певний вид діяльності (переважно – пізнавального характеру), необхідна попередня психічна підготовка на перспективу до включення в зовсім інший за структурою та функціями вид діяльності. Це вимагає особливого співвідношення факторів: наявності пролонгованої мети, що підпорядковує собі виникнення, усвідомлення та реалізацію поточних мотивів; пріоритет прогнозованих (на раціональному рівні) віддалених наслідків дій і вчинків над безпосередніми потребами та мотивами. Висока позитивна мотивація може відігравати роль компенсаторного фактора за умови недостатньо високого рівня розвитку спеціальних здібностей або прогалин у необхідних знаннях, уміннях і навичках студента. У зворотному ж напрямку така компенсаторна залежність не спостерігається. Це означає, що

жодний (навіть найвищий) рівень інтелектуальних здібностей студента не може компенсувати низьку його учбову мотивацію та безпосередньо сприяти успішній навчально-професійній його діяльності. Саме тому важливою проблемою є завдання формування професійних мотивів навчання, потреби в набуванні професійних знань, умінь і навичок. Тоді навчання дає насолоду, викликає позитивні переживання, бажання працювати.

Професійна діяльність повинна набувати життєвого сенсу. Це відбувається тоді, коли людина відображає, втілює в собі цінності професійної діяльності. Коли між людиною та її справою немає розриву, лише тоді праця цілком поглинає її, вона одержує задоволення від самої діяльності. Тому й важливо, щоб студенти осмислювали свій ціннісний життєвий простір і побачили його зв'язок з обраною професією. Розуміння важливої ролі мотивації навчальної діяльності призвело до формулювання принципу мотиваційного забезпечення навчального процесу. Багато психологів висловлюють думку про необхідність цілеспрямованого формування в студентів позитивної мотивації навчально-професійної діяльності, наголошуючи складність управління цим процесом.

Психологи зазначають, що мета й плани становлять ядро життєвої перспективи студента. Психологічне вивчення мотивації й її формування – це дві сторони того самого процесу виховання мотиваційної сфери особистості студента. Вивчення мотивації необхідне для виявлення реального рівня і можливих перспектив, а також зони її найближчого впливу на розвиток майбутнього педагога. Мотивація людини справляє сильний вплив не тільки на її поведінкові особливості, а й, як динамічна характеристика особистості, на структуру особистості людини в цілому, визначає загальну спрямованість особистості, прагнення людини, її життєвий шлях і, звичайно ж, професійну діяльність (в тому числі й педагогічну), котра є важливою сферою застосування знань про мотивацію. Основна цінність професійної мотивації полягає у формуванні фахової самооцінки, рівня фахових домагань майбутнього біолога, його ставлення до того місця в системі суспільних відносин у школі, яке він посідає, і те, на яке він претендує. В цілому систему названих якостей називають професійною позицією вчителя.

Визначення й обґрунтування психолого-педагогічних умов здійснювалося з урахуванням методологічних підходів (акмеологічного, аксіологічного, діяльнісного, компетентнісного, особистісного).

Саме слово «акме» походить від давньогрецького акту – вершина, найвища точка чого-небудь. Цікаво, що давньогрецькі науковці, складали життєписи своїх великих співвітчизників, часто вказували не дати їх народження і смерті, а той час, коли вони являли себе світу у найвищому розквіті своєї мудрості і величі.

Поняття «акмеологія» вперше запропонував у 1928 р. М. Рибников для позначення особливого розділу психології – психології зрілості чи дорослості. Б. Анан'єв в книзі «Людина як предмет пізнання» (1968) визначив місце акмеології в системі наук про людину і поставив її в ряд: «педагогіка – акмеологія – геронтологія». При цьому він вказав на парадоксальність ситуації в психології ситуації, добре досліджена «периферія» онтогенезу (дитинство і старість), а ось час основного розквіту особистості досліджено порівняно мало.

Акмеологія - це багатовимірний стан людини, що вимагає дослідження даного явища з позицій різних наук.

Основні завдання акмеології:

- виявлення схожого і відмінного у різних людей, що домоглися видатних успіхів;

- з'ясування характеристик (якостей), які повинні бути сформовані у людини на різних етапах сто розвитку і які можуть привести до успіху;

- дослідження механізмів і факторів, що впливають на розвиток людини і призводять його до успіху;

- висвітлення феноменології «акме» (опис його проявів);

- спеціальне дослідження саме професійних досягнень в зрілому віці;

- вивчення праці професіоналів екстракласу (виділення загального і специфічного для різних професій);

- зв'язок професійних досягнень з позапрофесійною діяльністю;

- дослідження здатності людини накопичувати різносторонній досвід і «акумулювати» його в конкретній діяльності;

- вивчення вищих досягнень в умовах роботи в колективі;

- створення методичного інструментарію для дослідження «акме» як окремої людини, так і трудових колективів.

Таким чином, головна задача акмеології – «через проведення комплексних розробок запропонувати гранично технологічну стратегію і тактику організації і практичного здійснення процесу перекладу початківця свою самостійну діяльність фахівця на все більш високі рівні професіоналізму».

Ціннісний (аксіологічний) підхід – має свою філософську,

соціологічну, педагогічну специфіку. Майбутнього психолога, соціолога, педагога може цікавити не тільки те, що відображається в свідомості, які причини спонукають до виникнення певного явища та законів його розвитку, але й які наслідки та яке значення воно матиме у розвитку людської цивілізації, з позицій домінування прогресивного, гармонійного, благополучного життя, з функціональної точки зору на цінності. Таким чином, поняття цінностей є центральним поняттям в аксіології, що у контексті психології дозволяє розглядати зміст і структуру освіти як сферу суб'єкт-об'єктних і між суб'єктних ставлень, де знання, викладач і студенти об'єднуються ціннісними ставленнями до дійсності. Педагогіка трактує цінності як основні складові структури особистості, які визначають спрямованість, активність, діяльність, волю, духовність, які відображаються в особистісних установках, властивостях, якостях через відношення особистості до соціуму, природи, до самої себе як частини Світу. Понятійний аспект цінності заслуговує на привілейоване місце у свідомості особистості.

Ціннісний аспект особистості виконує роль регулятивного механізму, що зумовлює застосування широкого діапазону мотивів і спрямованості практичних дій суб'єкта. Що ж до ціннісних орієнтацій, то вони є елементами внутрішньої структури особистості, які сформовані й закріплені життєвим досвідом індивіда в ході соціалізації, соціальної адаптації, які відмежовують значиме й незначуще завдяки вибірковості. Формування ціннісних орієнтацій набуває особливого значення у підготовці майбутніх учителів мистецьких дисциплін, адже завдяки взаємодії особистості з певною системою цінностей, зокрема художніх цінностей та усвідомленому впливу на вихованців зумовить позитивний результат, високий рівень розвитку. У зв'язку з цим поряд з одною із найважливіших фахових якостей майбутнього психолога і просвітителя-наставника молоді має набути вміння красномовно-аргументованого вираження ставлення до них.

Діяльнісний підхід у психології (англ. *activity approach*) - сукупність теоретико-методологічних та конкретно-емпіричних досліджень, в яких *психіка* і *свідомість*, їх формування і розвиток вивчаються в різних формах предметно *їдїальності* суб'єкта, а у деяких представників діяльнісного підходу психіка і свідомість розглядаються як особливі форми (види) цієї діяльності, похідні від зовнішньо-практичних її форм. Передумови діяльнісного підходу склалися у вітчизняній психології в 1920-ті рр.

Ними стали:

1) необхідність нової методологічної орієнтації, здатної вивести психологію з кризи, що почалася в 1910-1920-х рр.;

2) зсув тематики вітчизняної психології з лабораторних досліджень абстрактних законів свідомості і поведінки на аналіз різних форм трудової діяльності;

3) історично обумовлене звернення психологів до філософії марксизму, в якій категорія діяльності - одна з центральних.

У 1930-ті рр. складаються 2 найбільш опрацьованих варіанти діяльнісного підходу, представлених дослідженнями психологічних шкіл С. Рубінштейна, з одного боку, і О. Леонтьєва – з іншого. В даний час обидва варіанти діяльнісного підходу розвиваються їх послідовниками не тільки в нашій країні, але і в країнах Західної Європи, а також США, Японії та країнах Латинської Америки.

Велику роль у методологічному обґрунтуванні діяльнісного підходу зіграли наукові праці С. Рубінштейна (1930-х р.), де він сформулював основний теоретичний принцип діяльнісного підходу – єдності свідомості і діяльності паралельності, О. Леонтьєва та ін.

Членами Харківської школи теоретично і експериментально розробляється проблема спільності будови зовнішньої і внутрішньої діяльності. Відмінності між двома варіантами діяльнісного підходу чітко формулюються в 1940-50-ті рр. і торкаються, в основному, другого кола проблем.

1. Це проблема предмета психологічної науки. з точки зору С. Рубінштейна, психологія повинна вивчати не діяльність суб'єкта як таку, а «психіку і тільки психіку», що, правда, через розкриття її істотних об'єктивних зв'язків і опосередкований, в т. ч. через дослідження діяльності. Леонтьєв, навпаки, вважав, що діяльність неминуче повинна входити в предмет психології, оскільки психіка неотторжима від породжують і опосередковують її моментів діяльності, більш того: вона сама є формою предметної діяльності (*П. Гальперін, орієнтовною діяльністю*).

2. Суперечки стосувалися співвідношення власне зовнішньо-практичної діяльності і свідомості. За Рубінштейном, не можна говорити про формування «внутрішньої» психічної діяльності з зовнішньої практичної шляхом *інтеріоризації*: до всякої інтеріоризації внутрішній (психічної) план вже наявний. Леонтьєв же вважав, що внутрішній план *свідомості* формується саме в процесі інтеріоризації спочатку практичних дій, що зв'язують людину з світом людських предметів. У той же час він стверджував, що при вирішенні проблеми єдності свідомості і діяльності

Рубінштейн не вийшов за рамки критикованої ними ж дихотомії: свідомість, як і раніше, розглядається не в «діяльнісному ключі», а як: «переживання», «явища», як «внутрішнє», а діяльність постає як щось принципово «зовнішнє», і тоді єдність свідомості і діяльності виступає тільки як єдність, що постулюється, але не доведеться.

О. Леонтьєв запропонував свій варіант «зняття» цієї дихотомії: дійсною протилежністю є протилежність між образом і процесом (останній може існувати як у зовнішніх, так і у внутрішніх формах). Спосіб і процес перебувають у єдності, однак провідний у цій єдності - процес, який пов'язує образ з відображеною дійсністю (напр., узагальнення формуються в процесі реального практичного «перенесення» одного способу дії в ін. умови). Звідси введення О. Леонтьєвим понять «свідомість-образ» і «свідомість-процес», розгляд відносин між якими ще у чому справа майбутнього.

Він був властивий радянській психологічній науці, яка зробила значний внесок у розвиток світової психології, про що свідчить її визнання багатьма зарубіжними вченими. Представники діяльнісного підходу розглядали психіку як функцію мозку, спрямовану на відображення об'єктивної дійсності в процесі активної взаємодії людини із зовнішнім світом, тобто в процесі діяльності.

У психології поняття «діяльнісний підхід» найчастіше використовують у двох значеннях. У широкому сенсі воно означає методологічний напрям досліджень, в основу яких покладено категорію предметної діяльності. У вузькому сенсі цей термін вживає О. Леонтьєв, який розглядає психологію як науку про виникнення, функціонування і структуру психічного відображення в процесах діяльності людей.

Розроблення діяльнісного підходу у вітчизняній психології започаткував Л. Виготський. Створюючи культурно-історичну концепцію психічного розвитку людини, він обґрунтував поняття «вищі психічні функції» (мислення в поняттях, розумне мовлення, логічна пам'ять, довільна увага) як суто людські, соціально зумовлені форми психіки. Ці функції виникають і розвиваються як форми зовнішньої діяльності і тільки пізніше, опосередковані знаками, поступово інтеріоризуються. У знаках втілено мовні значення. Вони спочатку виступають як зовнішні засоби, що опосередковують спілкування дитини з дорослим, потім стають внутрішнім інструментом, що дає людині змогу керувати своєю психікою.

Компетентнісний підхід – це спрямованість педагогічного

процесу на формування і розвиток ключових (базових, основних) і предметних компетентностей особистості.

Звернення до компетентнісного підходу в підготовці майбутніх психологів ґрунтується на розумінні того, що сьогодні на перший план виходить не тільки те, що знає спеціаліст, але й те, що він уміє робити чи здійснювати як професіонал. У реальній діяльності психолога прояв професійної компетентності забезпечується єдністю всіх змістовно-операційних і мотиваційно-ціннісних структур, знаходиться у тісному взаємозв'язку з професійною майстерністю, професійною культурою, психологічною, професійною і особистісною готовністю.

Отже, за компетентнісного підходу у зміст освіти, як і при традиційних підходах, входять знання, способи та досвід репродуктивної і творчої діяльності, досвід ціннісного ставлення до світу, але при цьому основний акцент робиться на практичному оволодінні цим змістом. Перед сучасним психологом ставиться вимога володіти цілою гамою спеціальних, професійних умінь, передусім, пов'язаних з його психологічною підготовкою.

У своїй професійній діяльності він зіштовхується з необхідністю вчити не лише знанням, але й способам їх одержання, формувати навчальну діяльність, будувати психологічну освіту як систему, що створює умови для самопроєктування і формування багатомірної свідомості, здатності самовизначатися, розвивати техніки розуміння, мислення, дії, рефлексії. Унікальність професії психолога полягає у тому, що він створює умови розвитку людини, її освіти, а основу педагогічної освіти складає психологічне знання як учіння про сутність людини і закономірності її розвитку.

У цьому контексті стає очевидною необхідність підвищення психологічної грамотності сучасного вчителя, адже освітній процес, орієнтований на розвиток різноманітних здібностей людини, може будуватися лише на адекватній творчій основі, ядро якої складають психологія та педагогіка розвитку

Відзначається, що особистісний підхід є визнанням цілісності головного об'єкта вивчення психології – людини, як зі сторони її психічної організації, так і зі сторони її взаємодії з об'єктивним світом - діяльності.

Розумінню особистісного підходу у вітчизняній психології сприяли дослідження С. Рубінштейна та Л. Виготського.

Сучасне розуміння особистісного підходу визначили ще в 50-60-ті роки минулого сторіччя представники гуманістичної психології (К. Роджерс, А. Маслоу, Р. Мей та ін.). Згідно їх поглядів,

до людини, її вивчення та розвитку слід підходити як до особистості, яка характеризується цілісністю, унікальністю, неповторністю “Я”.

Відповідно до особистісного підходу, людина, її психофізичний розвиток має розглядатися як системне, цілісне, структурно-ієрархічне утворення, що має певну системну психологічну характеристику розвитку впродовж усього життя та системно регулює сукупність діяльностей й актів поведінки в конкретних ситуаціях життєдіяльності, забезпечуючи ефективну взаємодію з об’єктивною дійсністю (В. Рибалка) [7].

У цілому ж, як показує вивчення проблеми, особистісний підхід у психології та педагогіці передбачає наступні кроки:

- 1) виявлення та розкриття можливостей дитини;
- 2) становлення у неї свідомості та самосвідомості, допомогу в усвідомленні себе як особистості, своїх можливостей;
- 3) розвиток її особистості та психофізичних можливостей;
- 4) сприяння особистісно значущим її самовизначенню, самореалізації та самоствердженню.

Особистісний підхід розглядається як методологічний інструментарій у роботі науковця та практика. У цьому плані, за В. Рибалкою, він складається з: концептуального уявлення про особистість; комплексної психодіагностики якостей особистості; концептуальної інтерпретації отримуваних при цьому даних; комплексу методів цілісного, всебічного розвитку якостей особистості; умов цілісної реалізації цих якостей у відповідних видах спільної діяльності та соціальної поведінки [8].

З огляду на необхідність надання психологічної допомоги та підтримки студентської молоді у закладах вищої освіти, з метою розвитку особистості студента, перспективним є подальший розвиток психологічної служби, а саме:

- залучення працівників психологічної служби до участі у навчальних тренінгах та семінарах, що сприятиме підвищенню їх професійного рівня;
- активізація роботи щодо створення студентських гуртків, груп волонтерів, які сприятимуть розширенню можливостей якісного функціонування психологічної служби, реалізації її основних завдань;
- удосконалення і розповсюдження інформації щодо психологічної служби серед студентів;
- розроблення візуалізованих пам’яток щодо самоорганізації студентської молоді та розміщення їх на інформаційних ресурсах

служби;

- включення фахівців психологічної служби спільно із іншими працівниками ЗВО до проведення моніторингу різної спрямованості.

Цілеспрямована і продуктивна робота психологічної служби буде сприяти підвищенню ефективності навчально-методичної і виховної роботи, повноцінному особистісному та інтелектуальному розвитку студентів на всіх етапах навчання, формуванню соціально-активної особистості здатної до саморозвитку і самовиховання. Адже психологічна служба є невід'ємною частиною освітньої галузі, що покликана покращувати самопочуття та захищати психічне і соціальне здоров'я усіх учасників навчально-виховного процесу ЗВО.

Перспективу подальших досліджень вбачаємо формування сучасної моделі психологічної служби у ЗВО для формування і пропаганди здорового способу життя та захисту психічного здоров'я студентів і викладачів, усіх учасників навчального процесу.

Список використаних джерел:

1. Городнова Н. Кабінет психолога в системі освіти. К.: Шкільний світ, 2009. 128 с.
2. Занюк С. С. Психологія мотивації. К.: Ельга-Н; Ника-Центр, 2002. 502 с
3. Євдокімова І.А. Соціально-психологічна служба університету:соціологічний аналіз ставлення та потреб потенційних споживачів [Електронний ресурс]. Режим доступу : http://www.sociology.kharkov.ua/socioprostir/files/magazine/2_2011/4_3_1.pdf
4. Організаційне та науково-методичне забезпечення діяльності психологічної служби і ПМПК за наук.редакцією В.Г.Панка та І.І.Цушка. Електронні дані. Київ, Укр.НМЦ практ. психології: соц. роботи, 2013. 1 електрон.опт.диск (CD-ROM), 12.
5. Про затвердження «Стратегії розвитку психологічної служби системи освіти України на період до 2008 р.»/ Наказ Міністерства освіти і науки України № 734 від 17.09.2004 р. 22
6. Роменець В. А. Психологія творчості: навч. посібник . 2-ге вид., доп. К.: Либідь, 2001. 288 с.
7. Рибалка В.В. Методологічні питання наукової психології. К.: Ніка-Центр, 2003. 204 с.
8. Хохліна О.П. Проблема методологічних підходів у психології. *Юридична психологія*. 2018. №1 С.7-19.

1.3 ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА

Олена ГОМОНЮК, МАР'ЯНА ЛЕВКО

Нині на перший план виходить культуротворча складова змісту освіти. Тому даючи знання студентам, необхідно виходити з їх значення в формуванні загальної культури, виховання творчої особистості, яка усвідомлює свою відповідальність перед суспільством. Головною метою освіти стає нова парадигма, відповідно до якої освіта - невід'ємна частина культури. А формування професійно-педагогічної культури особистості здійснюється шляхом введення молоді в світ культурного досвіду, створеного в ході історичного розвитку людства, включаючи і його нинішній етап.

Питання формування педагогічної, професійної, професійно-педагогічної культури соціального педагога/соціального працівника цікавлять багатьох науковців як в Україні, так і за її межами.

Серед досліджень, що присвячені питанням формування професійної культури майбутніх фахівців соціальної сфери, досить ґрунтовним є докторська дисертація І. Клемантович «Формування професійної культури соціального педагога в процесі вузівської освіти». На думку автора, сутність професійної культури соціального педагога як сукупності загальної культури особистості полягає в її поєднанні з інтегрованими фундаментальними знаннями й узагальненими вміннями, особистісними й професійно-значущими якостями, що показують високий рівень технологічності, майстерності, демонструють творчий підхід до організації продуктивної педагогічної діяльності в соціумі, готовність до самовдосконалення [1, с.13]. Науковець розкриває систему формування професійної культури соціального педагога, що включає сукупність компонентів цілісного педагогічного процесу (від мети до результату), зорієнтована на професіограму й кваліфікаційну характеристику соціального педагога, випереджає характер навчання, варіативні технології й високий рівень майстерності [Там само].

У науковій праці О. Потрикєєвої «Розвиток професійно-педагогічної культури студентів факультету соціальної педагогіки» визначено педагогічні умови розвитку даної характеристики: забезпечення цілісності, безперервності, варіативності й інтегративності професійної підготовки студентів; використання методів активного навчання на практичних, семінарських заняттях,

в індивідуальній, самостійній роботі студентів; створення умов для самоосвіти й самовиховання студентів у процесі їхньої професійної підготовки; поєднання теоретичної підготовки студентів з їхньою практичною діяльністю; акцент на засвоєння студентами психолого-педагогічних знань, педагогічних цінностей і формування педагогічних умінь і навичок, що відповідають кваліфікаційним вимогам до фахівця; високий рівень розробленості педагогічної технології розвитку професійно-педагогічної культури студентів; системний підхід у професійній підготовці студентів факультету соціальної педагогіки [2, с.100].

Більшість науковців, котрі досліджують проблему професійно-педагогічної культури, звертаються до досвіду вже працюючих педагогів, вивчають рівні цього педагогічного явища, способи та форми їх підвищення, важливі під час вдосконалення педагогічної майстерності педагога - професіонала. Адже професіоналізм як соціально значима якість особистості виникає як результат засвоєння нею цінностей загальної, спеціальної (обмежена певною сферою знань, умінь, навичок) та професійно-педагогічної культури [3]. Тому ми вважаємо професіоналізм домінантним у феномені професійно-педагогічної культури.

Поняття професіоналізму в психолого-педагогічній літературі розглядається як майстерність (С. Іванова), певний рівень майстерності (Ю. Бабанський), іноді воно ототожнюється з поняттям «самоосвіта» та «самовиховання» (К. Левітан) [4]; [5].

Видатні психологи і педагоги одностайно підтверджують пріоритет гуманістичного, людинознавчого професіоналізму перед професіоналізмом вузькоспеціалізованим, «предметним» [6, с.2].

Професіоналізм знань є основою, підґрунтям формування професіоналізму взагалі.

Важливими особливостями професіоналізму знань є такі:

- комплексність, тобто здатність викладача синтезувати інформацію з різних галузей науки в процесі викладання певного закону, тенденції;
- особистісна забарвленість, тобто знання, “пропущені” через власну позицію;
- формування знань одночасно на різних рівнях (теоретичному, методичному, технологічному) [6, с.3].

Фундаментом розвитку професійної майстерності майбутнього соціального педагога, що надає йому глибини і усвідомлення дій, є професійні знання [7]. Ці два елементи утворюють кістяк високого рівня професіоналізму в діяльності і забезпечують стійкість системи.

Визначення функцій професійно-педагогічної культури здійснено в дослідженнях І. Ісаєва. Виходячи зі специфіки діяльності викладача ВНЗ, яку він розуміє як багатоманітність видів відносин та спілкування, автором виокремлено такі основні *функції* професійно-педагогічної культури: гносеологічну, гуманістичну, комунікативну, нормативну, навчальну та виховуючу. Усі перераховані функції відповідають специфіці соціально-педагогічної діяльності, тому можуть бути розглянуті як функціональні елементи професійно-педагогічної культури майбутнього соціального педагога [3].

У майбутніх соціальних педагогів, на нашу думку, необхідно сформувати такі види здібностей: спеціальні здібності з основ педагогічного такту; загальні здібності з культурно-освітньої і професійної діяльності; організаторські здібності, що виявляються в таких особливостях, як швидкість орієнтування в соціально-педагогічних ситуаціях, гнучкість розуму, товарииськість, психолого-педагогічний такт.

Як показали наші дослідження з підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери, всі види здібностей розвиваються й стверджуються в культурно-освітній діяльності майбутнього соціального педагога. Характер діяльності студента багато в чому визначається спрямованістю особистості.

Проблема пізнання соціальним педагогом особистості клієнта (вихованця) дуже важлива, адже саме з адекватністю та повнотою пізнання суттєво пов'язана результативність його діяльності.

Для майбутнього соціального педагога також необхідними є рефлексивно-перцептивні уміння, що утворюють органічний комплекс пізнання власних індивідуально-психологічних особливостей, оцінювання свого психологічного стану, а також здійснення різнобічного сприйняття та адекватного пізнання особистості вихованця. Вони засновані на системі відповідних знань (закономірностей та механізмів міжособистісного пізнання та рефлексії, вікової психології дітей, підлітків, юнаків) та певних навиків. У структуру навика, в свою чергу, входять: соціально-перцептивні навики, рефлексивні навики, інтелектуальні.

Під час навчання у ЗВО у майбутніх соціальних педагогів формується система ціннісних орієнтацій, розвиваються спеціальні здібності, активізується ціннісно-орієнтаційна діяльність, пов'язана з пізнанням власних якостей та із засвоєнням нових знань, відбувається переоцінка своїх здібностей та відносин з людьми. У цей період закладаються основи і починається процес професійного

становлення, від успішності якого в певній мірі залежить реалізація людини в житті.

Професійна діяльність є сферою реалізації творчих здібностей соціального педагога, індивідуальності, що в свою чергу вимагає розвитку сутнісних сил його особистості. Без певного рівня розвитку професійних морально-психологічних якостей особистості соціального педагога неможливо досягнути якісної зміни в процесі підготовки фахівця, забезпечити творче виконання ним професійних функцій.

Досить важливою для нашого дослідження є позиція В. Бочарової, яка відзначає, що «на відміну від звичайного педагога, який працює в навчальному закладі, у соціального педагога на першому місці - не навчальна й не освітня, а виховна роль, функція соціальної допомоги й захисту. Соціальні педагоги й працівники покликані сприяти розвитку (точніше саморозвитку) особистості, створенню умов найбільшого сприяння, психологічного комфорту. Вони допомагають людям жити, забезпечуючи консолідацію всіх сил і можливостей суспільства відносно конкретного клієнта, розвиваючи активність самого клієнта, особистості як суб'єкта цього процесу» [7].

На думку С. Єлканова, якості особистості представляють собою трьохкомпонентну структуру, в яку входять: загальнопедагогічні якості (педагогічна спрямованість і мотивація), професійно важливі якості та індивідуальні психологічні властивості (здібності, темперамент, характер, психічні процеси і стани) [9].

Дослідниця Є. Холостова вважає, що у соціального працівника риси особистості належать до трьох груп. У першу групу входять психофізіологічні характеристики, від яких залежать здібності до даного виду діяльності. У другу— психологічні якості, що характеризують соціального працівника як особистість. У третю групу — психолого-педагогічні якості, від яких залежить ефект особистої привабливості [10, с.19].

Якості першої першої групи, що відображають психічні процеси (сприйняття, пам'ять, уява, мислення), психічні стани (втома, апатія, стрес, тривожність, депресія), увага як стан свідомості, емоційні та вольові прояви (стриманість, наполегливість, послідовність, імпульсивність) повинні відповідати вимогам, що висуваються до професійної діяльності соціального працівника.

Деякі з цих психологічних вимог є основними, без них неможлива якісна діяльність. Інші відіграють другорядну роль. Якщо хтось із соціальних працівників не відповідає психологічним

вимогам, що висуваються професією, то негативні наслідки такої невідповідності можуть виявитися не так швидко, проте при несприятливих умовах вони практично неминучі.

У другу групу якостей входять такі психологічні якості, як самоконтроль, самокритичність, самооцінка своїх учинків, а також стресостійкі якості — фізична тренованість, самонавіювання, уміння переключатися та керувати своїми емоціями.

Третю групу якостей становлять: комунікабельність (уміння швидко встановлювати контакт з людьми); емпатійність (вміння відчувати настрій людей, виявлення їх установок та очікувань, співпереживання їхнім потребам); аттрактивність (зовнішня привабливість особистості); красномовство (вміння навіювати і переконувати словом) та ін. [10, с.19.].

На думку Г. Медведєвої, у соціального працівника, повинні бути сформовані такі особистісні якості, як: альтруїзм, чесність, совість, об'єктивність, справедливість, тактовність, уважність і спостережливість, толерантність, терпіння, витримка і самовладання, доброта, любов до людей, самокритичність, адекватність, комунікабельність, оптимізм, сила волі, емпатія, прагнення до самовдосконалення, креативність [11].

На нашу думку, до цих якостей необхідно додати милосердя, щирість *душі*, *гідність*, *честь*, *скромність*, *порядність*, моральну досконалість, благородство.

Знаний психолог А. Маркова до важливих професійних якостей відносить: педагогічну ерудицію, педагогічне цілеполягання, педагогічне (практичне і діагностичне) мислення, педагогічну інтуїцію, педагогічну імпровізацію, педагогічну спостережливість, педагогічний оптимізм, педагогічну винахідливість, педагогічне передбачення і педагогічну рефлексію [12].

Як видно, автор поняття «якості» вважає близькими до понять «здібності» і тому співвідносить їх з педагогічною діяльністю.

У дослідженнях, присвячених проблемі формування професійно важливих якостей соціального педагога, ці поняття також розглядаються як синонімічні. Зокрема, О. Максимова вважає, що майбутній соціальний педагог повинен володіти такими професійно значущими якостями, як:

- мотиваційно-творчою активністю та професійною спрямованістю;
- інтелектуально-логічними, інтелектуально-евристичними та комунікативно творчими здібностями;
- світоглядними, естетичними та моральними якостями

особистості, що сприяють успішності соціально-педагогічної діяльності;

- здібностями особистості до самоуправління в соціопедагогічній та соціокультурній діяльності [13, с.115].

Її думку поділяє Л. Єлісєєва і уточнює, що професійно важливі якості соціального педагога виявляються в формі здібностей до ефективної професійної діяльності та є результатом інтеграції його індивідуально-особистісної своєрідності на основі вимог цієї діяльності [14, с.59]. На думку автора, вони можуть бути морально-орієнтованими, емоційно-моральними, організаторськими і педагогічними.

Специфіка функцій фахівців соціальної сфери передбачає поєднання їхніх особистісних та професійних якостей (Ю. Василькова, Т. Василькова, Є. Холостова).

Проте, існують певні протипоказання для соціально-педагогічної діяльності, зокрема, відсутність або невираженість таких рис, як: любов, довіра, доброта, комунікативність, екстравертованість, самостійність в прийнятті рішення, самосвідомість, емоційна стабільність, стиль взаємодії (відсутність агресії та домінування).

Важливою рисою соціальних педагогів є альтруїзм як здатність робити добро іншій людині, незалежно від її походження, віри, соціального статусу, користі, яку вона приносить суспільству. Тому альтруїстична установка, що входить в особистісні якості, вимагає від них вміння піднятися над своїми власними бажаннями і потребами та надати пріоритет потребам дитини.

Чесність – необхідна якість соціального педагога. Він повинен говорити правду про ситуацію клієнта (вихованця), про межі вирішення його проблем, про труднощі, які зустрічаються в роботі, про можливі помилки та способи їх корекції. Чесність соціального педагога – одна із умов довіри до нього з боку клієнта (вихованця) та колег. В її зміст входять правдивість, єдність слова і справи, добровільне визнання своїх помилок.

Совість виступає внутрішнім контрольним механізмом свідомості. Глибинний зміст поняття «совість» означає спільне бачення, можливість подивитись на свої вчинки очима інших людей або з позиції найвищих моральних імперативів [15].

Безумовною умовою формування совісті є здатність людини прислухатись до своїх душевних процесів, її внутрішня чутливість та спостережливість, хоча докори сумління можуть діяти й тоді, коли людина хоче свідомо від чогось відійти, забути щось. У

соціального педагога совість є почуттям моральної відповідальності за свою поведінку, потребою діяти у відповідності до власних уявлень про добро, благо і справедливість. Керуючись власним почуттям справедливості і моральними цінностями суспільства, спираючись на совість, він може розібратись у найскладнішій моральній ситуації і прийняти вірне, морально виправдане рішення.

Головним для поняття «справедливість» є повага прав і гідності людини, як вона виконує свої обов'язки. Для соціального педагога справедливість означає так виконувати свої обов'язки, щоб справедливість була відносно інших і завжди зберігалось почуття власної гідності. Ця риса повинна постійно присутня у взаємовідносинах фахівця соціальної сфери з вихованцями (клієнтами), їх близькими, колегами.

Етичні категорії *гідності і честі* займають особливе місце в структурі моральної свідомості, оскільки вони торкаються глибини внутрішнього світу людини і виступають основою моральної культури особистості. Для фахівців соціальної сфери важливі *самоповага особистості*, недопустимість посягань на її суб'єктивність, свободу.

Гідність реалізується через ввічливість, порядність, чесність, скромність, вимогливість до себе, самовладання, благородство. Еталоном порядності, моральної досконалості соціального педагога є благородство.

Чесць — форма самоповаги особистості, перетворена в соціально-моральну цінність. Вона тісно пов'язана з довірою. Суб'єктивне почуття честі знаходить відображення у гідній поведінці соціального педагога навіть у складних ситуаціях.

Педагог може мати свої симпатії та антипатії, але вони не повинні відображатися на якості його роботи з клієнтами (вихованцями) та колегами, особистість яких потрібно оцінювати об'єктивно, не наділяючи неіснуючими позитивними або негативними якостями.

Уважність і спостережливість також є необхідними рисами особистості фахівця соціальної сфери – соціального педагога і соціального працівника. Адже вони дають можливість побачити усі зміни в настрої клієнта (вихованця), підтримати своєчасно, розвіяти сумніви, показати, що він цінує його.

Толерантність соціального педагога заснована на принципі поваги особистості в кожній людині, визнання за нею права вибору. Ця якість дозволяє прийняти людину такою, як вона є, визнати її право бути самою собою, мати власні погляди, переконання. *Проте*

бути толерантним не означає, що *соціальний педагог повинен* підтримувати негативні погляди, ідеї, дії клієнта, що можуть вплинути на його подальше життя і діяльність.

Скромність фахівця соціальної сфери тісно пов'язана із самокритичністю та високою вимогливістю до себе. Він повинен уміти тверезо оцінювати свою працю, бачити в ній помилки, аналізувати та оцінювати власні дії та вчинки, сміливо виявляти власні недоліки, визначаючи їх чесно та відверто, приймати всі міри до їх усунення.

О. Карпенко вважає, що ставлення людини до самої себе є надзвичайно важливим індикатором її уміння вирішувати проблеми інших як свої власні. Адже «людина, котра нездатна зрозуміти саму себе, не зрозуміє й іншого, а не вміючи вирішити свої проблеми, не зможе допомогти ближньому» [16, с. 18].

Витримка та самовладання – важливі якості особистості фахівців соціальної сфери. Адже витримка дозволяє зберігати зовнішньо спокійний вигляд, а самовладання допомагає зберігати спокій в душі. І навіть, якщо клієнт (вихованець), з яким працює соціальний педагог, виплесне власні негативні емоції, то стриманість і самовладання стануть у нагоді для продовження роботи з ним.

Для майбутнього соціального педагога необхідне самовладання - особливість вольової поведінки людини, а в стійких формах - вольова риса вдачі, що полягає в умінні володіти своїми почуттями і настроями, стримувати власні прагнення, якщо вони ведуть до неправильних реакцій, не допускати імпульсних дій.

Внутрішня здатність людської волі чинити добро становить сутність любові. Адже любов – це перша важлива моральна чеснота кожної людини. Без любові соціальний педагог не зможе бути для клієнта (вихованця) другом, наставником, близькою людиною. Тому він повинен уміти шукати та знаходити в людях позитивні риси та якості, розуміти причини та умови виникнення недоліків та пороків. Любов поглиблює рівень довіри, відвертості, взаєморозуміння між клієнтом (вихованцем) і фахівцем соціальної сфери. А байдужість до людини призводить до неухважності, нерозуміння її внутрішнього світу і зменшує ефективність впливу на неї.

Одним із чинників вибору професії «соціальний педагог», як свідчать дослідження науковців і підтвердили результати нашої роботи, є любов до дітей та бажання допомогти їм у засвоєнні досвіду.

Адекватна самооцінка необхідна соціальному педагогу при

здійсненні важливих для суспільства професійних функцій. Адже «самооцінка – це не лише пізнання самого себе, але й певне ставлення до себе: до своїх якостей і станів, можливостей, фізичних і духовних сил, тобто – самосвідомість» [16, с.30]. Будучи складовою Я-концепції, самооцінка відображає ступінь розвитку у людини відчуття самоповаги, відчуття власної цінності і позитивного відношення до всього того, що входить в сферу її «Я». Тому низька самооцінка передбачає неприйняття себе, самозаперечення, негативне відношення до своєї особистості.

На думку Л. Бороздіної, самооцінка є дуже важливим, якщо не ключовим компонентом самосвідомості та забезпечує наявність не лише критичної позиції індивіда відносно того, чим він володіє, але й оцінки з точки зору певної системи цінностей [17, с.23-48.].

Будучи компонентом самосвідомості, адекватна самооцінка допомагає соціальному педагогу правильно організувати управління своєю поведінкою. Самоповага, впевненість у собі, вимогливість до себе, адекватність самооцінки, самокритичність, самоактуалізація відображають сутність Я-концепції соціального педагога.

Комунікабельність є важливою якістю соціального педагога, тому що від неї залежить успіх його діяльності в цілому. Адже під час спілкування він дізнається про ситуацію клієнта, його проблеми, пріоритети, очікування. І саме в спілкуванні разом з вихованцем соціальний педагог розробляє план спільних дій із розв'язання проблеми, обговорює хід його виконання та результати.

Тому під час навчання у ВНЗ потрібно сформувати у майбутніх соціальних педагогів культуру спілкування, що є однією із найбільш важливих форм зовнішнього прояву внутрішньої культури особистості. Моральні норми визначають зміст певних дій і вчинків, мотивів поведінки, а культура спілкування засвідчує як саме реалізуються моральні вимоги, яка манера і стиль поведінки людини як у повсякденному житті, так і в трудовій діяльності чи в товаристві друзів і колег [18].

Оптимізм (з лат. *optimus* — найкращий) є поглядом на життя з позитивної точки зору, що означає впевненість в кращому майбутньому. Оптимізм – це схильність у всьому в житті бачити кращі сторони, вірити в успіх, в успішний результат чогось [19].

Соціальний педагог, будучи реалістичним, позитивним, відкритим та впевненим у можливості здійснення соціальної справедливості, здатності людини до постійного саморозвитку та самоудосконалення, вселяє оптимізм, радість, надію й віру в клієнта. Адже оптимізм – це глибока довіра до життя і до людей,

доброзичливість - риси, без яких неможливо працювати у соціальній сфері.

Воля, як свідоме регулювання людиною своєї поведінки та діяльності, виявляється в умінні долати внутрішні та зовнішні труднощі при здійсненні цілеспрямованих дій і вчинків. Конкретно вона виступає в таких рисах характеру, як: цілеспрямованість, рішучість, наполегливість, мужність.

На особистісному рівні воля виявляється в силі волі, енергійності, наполегливості, витримці та ін.

Без розвинутої сили волі соціальний педагог не зможе виконати свій професійний обов'язок. Адже здатність не відступати перед труднощами, перешкодами, що виникають у процесі роботи, вміння доводити справу до кінця, необхідні для виконання професійних функцій фахівцю соціальної сфери. Його сила волі може також змусити клієнта знову повірити в себе, подолати слабкість та зневіру у власні сили, активно підключитися до діяльності і тим самим підвищити його особистісний потенціал та соціальну активність [20, с.175].

Соціальний педагог прагне до самовдосконалення через власну діяльність, спілкування з іншими людьми. Навчаючись у ЗВО, студент повинен намітити власну індивідуальну програму, тобто визначити основну лінію поведінки у майбутній професійній та особистій сфері. У цьому йому може допомогти самоосвіта та самовиховання.

Професія соціального педагога – це одна з тих професій, що не терпить застою в знаннях. Це зумовлено небувалим науково-технічним та соціальним прогресом, духовним розвитком нашого суспільства, інтенсивним ростом запитів та потреб вихованців в різних галузях знань, різноманіттю інтересів. Але найголовніше - те, що сучасна практика ставить таке розмаїття питань та ситуацій, розв'язати які може людина не просто освічена, а мисляча. Все це зобов'язує соціального педагога систематично вдосконалювати свою професійну майстерність, займаючись самоосвітою та самовихованням.

Поняття «самовдосконалення» часто використовується як синонім самовиховання, що, на нашу думку, не зовсім доречно. Адже вихованню та самовихованню може бути піддані тільки психічні компоненти: воля, моральність, поведінка, світогляд, а самовдосконаленню, крім духовної сфери, піддаються і природні, матеріальні, внутрішні фізіологічні процеси.

Поняття «саморозвиток» та «самоудосконалення» також

співвідноситься як родове та видове. Саморозвиток може бути усвідомленим та несвідомим. Несвідомий, спонтанний саморозвиток - фізичний і фізіологічний розвиток будь-якого організму; на психічному рівні - підсвідоме наслідування ідеальним для цього індивіду зразкам та пристосування. Свідомий саморозвиток виступає як самовиховання та самовдосконалення.

Ми погоджуємося з О. Кочетовим, що самовиховання – це «свідоме і кероване особистістю самовдосконалення, в якому відповідно до вимог суспільства, цілей й інтересів самої людини формуються запроектовані нею сили і здібності» [21, с. 136]. Прагнення до самоудосконалення соціальним педагогом може стати позитивним прикладом і у роботі з вихованцями, сприяючи їхньому особистісному зростанню.

З метою визначення комплексу особистісних якостей, що виступають показником професійно-педагогічної культури соціального педагога, нами розглядалися очікування й вимоги до нього з боку учнів. Виявилось, що думки школярів про основні якості соціального педагога єдині: результати анкетування засвідчили, що 84% учнів одинадцятих класів і 67% учнів дев'ятих класів гімназій №1 і №2 м. Хмельницького, у першу чергу виділяють, моральні якості, інші - вище оцінюють ділові якості соціального педагога.

З цією самою метою нами були запропоновані письмові роботи студентам перших курсів спеціальностей “Соціальна педагогіка” та “Соціальна робота”. Їм було запропоновано такі теми творчих робіт: “Учитель у моєму житті”, “Соціальний педагог, якого чекають”, “Чи завжди правий учитель?”. Майже всі студенти - учорашні школярі - на перше місце поставили такі якості улюбленого вчителя, як доброта, чуйність, уміння зрозуміти учня, побачити в ньому людину. Також цінують справедливість, єдність слова й справи (86%). Більшість студентів відзначають незвичайність педагога, багатство його внутрішнього світу, культуру (65%), а також підкреслюють глибоке знання предмета, уміння донести його до учнів (72%), товариськість, почуття гумору.

Соціально-педагогічна діяльність, як показали наші дослідження, вимагає розвитку низки вольових якостей:

- самовладання - уміння володіти собою; переборювати боязкість, страх, зніяковілість.
- наполегливість, що виявляється, насамперед, у неухильній вимогливості й умінні послідовно домагатися точного виконання своїх вимог.

- терпіння, що забезпечує готовність пояснити ще й ще раз без роздратування.
- цілеспрямованість, що породжує творчу активність.
- рішучість, що дозволяє знаходити найбільш ефективні способи впливу, не губитися в складній обстановці.
- ініціативність, що проявляється в прагненні вдосконалювати зміст і форми у своїй професійній діяльності.
- організованість, що є умовою плановості культурного впливу на вихованців.

Отже, будучи носієм суспільних знань і цінностей, соціальний педагог, у першу чергу, є особистістю з різноманітними якостями. Серед них ми можемо назвати такі: альтруїзм, любов до людей, чесність, совість, об'єктивність, справедливість, тактовність, уважність і спостережливість, толерантність, терпіння, витримка і самовладання, доброта, милосердя, щирість душі, гідність, честь, скромність, порядність, моральна досконалість, благородство, самокритичність, адекватність, комунікабельність, оптимізм, сила волі, емпатія, прагнення до самоудосконалення, креативність.

Проте є якості, без яких неможливо здійснювати професійну діяльність, про що свідчать дослідження знаних науковців з психології і педагогіки Ф. Гоноболіна, В. Кан-Калика, Н. Кузьміної, Н. Левітов, А. Маркової, Л. Мітіної, Є. Рогова, В. Сластьоніна.

Формуванню професійно значущих якостей особистості присвячено дисертаційні дослідження М. Альошева, В. Діанової, Л. Єлісєєвої, О. Роміцина, М. Федоренко тощо.

Серед основних підходів до визначення якостей, важливих для здійснення професійної діяльності, найбільш визнаною є точка зору Є. Клімова. Дослідник у системі професійно важливих якостей виокремив такі основні елементи: громадянські якості, ставлення до праці у певній професійній галузі, загальну дієздатність, окремі здібності та підготовку до праці в певній професійній галузі [22].

Професійно важливі якості — це здібності суб'єкта, що включені в процес діяльності та впливають на ефективність її виконання за такими параметрами, як: продуктивність, якість та надійність [23].

Російський академік В. Шадриков визначає професійно важливі якості як індивідуальні якості суб'єкта діяльності, що впливають на ефективність діяльності та успішність її освоєння [24, с. 66].

Отже, професійно важливі якості співвідносяться з певною діяльністю і характеризуються як здатності до конкретної діяльності. Причому вони в цій же діяльності й розвиваються.

Професія «людина – людина», до якої належить соціальний педагог, вимагає, за визначенням Є. Клімова, «усіх особистісних якостей, які забезпечують успішну взаємодію між людьми, розуміння людей та ефективний вплив на них, встановлення контактів, організацію спільної діяльності» [25].

У комплекс необхідних професійно значимих якостей соціального педагога, як вважає О. Максимова, входять: потреба трудитися з повною віддачею сил в інтересах суспільства, почуття обов'язку, відповідальності, самостійності, наполегливості в досягненні поставленої цілі, творче виконання професійних функцій [26].

До професійних якостей соціального педагога Т. Шишковець відносить:

- природність - здатність бути самим собою в процесі взаємодії з оточуючими;
- доброзичливість – здатність доброго, приязного сприйняття оточуючих, готовність до будь-якої підтримки людини, яка це потребує;
- емпатія – уміння стати на позицію сприйняття світу таким, яким його сприймають інші люди з метою пошуку компромісного розв'язання проблеми, що виникла;
- відвертість – уміння щиро говорити про свої почуття та думки, передаючи їх співрозмовнику;
- делікатність – м'якість, ввічливість, тактовність у спілкуванні з іншими людьми;
- конкретність – уміння відповідати на поставлене питання або викласти власне судження [27].

На думку дослідників О. Бодальова, Г. Ковальова існує прямий зв'язок між повноцінністю, когнітивною складністю, диференційованістю Я-концепції суб'єкта та відображенням ним особистісних особливостей інших людей [29].

Пізнання особистості учня, на думку М. Шевандріна, може суттєво ускладнюватися у випадку поганої обізнаності педагога про особливості своєї власної особистості, про свої сильні та слабкі сторони, установки, індивідуальні особливості реагування в різних педагогічних ситуаціях [30].

У процесі пізнання соціальним педагогом особистості вихованця важливими є механізми ідентифікації, емпатії та децентрації. Адже саме зі здатністю побороти свій егоцентризм, зрозуміти і прийняти точку зору дитини, стати на її місце та міркувати з її позиції суттєво пов'язані адекватність, повнота та

глибина пізнання особистості вихованця. Це можливо завдяки не тільки педагогічним здібностям, але й спеціальним рефлексивно-перцептивним умінням, що зв'язані зі специфічною чутливістю соціального педагога до власної особистості та особистості вихованця.

Одним із самих простих способів розуміння іншої людини є уподібнення (ідентифікація) себе їй.

Дослідниками встановлено тісний взаємозв'язок між ідентифікацією та іншим явищем, що близьке до неї за змістом, - емпатією. Саме емпатії належить важлива роль у пізнанні соціальним педагогом особистості вихованця. Адже здатність до співпереживання не тільки підвищує адекватність сприйняття «іншого», але й веде до встановлення ефективних, позитивних відносин з вихованцями.

Емпатія – здатність емоційно сприйняти іншу людину, проникнути в її внутрішній світ, прийняти з усіма її думками та почуттями. Психологи вважають, що це прагнення емоційно відгукнутися на проблеми іншої людини.

Здатність до емоційного відображення у різних людей неоднакова, тому науковці виділяють три рівні її розвитку:

перший рівень - низький: спілкуючись із співбесідником, людина виявляє своєрідну сліпоту до стану, переживань, намірів співбесідника;

другий рівень – у процесі спілкування у людини виникають уривчасті уявлення про переживання іншої людини;

третій рівень – відрізняє вміння відразу ввійти у стан іншої людини не тільки в окремих ситуаціях, але і протягом усього процесу спілкування [30].

Форми переживань залежать від ставлення людини до людей взагалі та від ставлення до конкретної людини. Особистість здатна до співрадість, коли вона досягла високого рівня розвитку. Адже співрадість зустрічається у людських стосунках набагато рідше, ніж співчуття або жалість.

Отже, емпатія ґрунтується на високому розвитку сенсорної та емоційної чутливості, охоплюючи не тільки оцінку стану іншого, але й співпереживання. Людина, співпереживаючи іншому, глибше його розуміє.

Дослідження В. Келасьєва, В. Малиновської, В. Симонова, С. Холостової показали, що емпатія є не тільки важливим елементом в професійній культурі педагога, але й у значній мірі обумовлює ефективність його комунікативної діяльності як

основного засобу реалізації його професійних функцій.

Психологічні положення Л. Виготського, Б. Ананьєва, О. Леонтьєва, О. Запорожець, К. Платонова, Б. Ломова та ін. науковців дозволяють розглядати емпатію і як особистісну якість.

Особливостями функціональної діяльності соціального педагога є спілкування з дітьми та дорослими, які протягом тривалого часу переживали кризові ситуації. Тому йому важливо володіти групою якостей, що можна визначити як «здатність до емпатії». До цих якостей, на думку Л. Кобишевої, належать: відкритість, щирість, спілкування «без масок» та розуміння людьми один одного [32].

Логічною формою пізнання особистісних особливостей себе та інших людей є рефлексія. Вона передбачає спробу логічно проаналізувати деякі ознаки та зробити певний висновок про іншу людину та її вчинки (узагальнення), а потім, спираючись на це узагальнення, робити часткові висновки про конкретні випадки взаємодії, але часто й узагальнюючі.

Психологічна структура діяльності педагога охоплює такі компоненти: проєктувальний, конструктивний, організаторський, комунікативний та гностичний [30]. Тому ми можемо визначити такі професійно значущі якості соціального педагога, що сприяють успішному здійсненню соціально-педагогічної діяльності і можуть сформуватися в процесі виховання студентів.

Перша група (гностичний компонент) - професійні знання та уміння; здатність до накопичення та оновлення педагогічного досвіду; здатність до самооцінки.

Друга група (проєктувальний компонент) – здатність адаптуватися до нових умов; здатність до творчого застосування професійного досвіду; ініціативність.

Третя група (конструктивний компонент) – дисциплінованість; самостійність; працездатність.

Четверта група (організаторський компонент) – організованість; лідерство; відповідальність; авторитетність; справедливість.

П'ята група (комунікативний компонент) – комунікативність; гуманність; чесність; етика поведінки; стиль спілкування; загальна культура; зовнішня культура.

Однією з ознак професійно-педагогічної культури є професіоналізм спілкування – готовність і вміння викладача використовувати системні знання у взаємодії зі студентами. Адже виховують студентів не тільки знання, а й сама особистість

викладача. Викладач має розуміти, пам'ятати, що ефективність спільної діяльності педагога і студента в будь-яких формах залежить від взаєморозуміння між ними.

Знаний психолог Ю.Кулюткін справедливо зауважує: «зрозуміти внутрішній світ іншої людини, – це означає зуміти поставити себе на місце іншої людини і бачити оточення немовби очима іншого» [33]. Отже, взаєморозуміння передбачає єдність вихідних цілей учасників спільної діяльності.

Професіоналізм спілкування передбачає позитивну позицію педагога вищої школи стосовно студента. Адже підвищення ефективності якості праці в усіх сферах виробництва залежить від мікроклімату в колективах, від настрою кожної людини. В сфері спілкування викладача зі студентами важливу роль відіграє психологічно активний стан або педагогічний оптимізм. Мажор викладача залежить від індивідуальних особливостей особистості, отже, набуває у кожному випадку своїх особистісних форм вияв: постійна бадьорість, готовність до дії, веселий добрий настрій.

Важливою нормою професійної поведінки викладача є педагогічний такт. Це форма реалізації педагогічної моралі в діяльності педагога, в якій співпадають думка і дія. Такт - це творчість, пошук і в чомусь неповторний вчинок; уміння орієнтуватися в будь-яких непередбачених ситуаціях. Водночас суттєву роль в організації педагогічного спілкування відіграє педагогічна техніка. Її засобами є здатність до перевтілення (артистизм, голос, міміка, пантоміміка, культура мовлення). У структурі професіоналізму педагогічного спілкування важливе місце займає також зовнішня естетична виразність.

Заснована на принципі гуманізму, тактовна поведінка вимагає, щоб у самих складних ситуаціях збереглася повага до людини. Такт як форма поведінки, коли людина йде на моральний компроміс, але в ім'я високих моральних цілей. Тактовна людина не уникає труднощів, однак вміє бачити короткий шлях до мети, що не завжди буває прямолінійним. Бути тактовним – це моральна вимога до кожної поважаючої себе людини, особливо соціального педагога, від поведінки якого залежить психічний стан дитини.

Педагогічний такт – це не тільки властивість особистості, а й уміння вибрати правильний підхід до вихованця, тобто це те, що виховує, єдиний діючий засіб і складова частина професійної діяльності майбутнього фахівця соціальної сфери. Слово соціального педагога, його методи повинні застосовуватися оптимально, ненав'язливо, делікатно. Адже будь-які відхилення в

поведінці соціального педагога можуть викликати зворотну реакцію. Проте повага формує у вихованця почуття власної гідності.

Залежно від рівня вихованості вихованця соціальний педагог варіює відтінки свого відношення до нього: від прихованої симпатії до підкресленої холодності, від привітності до сухості, від м'якості до суворості. Педагогічний такт має проявлятися в урівноваженості поведінки майбутнього соціального педагога (витримка, самовладання, безпосередність у спілкуванні); він передбачає довіру, відповідний підхід до особистості.

Поняття «педагогічний такт» містить у собі вміння підтримувати правильні відносини вихователя і вихованця, виявляти увагу, чуйність, ввічливість, висувати розумні вимоги з поєднанням почуття міри. В основі педагогічного такту лежить глибоке знання психології вихованців.

Наша експериментальна робота показала, що педагогічний такт залежить, насамперед, від особистісних якостей майбутнього соціального педагога, його культури, волі, громадянськості, від його професійної майстерності.

Педагогічний такт майбутнього соціального педагога - це чуйність, справедливість, гуманність, оптимізм, витримка, самовладання, наполегливість, вимогливість; це найважливіша риса його поведінки і яскравий прояв професійних здібностей. За відсутності педагогічного такту нерідко навіть досвідчені соціальні педагоги гублять свій авторитет в очах своїх вихованців і колег.

Педагогічний такт має проявлятися в повсякденній роботі соціального педагога. Його завдання полягає в тому, щоб зуміти швидко зорієнтуватися, правильно оцінити сформовану обстановку й прийняти правильне рішення.

Прояв почуттів соціальних педагогів у відносинах з вихованцями (гніву, радості) за умов дотримання педагогічного такту й поваги до особистості вихованця може бути корисним, а іноді й необхідним засобом впливу. Він дозволяє соціальному педагогу знайти правильне рішення щодо того, коли краще говорити з клієнтом.

Прояв педагогічного такту залежить від загальної моральної вихованості майбутнього соціального педагога, від дотримання ним у процесі спілкування з вихованцем законів педагогічної моральності.

Практика показує, що дотримання в педагогічному колективі норм педагогічного такту (щирість і взаєморозуміння) - це важливий чинник, котрий має суттєве значення. Порушення окремими

соціальними педагогами вимог педагогічного такту неминуче призведе до конфліктів і протиріч. Отже, професійний такт - це вияв розуму, почуттів, волі й загальної культури соціального педагога.

Не менш важливі для майбутнього соціального педагога знання основ моралі, вміння бачити моральний зміст у своїх вчинках й орієнтуватися в обстановці; обирати доцільний спосіб впливу; знаходити обхідні шляхи досягнення мети; проявляти поблажливість.

Для правильного стилю спілкування майбутній соціальний педагог повинен мати витримку, почуття справедливості, володіти умінням творчо підходити до педагогічного досвіду, розвинутою педагогічною технікою, почуттям гумору. Студент має завжди пам'ятати, що в спілкуванні з вихованцями необхідно поважати людину й берегти власну гідність.

Проте, недостатньо просто визначити диспозицію студента щодо діяльності соціального педагога, необхідно ще й сформувати позитивне ставлення студента до цієї професії, оскільки відомо, що ефективність виконання професійних функцій залежить від ставлення професіонала до своєї професії.

Соціально-педагогічна діяльність як різновид діяльності педагогічної має як спільні з нею риси, так і відмінні. До спільних рис належать головна функція, яку виконують і педагогічна, і соціально-педагогічна діяльність в суспільстві - функції соціального наслідування, соціокультурного відтворення та розвитку людини.

Якщо педагогічна діяльність має безперервний характер, то соціально-педагогічна обмежена тим часовим проміжком, протягом якого вирішується проблема. Професійна діяльність педагога, як правило, здійснюється в закладах системи освіти, а соціально-педагогічна діяльність має набагато ширшу сферу застосування [34, с.168].

У навчально-виховному процесі вищого навчального закладу головним засобом передачі культури, духовних цінностей є неповторна індивідуальність викладача як носія культури. Педагогічна культура є феноменом вияву викладачем власного «Я» у професійно-педагогічній діяльності.

На думку З. Абросімової, рівень сформованості професійно-педагогічної культури студентів, - це важливий показник якісного навчально-виховного процесу у ВНЗ, а його підвищення - мета та результат успішної діяльності вищого навчального закладу [35, с.34].

Дослідники з педагогіки відображають освіту у вигляді

формули: освіта = навчання + виховання + розвиток. Саме тому взаємодію усіх учасників освітнього процесу, що відбувається при зустрічі усіх культур, можна охарактеризувати таким чином:

- культура того, хто навчається, складається з його початкового досвіду;
- культура викладача, що містить індивідуальну загальнопедагогічну культуру;
- набута культура, що становить частину суспільно-педагогічного досвіду, зафіксованого в проектах змісту освіти, підручниках, програмах тощо [36, с.40].

Зміст самого навчання конструюється як викладачем, так і студентами. При цьому щось привнесено з типових підручників, програм, що обслуговують зміст вищої освіти. А децю побудоване викладачем та студентами під час дискусії, незвичного контексту, оригінальної інтерпретації традиційного навчального матеріалу.

Нові образи, дії та думки обов'язково породжують почуття та емоційне ставлення до того, що вивчається, транслуючи «чуже» знання, у власну освітню компетентність.

Отже, зміст навчання є результатом взаємодії вищеназваних культур, ґрунтуючись на їхньому фундаменті та з нього ж проростаючи. Для того, щоб така зустріч відбулася, і «чуже» стало для того, хто навчається, «своїм – чужим», необхідно включити текст, яким представлена «набута» культура, в контекст конкретної взаємодії «викладач – студент». Цей зміст навчання і є похідною індивідуальної професійно-педагогічної культури тих, хто навчає і тих, хто навчається.

Зміст освіти представлено у педагогічному процесі певними знаковими системами, прийнятими в конкретній культурній сфері. Проте не кожна знакова система «бере участь» у пізнавальному процесі. Для кожного освітнього співтовариства система знаків є складовою культури за умови, що вона становить духовне послання автора тексту, котрий очікує зустрічі зі своїми читачами – вихованцями. Зміст освіти – це всього лише “горизонт очікування” (Х.-Г. Гадамер), точка можливого перетину світу знаків та індивідуальної культури учасників освіти [37, с.42].

Важливими характеристиками соціально-педагогічної діяльності є її гуманістичні цінності, свідоме та емоційне прийняття фахівцем обраної професії, котра вимагає значних нервово-психічних затрат, постійної роботи над собою в плані самоосвіти, самовиховання, оволодіння професійно-педагогічною культурою, що охоплює єдність моральної сутності та зовнішньої поведінкової виразності.

Саме ці особливості соціально-педагогічної діяльності вимагають особливого підходу до організації професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів. Її результатом має бути єдність внутрішньої, мотивованої, особистісної готовності до професійної діяльності та практичної, теоретико-методичної підготовки студентів. Досягнення такої єдності обумовлено цілісністю, системністю змісту, засобів професійного навчання та професійного виховання майбутнього фахівця, котрі здійснюються в навчально-виховному процесі ВНЗ. При цьому провідною ідеєю виступає одночасний рух від особистості до професії і від професії до особистості.

Дослідник О. Сіліяєва визначає такі етапи розвитку професійно-педагогічної культури майбутніх соціальних педагогів:

1-й етап (1-й рік навчання) - розвиток когнітивно-оцінювального компонента;

2-й етап (2-й рік навчання) - становлення емоційно-потребнісного компонента;

3-й етап (3-й рік навчання) - оволодіння мотиваційно-вольовим компонентом;

4-й етап (4 - 5-й роки навчання) засвоєння конативно-творчого компонента [38].

Результати нашого дослідження засвідчили, що підвищення ефективності процесу формування професійно педагогічної культури у майбутніх соціальних педагогів можливо за таких умов:

- цілісність, безперервність і системність у формуванні професійно-педагогічної культури майбутніх соціальних педагогів;
- побудова змісту і структури навчально-виховного процесу відповідно до завдань та основних компонентів навчально-виховного процесу;
- орієнтація педагогічного процесу на суб'єктивну позицію студента як носія загальнолюдських і культурних цінностей;
- формування позитивної мотивації студентів до навчально-виховного процесу, соціально-педагогічної діяльності, професійно-педагогічної культури;
- залучення студентів до діяльності, що моделює майбутню професійну діяльність;
- опора на особистісні якості, активність, творчість, самостійність студентів;

Професія соціального педагога володіє могутнім мотиваційним потенціалом, тобто це той вид людської діяльності, в якому

можливе задоволення широкого спектра людських потреб. Сила професії соціального педагога для особистості студента полягає в можливості задовольнити в ній різні базові людські потреби: потреби в спілкуванні, взаємодії з людьми; в професійному зростанні; потреби в соціальному визнанні, любові та повазі; потреби займатися улюбленою справою; потреби в привнесенні суспільству користі через свою професійну працю; потреби в реалізації своїх ідей, планів, творчого потенціалу; потреби в пізнанні явищ оточуючого світу, інших людей і самого себе; потреби в самореалізації своїх потенційних можливостей, професійних знань, здібностей, досвіду. Чим вище відповідність між мотивами особистості та мотиваційним потенціалом професії, тим вище ступінь задоволеності особистістю своїм професійним вибором і тим ефективніше буде проходити весь процес професійного становлення [39].

Цей процес взаємопов'язаний та взаємообумовлений процесом професійного виховання, що відбувається під час професійної підготовки у ВНЗ. Професійне виховання – це поняття з двома значеннями: це і виховання, що здійснюється професіоналами, і виховання професіонала. В реальних умовах успіх другого визначається першим.

Ефективність професійного виховання студентів досягається сукупністю зовнішніх для них чинників (навчально-виховний процес ВНЗ; поза навчальна робота; студентське самоуправління та ін.) і внутрішніх (мотивація на професію, професійне самовиховання тощо.) Складність, багатоплановість, насиченість процесу професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів, звернення до внутрішнього життя юнаків та дівчат, їхній роботі над собою виявляється для викладачів більш складним завданням, ніж організація навчальних та практичних занять. Процес професійного виховання, котрий організують педагоги ВНЗ, звернений, передусім, до особистості студентів - з їхнім неповторним, часто зовсім неоднозначним життєвим досвідом, в першу чергу – досвідом власної активності, є серйозним потенціалом (стимулом) процесу професійного самовиховання.

Нині формується новий професійний контур сучасного соціального педагога – суб'єкта суспільного життя, здатного в нових умовах плекати інтелектуальний, культурний і господарський потенціал народу. Тому зміна рис особистості майбутнього фахівця соціальної сфери пов'язується з необхідністю здійснювати власний особистісний і професійний розвиток, усвідомлювати цінності та

ідеї здорового людського суспільства, забезпечувати ефективне управління виховним середовищем, брати активну участь у житті місцевої громади і суспільства, вміти пов'язувати соціально-педагогічні програми з потребами суспільства тощо.

Професійно-педагогічна культура є сферою творчого застосування та реалізації педагогічних здібностей особистості майбутнього фахівця. В педагогічних цінностях вона опредмечує свої індивідуальні сили та опосередковує процес набуття моральних, естетичних, правових та інших відносин, тобто особистість, впливаючи на інших, створює себе, визначає свій власний розвиток, реалізуючи себе в діяльності.

Також ППК відображає вимоги, що висувуються до соціального педагога: професійна готовність, здатність до підвищення професійної кваліфікації; усвідомлення професійних інтересів та їх реалізація; здатність використовувати знання і професійні уміння на практиці; раціональна організація праці, самоосвіта; досягнення рівня компетентності, котра відповідає вимогам на ринку праці; уміння адаптуватися в сучасних соціально-економічних та виробничих умовах.

Однією з умов формування професійно-педагогічної культури є створення гуманістичного освітнього середовища у вищому навчальному закладі.

Персоніфікований підхід до освіти здійснюється через процес персоніфікації, у результаті якого відбувається, на думку В. Беспалько, «знаходження людиною загальнолюдських, суспільно значимих, індивідуально-неповторних властивостей та якостей, що дозволяють самотужно виконувати певну соціальну роль, творчо спілкуватися, активно впливати на сприйняття людьми себе та оцінку власної особистості і діяльності» [40, с.2].

Тому ми вважаємо справедливою думку про те, що в площині створення гуманістичного освітнього середовища персоніфікований підхід сприяє побудові власної гуманістичної стратегії поведінки у студентському колективі.

Формування професійно-педагогічної культури майбутнього соціального педагога здійснюється на основі персоніфікованого підходу з урахуванням моральних багатовікових засад, традицій народної педагогіки, загальнолюдських цінностей, кращих зразків вітчизняної і світової культури.

Персоніфікований підхід передбачає особливу роль викладачів, «занурення в історико-культурний простір», засвоєння кращих традицій вітчизняної освіти, що забезпечує наступність у роботі із

засвоєння студентами гуманістичних цінностей, реалізованих у соціально-педагогічній діяльності та міжособистісному спілкуванні, котрі створюють систему гуманістичних відносин у студентському колективі.

Отже, навчання та виховання студентів нерозривно пов'язане з вивченням історико-педагогічного досвіду становлення та розвитку освіти, урахуванням висновків та уроків, критичним осмисленням і творчим застосуванням здобутків попередніх поколінь в сфері міжособистісних відносин, формування студентського товариства, заснованого на таких моральних цінностях, як взаємоповага, альтруїзм, солідарність, відповідальність.

Гуманістичне освітнє середовище спрямоване на збереження різноманіття культурних цінностей і норм, розвиток терпимості до них, конструювання соціально схвалюваних способів життєдіяльності та рольової поведінки для забезпечення захисту від нестатутних відносин та створення умов для емпатійних відносин, що характеризують систему суб'єкт-суб'єктної взаємодії і засновані на особистісній симпатії та антипатії, повазі та неприйнятті.

На основі аналізу наукових досліджень нами виявлено принципи гуманізації відносин: партнерське діалогічне спілкування, що полягає у визнанні одним суб'єктом самоцінності «іншого» та в комунікативному процесі пошуку рішень; емоційна відкритість та довіра один до одного, які спрямовані на розв'язання важливого та складного завдання – допомогти суб'єктові спілкування в прийнятті його іншими людьми, що забезпечить йому почуття захищеності у колективі; референтність, сутність якої полягає в створенні атмосфери довіри, інтенсивності, різнобічності спілкування студентів один з іншим, з викладачами та ін.; «занурення в історико-культурний простір», що впливає з теоретичних основ персоніфікованого підходу [41], [42].

Отже, гуманістичне освітнє середовище визначається:

- у широкому розумінні як простір адекватний сучасним потребам особистості та відповідній тенденції розвитку сучасної культури;
- у вузькому розумінні як спеціально побудоване середовище, що охоплює сукупність умов для збагачення особистості в процесі освіти, висуваючи на перший план її гуманістичну складову;
- це простір гуманістичного спілкування (діалогу), що залучає суб'єкта освіти в процеси освоєння, споживання, обміну та поширення гуманістичних цінностей, котрі актуалізуються у

подальший його поведінці як соціально значимі [Там само].

Аналіз теорії та практики виявив низку бар'єрів, що стримують процес гуманізації освітнього процесу: наявність тенденцій прагматичної спрямованості; перевага суб'єкт–об'єктних відносин; недооцінка важливості засвоєння студентами універсальних цінностей як цільової і змістовної домінанти гуманізації освіти; різке зниження рівня педагогічної підготовленості кадрів, що спрямовуються у сферу соціального виховання; відсутність визначеності у соціальних педагогів ролі, місця та значення виховної роботи як важливої складової гуманізації освітнього процесу.

У цілому створення гуманістичного освітнього середовища у вищому навчальному закладі – це педагогічна стратегія, спрямована на те, щоб досягти узгодженості, цілісності в діяльності його суб'єктів (студентів і викладачів).

На нашу думку, це можливе, якщо будуть виконані такі вимоги:

1. Подальше ствердження демократичного способу життя у вищому навчальному закладі: висока взаємна вимогливість, здоровий морально-психологічний клімат у професорсько-викладацькому складі та студентському колективі.

2. Підвищення гуманістичної спрямованості освітнього процесу.

3. Орієнтація студента на загальнолюдські цінності - милосердя, чуйність, доброта, чуйність, вміння радіти за товариша.

4. Підвищення ролі та активності студента у побудові позитивних міжособистісних відносин у студентському колективі, що сприяють ствердженню гуманних взаємин.

5. Актуалізація персоніфікованого підходу до культурного становлення особистості студента.

Створення гуманістичного освітнього середовища – це педагогічно керований процес культурної ідентифікації, розвитку та задоволення потреб людини як суб'єкта життя, культури, історії. Метою організації цього процесу є залучення студентів до культури, загальнолюдських цінностей. А власна активність особистості – його основний механізм.

Таке розуміння середовища дозволяє говорити про нього як цілісність, в якій можуть бути виділені певні поля взаємодії особистості студента та гуманістичного освітнього середовища: інформаційне поле, поле психологічної взаємодії, просторове поле корпоративних взаємин і поле актуалізації особистості, причому збільшення ступеня активності забезпечується процесом

персоніфікації (прагнення людини бути самою собою, вміння мати та висловлювати власну думку, позицію, погляди) [148].

Саме гуманістичне середовище дозволяє в повній мірі сформувати професійно-педагогічну культуру студента.

Отже, *професійно-педагогічна культура майбутнього педагога* як системне інтегративне утворення передбачає оволодіння цінностями педагогічної діяльності, професійно необхідними знаннями, вміннями й навичками, професійно важливими особистісними якостями, професійну компетентність. Тому весь зміст професійної підготовки педагогів має бути спрямованим на її формування.

Ми поділяємо думку дослідників, які вважають професійно-педагогічну культуру інтегральною якістю особистості педагога, котра характеризує результат його професійного розвитку, ступінь оволодіння стратегією й тактикою творчої діяльності та забезпечує її ефективність, і як мету професійного самовдосконалення.

Професійно-педагогічна культура відображає вимоги, що висуваються до соціального педагога: професійна готовність, здатність до підвищення професійної кваліфікації; усвідомлення професійних інтересів та їх реалізація; здатність використовувати знання і професійні уміння на практиці; раціональна організація праці, самоосвіта; досягнення рівня компетентності, котра відповідає вимогам на ринку праці; уміння адаптуватися в сучасних соціально-економічних та виробничих умовах.

Список використаних джерел:

1. Клемантович И. П. Формирование профессиональной культуры социального педагога в процессе вузовского образования : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 – общая педагогика, 13.00.08 – теория и методика профессионального образования. Московский государственный открытый педагогический педагогический университет. Москва, 2000. 470 с.

2. Потрикеева О. Л. Развитие профессионально–педагогической культуры студентов факультета социальной педагогики: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 – теория и методика профессионального образования; Магнитогорский государственный университет. Магнитогорск, 2001. 177 с.

3. Исаев И. Ф. Теоретические основы формирования профессионально–педагогической культуры преподавателя высшей школы : дис... д-ра пед. наук : 13.00.01. М., 1993. 468 с.

4. Бабанский Ю. К. Оптимизация педагогического процесса : (В вопросах и ответах [Для преподавателей] Под ред. Ю. К. Бабанского, М. М. Поташника. Киев, 1984. 287с.
5. Левитан К. М. Основы педагогической деонтологии. М. , 1994. 405 с.
6. Сластенин В. А. Педагогика: инновационная деятельность учителя. Л. С. Подымова, В. А. Сластенин. М. : Магистр, 1997. 224 с.
7. Бочарова В. Г. Социальная педагогика в системе научного обеспечения профессии «Социальная работа». Подготовка социальных педагогов в системе высшего образования. Основные требования к развитию теории в области социальной педагогики и социальной работы : матер, между-нар. научно-практ. конф. Москва, Тюмень : Изд-во ТюмГУ, 2003. С. 4–11.
8. Абрамян В. Ц. Театральна педагогіка: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. – К. : Лібра, 1996. 224с.
9. Елканов С. Б. Основы профессионального воспитания будущего учителя. М. : Просвещение, 1989. 189 с.
10. Холостова Е. И. Профессиональный и духовно-нравственный портрет социального работника. – М. : РГСИ, 1993. 51 с.
11. Медведёва Г. П. Профессионально-этические основы социальной работы: [учебник для студ. высш.учеб.заведений]. М. : Издательский центр «Академия», 2007. 272 с. с.175.
12. Маркова А. К. Психологические критерии и ступени профессиональности учителя. Педагогика. 1995. № 6. С. 56–63.
13. Максимова Е. Ю. Формирование профессионально-значимых качеств у будущих социальных педагогов : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.01 Казань , 1999. 210 с.
14. Елисеева Л. Я. Формирование профессионально важных качеств социального педагога в учебно-воспитательном процессе колледжа: Дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Москва, 2005. 259 с.
15. Петрушенко В. Л. та ін. Етика та естетика : [навчальний посібник]. Львів : Вид-во Національного університету «Львівська політехніка», 2008. 180 с.
16. Карпенко О. Г. Професійне становлення соціального працівника : навчально-методичний посібник; Держ. центр соц. служб для молоді, Міністерство України у справах сім'ї, дітей та молоді. Державний центр соціальних служб для молоді, Ін-т соц. роботи та управління НПУ ім. М.П. Драгоманова. Київ : [б. и.],

2004. 164 с.

17. Бороздина Л. В. Тестовый материал для лабораторных занятий. В разделе: «Потребности, мотивы, эмоции» курса общей психологии: [методическое пособие]. М., 1994. С. 23 - 48.

18. Петрушенко В. Л. та ін. Етика та естетика : [навчальний посібник]. Львів: Вид-во Національного університету «Львівська політехніка», 2008. 180 с.

19. Тугаринов В. П. О ценностях жизни и культуры. Л. : Изд-во ЛГУ, 1960. 180 с.

20. Медведева Г. П. Профессионально-этические основы социальной работы: [учебник для студ. высш.учеб.заведений]. М. : Издательский центр «Академия», 2007. 272 с. с.175.

21. Максимова Е. Ю. Формирование профессионально-значимых качеств у будущих социальных педагогов : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Казань , 1999. 210 с.

22. Организация самовоспитания школьников : кн. для учителя Мн. : Нар. асвета, 1990. 171 с.

23. Вербицкий, А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход М. : Высшая школа, 1991. 207 с.

24. Шадриков В.Д. Психология деятельности и способности человека : [учебное пособие]. [2-е изд., перераб. и доп.]. М. : Издательская корпорация «Логос», 1996. 320 с.

25. Шакуров, Р. Х., Алишев Б. С. Психология управленческой деятельности в ССУЗ. Казань : ИССО РАО, 1997. 124 с.

26. Климов, Е. А. Психология профессионального самоопределения. М. : Академия, 2004. 304 с.

27. Максимова, Е. Ю. Формирование профессионально-значимых качеств у будущих социальных педагогов : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Казань , 1999. 210 с.

28. Шишковец, Т.А. Справочник социального педагога. М. : ВАКО, 2005. 208 с.

29. Бодалев, А. А. Личность и общение. М. : Международная педагогическая академия, 1995. 328 с.

30. Шевандрин Н. И. Психодиагностика, коррекция и развитие личности. М. : Владос, 1998. 512 с.

31. Айсмонтас Б.Б. Педагогическая психология: [учеб. пособие] М. : МГППУ, 2004. 368с.

32. Кобышева Л. И. Диагностика профессионально значимых личностных качеств будущих социальных педагогов как средство

совершенствования их профессиональной подготовки : дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01, 19.00.07. Таганрог, 2004. 210 с.

33. Кулюткин Ю. Н. Психология обучения взрослых. М. : Просвещение, 1985. 128 с.

34. Воспитательная деятельность как объект анализа и оценивания / Под общ. ред. И. А. Зимней. М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2003. 85 с.

35. Абросимова З. Ф. Формирование педагогической культуры будущего учителя в процессе изучения дисциплин педагогического цикла : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Курган, 1994. 206 с.

36. Левитан К. М. Основы педагогической деонтологии. М. , 1994. 405 с.

37. Сенько Ю. В. Образование всегда накануне себя. Педагогика. 2004. № 5. С. 22–29.

38. Силяева Е. Г. Теоретические основы формирования профессионально–этической культуры учителя : автореф. дисс. на соискание научной степени доктора пед. наук : спец. 13.00.01. М. , 1995. 36 с.

39. Поліщук В. А. Теорія і методика професійної підготовки соціальних педагогів в умовах неперервної освіти : дисс. ... д-ра пед наук : 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти; Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка. Тернопіль , 2006. 454 с.

40. Беспалько В. П. Персонифицированное образование. Педагогика, 1998. № 2. С.12–17.

41. Грушевицкая Т. Г. Основы межкультурной коммуникации : [учебник для вузов] Под ред. А. П. Садохина. М. : ЮНИТИ–ДАНА, 2002. 352 с.

42. Лабунская В. А. Экспрессия человека: общение и межличностное познание. Ростов-на-Дону, 1999. 300 с.

43. Гущина, Г. А. Гуманистическая воспитательная среда как условие адаптации к обучению студентов негосударственного колледжа : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. М. , 2003. 22 с.

1.4 ФОРМУВАННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ СТІЙКОСТІ ОСОБИСТОСТІ ЯК УМОВА ЗБЕРЕЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНОГО ЗДОРОВ'Я СТУДЕНТА

Олена КУЛЕШОВА, Людмила МІХЕЄВА

Сучасний етап розвитку суспільства характеризується необхідністю зміни стійких стереотипів, сформованих раніше соціальних установок, які викликають відчуття невизначеності та нестійкості навколишнього світу, що, в свою чергу, супроводжується тривожністю та негативними емоційними переживаннями. Практично у всіх професійних сферах діяльності від людини вимагається, з одного боку, набувати досвід у вирішенні типових задач, з іншого – постійно підвищувати свою компетентність для вирішення нестандартних ситуацій та постановки нових цілей. Навчання у вузі передбачає не тільки оволодіння професією, а й вироблення цілого ряду компетенцій – соціальних і психологічних, що сприяють формуванню стійкості студента як основи особистісного зростання та самореалізації, а також успішності майбутньої педагогічної діяльності. Для педагога психологічна стійкість і вміння підтримувати стан суб'єктивного благополуччя є основною умовою успішної роботи протягом усього періоду активної професійної діяльності. Професія педагога характеризується низкою особливостей, які потенційно можуть стати причиною розвитку професійної деформації, емоційного вигорання і хронічного стресу.

В категоріальному апараті психології немає однозначного трактування поняття «психологічна стійкість», яке часто розглядається лише з позиції успішної адаптації до середовища або стабільності/нестабільності емоційної сфери, що не дає повною мірою розуміння механізмів, чинників і критеріїв успішно сформованої психологічної стійкості. Незважаючи на значну кількість досліджень присвячених проблематиці стійкості особистості, до сих пір недостатньо вивченим залишається питання про те, що являє собою стійкість як властивість особистості студента, яка роль освітнього середовища вузу в її розвитку. Вирішення цих питань на теоретичному рівні забезпечить реалізацію на практиці стійкості як інтегративного утворення, закономірно пов'язаного з особистісними структурами, цілями, мотивами й якостями студента, що лежать в основі самореалізації.

Проблема підвищення психологічної стійкості особистості як

основи особистісного і професійного зростання є однією з найактуальніших проблем сучасної психологічної науки і практики. Велика кількість досліджень присвячено вивченню способів і засобів, що допомагають людині виробити необхідні особистісні якості та стратегії для того, щоб впоратися із складними ситуаціями та несприятливими внутрішньо-особистісними факторами. Психологічна стійкість розглядається, з одного боку, в контексті ситуації, а, з іншого – через вивчення особистості й її особливостей, які виступають опосередкованою ланкою між ситуацією та поведінкою.

В науковій літературі поняття «стійкість» використовується при описі психіки, особистості, особистісних рис, психічних властивостей і поведінки. Стабільність і надійність особистості, які виявляються в діяльності, розглядалися в рамках діяльнісного підходу в роботах Л. Божович, Л. Виготського, О. Леонтьєва, С. Рубінштейна. Емоційна стійкість в контексті надійності діяльності в стресових умовах вивчалася в роботах А. Аболіна, Д. Жилкіна, Л. Заварзіна, О. Привалова. Питання стійкості особистості розглядалися в роботах В. Аршавського, М. Баландіна, Л. Кудряшової, Л. Кулікова, Д. Леонтьєва. Проблема формування стійкості школярів і студентів, питання підвищення їх психологічного благополуччя й якості життя досліджували М. Вільямс, В. Кайку, Л. Лант'єрі, Р. Поломарес, М. Селігман.

Сучасна соціальна ситуація характеризується високою мінливістю та невизначеністю, постійно з'являється безліч варіантів вибору життєвого шляху та стратегій його побудови, що вимагає від людини активності, ініціативності, самостійності та відповідальності. Досягнення життєвих цілей часто пов'язане з подоланням постійно виникаючих труднощів, з необхідністю робити вибір в ситуації нестачі часу або інформації. Деякі ситуації мають для людини велике суб'єктивне значення. Подолання кожної ситуації визначається складними взаємозв'язками між характером ситуації, поведінкою людини і всім перебігом самореалізації особистості в цілому. Ці процеси є взаємопов'язаними і визначаються також якостями особистості та індивідуальним досвідом подолання подібних ситуацій. Якщо людина з будь-якої причини тривалий час не може знайти способи вирішення складної ситуації або вона має для неї виняткове значення, а життєві обставини не змінюються в бажаний бік, стан людини стає настільки несприятливим, що можуть з'явитися порушення функціонування психіки, а також різні особистісні розлади,

депресивні й астеничні стани, екзистенціальна фрустрація, тривожність, невроз. В цілому негативні наслідки відсутності можливості вплинути на ситуацію призводять до зниження стійкості людини. Опинившись в ситуації ризику, вибору, втрати, конфлікту, соціальної депривації, людина часто відчуває свою нездатність впоратися з такою ситуацією або долає її з негативними наслідками для психічного та соматичного здоров'я, для сформованих міжособистісних відносин або подальшого особистісного розвитку. Це відбувається внаслідок того, що в стані стресу людина не може повноцінно аналізувати всю ситуацію та свої ресурси, але вдається до стереотипних рішень подібних ситуацій, які можуть бути неефективними за певних обставин.

Саме тому, останнім часом, увагу дослідників привертають проблеми підвищення стійкості людини до чинників, що заважають самореалізації та розвитку особистості, до психотравмуючих подій в різних сферах життя, оскільки психологічна стійкість є основою засвоєння нового досвіду, задоволення потреби в особистісному зростанні та реалізації свого потенціалу. Сучасний етап розвитку суспільства характеризується необхідністю в зміні стійких стереотипів, що були раніше, сформованих соціальних установок, які викликають відчуття невизначеності та нестійкості оточуючого світу, що, в свою чергу, супроводжується тривожністю та негативними емоційними переживаннями. Відчуття незахищеності, неможливості реалізувати свій потенціал виникає як результат негативного досвіду та відчуття неспроможності керувати подіями життя і викликає появу комплексу негативних установок на нотоуючий світ і себе в ньому (Л. Анциферова, Ф. Василук, Є. Жариков, Р. Каракозов, О. Коржова, С. Хазова та ін.). Практично у всіх професійних сферах діяльності від людини вимагається, з одного боку, напрацювати досвід у вирішенні типових задач, з іншого – постійно підвищувати свою компетентність для вирішення нестандартних ситуацій та постановки нових цілей.

Психологічна стійкість є умовою, що забезпечує позитивний особистісний розвиток і переживання психологічного благополуччя. Проблема підвищення психологічної стійкості особистості як основи особистісного і професійного зростання є однією з найактуальніших проблем сучасної психологічної науки і практики. Психологічна стійкість визначена нами як інтегральна, системна характеристика особистості, яка лежить в основі здатності людини виступати саморегульованим суб'єктом активності, гнучко реагувати на зміни зовнішнього та внутрішнього середовища, що

сприяє підтримці психологічного комфорту та благополуччя. При цьому цілісна, несуперечлива Я-концепція є структурою, що інтегрує різні способи формування та підтримки психологічної стійкості. До основних показників сформованості психологічної стійкості можна віднести характер самоставлення та самооцінки, адаптивний рівень особистісної тривожності, стан психологічного благополуччя.

Слід зазначити, що потреба в емоційному благополуччі, почутті впевненості та безпеки є однією з базових потреб, а тривожність (і як психічний стан, і як властивість особистості) заважає їх задоволенню. Позитивний емоційний стан, в свою чергу, виражається в переживанні стану психологічного благополуччя та відсутності тривожності. Виникнення і закріплення тривожності багато в чому обумовлено незадоволенням актуальних потреб людини, які набувають гіпертрофованого характеру. Закріплення та посилення тривожності відбувається за допомогою механізму «замкнутого психологічного кола»: в процесі діяльності виникає тривога, яка частково знижує її ефективність, що призводить до негативної самооцінки або негативної оцінки з боку оточуючих, що в свою чергу, підтверджує правомірність тривоги в подібних ситуаціях і підсилює негативний емоційний досвід. При цьому, оскільки переживання тривоги є суб'єктивно несприятливим станом, воно може не усвідомлюватися людиною, а ховатися за допомогою психологічних захистів [1, с. 300]

Таким чином, тривожність являє собою фактор, який опосередковує поведінку людини або в конкретних ситуаціях, або в їх широкому діапазоні. Тривожність часто маскується під поведінкові прояви інших проблем, таких, як агресивність, залежність і схильність до підпорядкування, конформність, набута безпорадність, помилкова гіперактивність, відхід у хворобу тощо. Таким чином, фактори психологічної стійкості впливають на її формування. Показники психологічної стійкості визначаються комплексними феноменами, тому включають в себе особливості Я-Концепції, самоставлення та суб'єктність особистості.

Професійною вимогою до педагога є вміння контролювати прояв емоцій для вирішення виникаючих труднощів. Внаслідок цього педагог звикає до стримування емоцій, що знижує рівень його суб'єктивного благополуччя, підвищує емоційну напругу та негативно позначається на психологічному здоров'ї. Від педагога вимагається також бути з одного боку стабільним, з іншого боку – постійно вдосконалюватися. Консерватизм, шаблонність поведінки

педагога поступово переходять в риси характеру, що відбивається в цілому на способі мислення й ускладнює саморозвиток і процес адаптації до умов, що змінюються. Ригідність мислення та поведінки заважає педагогу працювати творчо, гнучко змінювати стратегію поведінки в залежності від ситуації, знаходити нестандартні рішення складних педагогічних ситуацій. У складних ситуаціях педагог, який характеризується ригідністю, звертається до відпрацьованого і звичного для нього способу дії. Серйозним недоліком такої стратегії є те, що звичні реакції та способи дії перестають піддаватися критичному аналізу, отже – не завжди можуть бути ефективними. Крім того, ригідність поведінки та мислення перешкоджає переключенню уваги із стресогенної ситуації на нейтральну, що призводить до фіксації на переживанні негативних емоцій. Зі збільшенням стажу роботи у педагога часто зростає стереотипність, ригідність мислення, виробляється звичка слідувати шаблонами. Це веде до підвищення авторитарності, нездатності прийняти іншу точку зору, що перешкоджає взаєморозумінню викладача і учнів, позначається на їх психічному здоров'ї та кліматі в навчальній групі. Ригідність мислення часто призводить до появи ірраціональних переконань та установок, які характеризуються сильними негативними емоціями, переживанням роздратування і гніву на тлі безпорадності та нездатності що-небудь змінити. Це породжує песимізм і зниження віри в себе. Крім того, ригідність перешкоджає прояву найважливішої якості педагога – уважності до учнів, здатності розпізнавати їх індивідуальні особливості, шукати підхід до кожного, а також передбачити виникнення труднощів у навчанні та конфліктів в навчальних групах. Наслідком цього є підвищена тривожність, дратівливість, втома. Якщо причини зниження психологічної стійкості не усунуто, можуть з'явитися й ознаки психосоматичних розладів.

Питання підтримки психологічної стійкості та психологічного здоров'я педагогів через опанування ними різними психотехніками, що дають можливість здійснювати цей процес постійно і самостійно, є важливим аспектом професійної підготовки. Дослідження психічного та психологічного здоров'я відображені в роботах вітчизняних вчених (В. Братусь, О. Васильєва, І. Дубровіної, Г. Нікіфорова, С. Соколовського, Ф. Філатова) і в практиці зарубіжних психологів (А. Маслоу, Ф. Перлс, К. Роджерс, В. Франкл, Е. Фромм). Розглядаючи психологічне здоров'я майбутніх педагогів в контексті формування психологічної стійкості, ми спираємося на розробки гуманістичних психологів і,

зокрема, на роботи А. Маслоу. Основною ознакою психологічного здоров'я він вважав прагнення розвивати свій потенціал через самоактуалізацію, реальні професійні та життєві досягнення, прагнення слідувати гуманістичних цінностей. Психологічно здорові люди характеризуються такими якостями, як автономія, спонтанність, чутливість до прекрасного, почуття гумору, творчість, здатність приймати інших і себе [2, с.96].

Як і інші психологічні феномени, психологічну стійкість можна розглядати як єдність трьох компонентів: когнітивного, афективно-емоційного і поведінкового. Когнітивний компонент включає в себе всі аспекти, пов'язані зі сприйняттям ситуацій та усвідомленням характеристик зовнішнього середовища і внутрішнього психологічного стану, а також зі знанням своїх якостей і ресурсів, які можуть бути використані для вирішення ситуацій. Афективний компонент включає в себе оцінку й емоційне ставлення до своїх якостей, ресурсів і, в цілому, ситуації, яка характеризується значним ступенем невизначеності. До афективного компоненту належить весь спектр усвідомлюваних і неусвідомлюваних переживань, які пов'язані із невизначеністю зовнішнього середовища. Поведінковий компонент виявляється у формі того чи іншого способу поведінки в складних ситуаціях і реакцій на невизначеність. Психологічна стійкість реалізується в системі поведінкових і емоційних стратегій подолання проблемних ситуацій. Сюди входять як копінг-стратегії, так і захисні механізми особистості.

Психологічна стійкість виступає значущим фактором в процесі розвитку особистості і тому вимагає аналізу в контексті організації ефективної взаємодії в освітньому середовищі. При цьому в творчому та психологічно безпечному середовищі складна, невизначена ситуація сприймається цікавою, такою, що стимулює активність. Люди, яким властива психологічна стійкість до невизначеності, мають значно більш високу самооцінку і вище оцінюються іншими, сприймають невизначену ситуацію як стимулюючу, менш емоційно насичену і суб'єктивно небезпечну.

Отже, аналізуючи окремі причини погіршення психологічного здоров'я педагогів, можна виділити загальну тенденцію: це явище є наслідком тривалого стресу середньої інтенсивності. Впоратися з цим буває досить складно, оскільки часто така ситуація сприймається людьми як частина робочого процесу, яка не передбачає дій щодо її виправлення. Тому педагог має вміти помічати ознаки хронічного стресу, визначати його причини та справлятися з ним. Іншими словами, психологічна стійкість до

стресу, особливо хронічного, і в цілому до чинників, що перешкоджають самореалізації, є невід'ємною частиною професійної компетентності педагога. Саме тому серед основних умінь, якими повинні оволодіти майбутні педагоги, одним з ключових є здатність підтримувати свою психологічну стійкість, зберігаючи психологічне здоров'я та розширюючи свої професійні компетенції. Питання підтримки психологічної стійкості та психологічного здоров'я педагогів через опанування ними різними психотехніками, які дають можливість здійснювати цей процес постійно і самостійно, є важливим аспектом їх професійної підготовки.

Аналіз наукової літератури з проблеми психологічної стійкості дав можливість виділити теоретичну та практичну базу дослідження можливостей психологічного та педагогічного відображення процесів, що знаходяться в основі утворення психологічної стійкості студентів. Значущим є визначення впливу психолого-педагогічних технологій на розвиток психологічної стійкості як головної умови особистісного зростання та впливу на підготовку студента до продуктивної діяльності в умовах невизначеності та соціального середовища, яке постійно змінюється. Проведений теоретичний аналіз досліджуваної проблеми виявив необхідність реалізації інтеграційного суб'єкт-середовищного підходу до формування психологічної стійкості студента на етапі навчання у вузі, оскільки внутрішній світ особистості, її Я-концепція є, з одного боку, основним об'єктом психологічного захисту, з іншого – базою, ресурсом та інструментом досягнення внутрішньої узгодженості та психологічної стійкості. Крім того, психологічна стійкість визначає здатність людини змінюватися, розвивати певні якості, освоювати нові компетенції.

Нами виділено індивідуальні особливості особистості, які найбільшою мірою призводять до зниження психологічної стійкості: емоційна нестабільність, відсутність ціннісного самотавлення та впевненості в собі, внутрішньо-особистісні конфлікти, неуспішний досвід вирішення складних і конфліктних ситуацій в минулому, низький рівень розвинутої рефлексії, потреба в схваленні, імпульсивність, перфекціонізм, непродуктивні копінг-стратегії. Психологічну стійкість знижують також труднощі самовираження та самореалізації, неможливість повною мірою реалізувати свої творчі здібності та невизначені плани щодо професійного становлення. І, навпаки, психологічну стійкість підвищують такі фактори, як: розвинена суб'єктність і рефлексія, які допомагають

приймати усвідомлені та відповідальні рішення і реалізовувати їх, тобто, по суті, виявляти та реалізовувати свою Я-концепцію в ситуаціях екзистенційного вибору шляхів і способів подальшої самореалізації. У свідомості людини те, як вона долає складну або конфліктну ситуацію, яка склалася, знаходить відображення в актуальних переживаннях. Залежно від особистісних характеристик і досвіду вирішення складних ситуацій людина виявляє різний рівень психологічної стійкості.

Самореалізація та саморозвиток визначаються потребами і мотивами особистості, тому найважливішим завданням в організації психологічної практики, спрямованої на допомогу студентам в цьому процесі, є розвиток позитивної мотивації особистості в особистісному зростанні, в подоланні поступово наростаючих труднощів під час саморозвитку та самореалізації. Особливу роль при цьому відіграє стійкість уявлень про себе, свій життєвий шлях. Я-концепція виявляється в складних ситуаціях екзистенційного вибору, пов'язаних з вибором подальших шляхів і цілей життя, які ставлять перед людиною задачу виходу за межі звичного способу життя. У таких ситуаціях і повинна виявлятися психологічна стійкість людини, яка допомагає впоратися як із зовнішніми, так і внутрішніми труднощами, щоб людина могла захистити свою цілісність, мотиви і якості, що лежать в основі самореалізації.

Цілісність особистості нерозривно пов'язана з проблемою психологічної стійкості людини. Нестійкість особистості означає надмірну залежність людини від обставин, ситуацій, впливу інших людей. Однак в поведінці людини істотну роль відіграють конкретні умови, особливості ситуації. Слід розрізняти два способи поведінки: перетворення обставин на основі врахування конкретної ситуації та пристосування до неї. Психологічна стійкість передбачає їх поєднання. Для збереження узгодженості основних функцій особистості, стабільності їх виконання необхідна вся сукупність процесів адаптації та інтеграції особистості [3, с. 90].

Психологічну стійкість особистості слід розглядати як континуум «стійкість-мінливість», «самовиявлення-адаптація», який функціонує на стику суб'єктних і середовищних умов розвитку особистості. Спираючись на основні ідеї гуманістичної психології, ми спробували визначити фактори, що перешкоджають самореалізації, щоб скласти психологічну програму розвитку психологічної стійкості до них.

Нездатність людини протистояти тиску стресів, обставин і запобігти розвитку симптомів фізичної або психологічної

дезадаптації, нездатність справлятися з невизначеністю, екзистенційна фрустрація можуть виступити факторами, що перешкоджають особистісному зростанню та розвитку. При несприятливому впливі домінуючим стає негативний стан (апатія, зневіра, депресивний стан, тривога), а настрій зниженим, нестійким.

Нестійкість особистості Т. Овчиннікова визначає як прояв пасивної, пристосувальної поведінки, що визначається обставинами та впливом інших людей. На підставі цього Т. Овчиннікова виділяє два види нестійкості особистості: нестійкість особистості як результат ситуативності, відсутність віддаленої орієнтації, низький рівень саморегуляції, коли мотиваційно-потребнісну сферу характеризують примітивні потреби і нестійкість особистості, яка обумовлена несформованістю змістовного боку віддаленої орієнтації [4, с. 92].

Можна виділити дві групи факторів розвитку особистості: зовнішні, соціально-психологічні та внутрішні – самосвідомість, самооцінка, Я-концепція. Перша група факторів полягає в особливостях міжособистісних відносин і пов'язана з тими умовами, з якими особистість стикається в своєму соціальному оточенні. Ці умови можуть бути як сприятливими, якщо особистість отримує підтримку інших людей, так і несприятливими, в тому випадку, коли група не приймає проявів особистості людини. При цьому позитивний розвиток особистості припиняється. Людина усвідомлює наявність у себе здібностей, якостей і особистісних потенціалів, але стурбована в першу чергу не їх розвитком, а доказом своїх можливостей як самій собі, так і оточуючим. Якщо знайдеться хоча б невелика група, яка приймає весь спектр проявів людини, то ситуація для неї складається сприятливо та її розвиток може піти позитивним шляхом. В іншому випадку, наявні потенціали, особистісні ресурси так і залишаться нереалізованими. Таким чином необхідне створення розвиваючого, психологічно безпечного середовища за допомогою організації суб'єкт-суб'єктної взаємодії всіх учасників освітнього процесу.

Друга група пов'язана з власними якостями особистості. Психолого-педагогічна взаємодія всіх суб'єктів освітнього простору вищу має бути спрямована на усвідомлення цінності всіх рис власної особистості та актуалізацію особистісних якостей, що сприяють прояву і розвитку особистості.

Поряд з факторами, що сприяють або перешкоджають особистісному зростанню та самореалізації, існують фактори, що впливають на психологічну стійкість. Виділяють індивідуальні

особливості, які найбільшою мірою призводять до зниження психологічної стійкості, а саме: підвищена тривожність; ворожість, агресія, особливо та, яка спрямована на себе; емоційна збудливість, нестабільність; песимізм і поразки, які часто повторюються; замкнутість, закритість. Психологічну стійкість знижують нереалістичні та неадекватні стратегії досягнення цілей, марнославство, потреба в схваленні; надмірно висока мотивація досягнення, наявність фіксованої установки на конкретний спосіб вирішення проблем.

Таким чином, до особистісних факторів, що негативно впливають на прояв психологічної стійкості в умовах, що перешкоджають самореалізації, належать: конформізм, надмірно завищена або занижена самооцінка, неадекватний рівень домагань; негативний досвід вирішення складних ситуацій у минулому; перевага негативних емоцій; домінування мотивації уникнення над мотивацією прагнення до успіху; висока тривожність як особистісна риса; сильні механізми особистісної захисту, що перешкоджають об'єктивному аналізу ситуацій і власних ресурсів для її вирішення.

Психологічну стійкість можна розглядати як складну характеристику особистості, синтез окремих якостей і здібностей. Фактори, що впливають на психологічну стійкість до перешкод самореалізації, можуть бути двох видів: особистісні та середовищні.

Серед особистісних факторів виділяють: ставлення людини до себе як особистості та суб'єкта активності; оптимістичне, активне ставлення до життєвої ситуації в цілому; впевненість в своїх силах, узгоджена, несуперечлива Я-концепція. Ознакою особистісної зрілості є здатність приймати рішення і відповідати за їх наслідки, іншими словами це міра відповідальності, яку людина готова прийняти за свої вчинки і своє життя в цілому. Відповідальність тісно пов'язана з внутрішньою незалежністю, здатністю слідувати своїм переконанням і цінностям, враховуючи і осмислюючи, але не переймаючись переконаннями інших людей. Крім спрямованості на самопізнання і на реалізацію свого потенціалу в діяльності, найважливішим фактором психологічної стійкості є інтеракційна спрямованість, тобто бажання та здатність встановлювати міцні міжособистісні відносини в поєднанні з незалежністю та самодостатністю; довірою до інших, відкритість у спілкуванні та відсутність ворожості; почуття соціальної приналежності; задовільний статус в групі та соціумі, стійкі міжособистісні ролі, що задовольняють людину. Всі перераховані вище фактори здійснюють певний вплив на розвиток психологічної стійкості.

В емоційній сфері важливим для формування психологічної стійкості є: досить висока та адекватна самооцінка; відчуття успішності та руху до самореалізації; переживання почуття згуртованості, єдності, емоційне насичення від міжособистісної взаємодії. Перераховані вище фактори впливають на загальний рівень психологічної стійкості людини, оскільки створюють позитивний емоційний фон, який визначає сприятливі умови функціонування психіки. При цьому, як відзначають дослідники, більш важливим є не інтенсивність позитивних переживань, а їх тривалість і стабільність.

Крім того, до факторів, які впливають на формування психологічної стійкості, належать особливості інтерпретації труднощів і ставлення до них. Вважається, що пізнавальне ставлення до складної ситуації значною мірою сприяє її подоланню. До позитивних факторів також зараховують оптимізм, який відображається в оцінці людиною своїх успіхів і поразок; активне і діяльне ставлення до життя; філософське сприйняття труднощів. Ці фактори визначають сприятливий психічний та психологічний стан, необхідний для ефективної реалізації діяльності та особистісного розвитку в цілому.

Позитивним фактором психологічної стійкості вважається спрямованість людини на самопізнання та саморозвиток, яка виявляється в готовності підвищувати свою психологічну компетентність, самовдосконалюватися, навчатися прийомам саморегуляції. Досить високий рівень розвитку психологічної стійкості виражається в адекватності, диференційованості та усвідомленості поведінкових реакцій, вчинків, вербальних проявів тощо. Можна сказати, що найбільш складні стилі саморегуляції і способи підтримки психологічної стійкості виникають як завершальний етап формування зрілої особистості [5, с. 130-131].

Активність в поведінці та діяльності є одним з основних внутрішніх факторів, що визначають самореалізацію та психологічну стійкість особистості. Для підтримки психологічної стійкості важливі всі аспекти активності: пізнавальна, діяльнісна, комунікативна. Кожен з них реалізується і як установка, тобто як схильність до вироблення певного ставлення до подій та їх інтерпретації, а також до своєрідного реагування на події. Велике значення у формуванні психологічної стійкості особистості має баланс суб'єктності активності та адаптивності людини. Надмірний акцент на одному з компонентів або навпаки, нездатність їх реалізувати, помітно знижує психологічну стійкість. При небажанні

та неспроможності реалізувати активність, спрямовану на предметне або соціальне середовище складається парадоксальна ситуація підвищення залежності людини від них. Разом з тим адаптацією до мінливих умов є гнучкість, вміння оцінювати ситуацію та вибирати кращі стратегії поведінки, що також необхідно для підтримки психологічної стійкості.

Особливої значущості у визначенні показників психологічної стійкості в студентському віці набуває здатність вирішувати нестандартні завдання, здійснювати проектну діяльність, тобто не тільки долати труднощі, а й ефективно діяти в умовах невизначеності, при цьому підтримувати внутрішню цілісність і узгодженість своєї Я-концепції [6, с. 187]. Створення програми вивчення та розвитку психологічної стійкості неможливо без визначення критеріїв оцінки ефективності формування даного феномена. В якості таких інтеграційних критеріїв в нашому дослідженні виступає адаптивний рівень тривожності та стан суб'єктивного благополуччя, який є умовою прийняття себе, встановлення позитивних відносин з іншими, незалежності, контролю над обставинами, наявності мети в житті, особистісного зростання [7, с. 24].

У формуванні психологічної стійкості студентів виділені зовнішні та внутрішні умови розвитку даного феномена. Зовнішніми умовами, що визначають формування психологічної стійкості, є особливості освітнього середовища та суб'єкт-центрована психологічна практика. До внутрішніх умов належать: особливості Я-концепції та самооцінки, внутрішній локус контролю, рефлексія, наявність цілей в житті в поєднанні зі здатністю вирішувати актуальні завдання, відкритість новому досвіду і толерантність до невизначеності. Поєднання зовнішніх і внутрішніх факторів сприяє інтеграції свідомості студентів, розвиває адекватне розуміння своїх потреб, вибудовування їх у певну систему.

Для студентів позитивними факторами, які впливають на досягнення та підтримання необхідного рівня суб'єктивного благополуччя, є: адекватний рівень вимог, який, з одного боку, забезпечує особистісний та професійний розвиток, з іншого – є реальним щодо можливостей самого студента; зміст, форма навчання, а також міжпредметні зв'язки, які сприяють опануванню професійними компетенціями, що створює упевненість і позитивне ставлення до себе як до майбутнього представника обраної професії, а також підвищує мотивацію й усвідомленість навчання, розвиває позитивні взаємини з іншими суб'єктами освітнього процесу. Ще

одним показником психологічної стійкості може виступити відкритість новому досвіду та відсутність тривожності перед майбутнім [8]. Стан суб'єктивного благополуччя – це інтегральне явище, складовими якого є також позитивний стиль мислення, оптимізм, висока самооцінка, відчуття контролю та відчуття осмисленості життя.

Нами виділені ресурси особистості, які підтримують її психологічну стійкість та емоційний комфорт. Це досить великий перелік факторів, що належать до особистісних особливостей та соціального середовища: ціннісне самоставлення, активне ставлення до життя в цілому, впевненість в собі; толерантність до невизначеності та відкритість до нових знань і нового досвіду, гнучкість у спілкуванні та почуття приналежності до референтної групи, автономність, досить висока самооцінка, наявність цілей в житті та відчуття сенсу життя, осмисленість діяльності та поведінки, внутрішній локус контролю, домінування стеничних позитивних емоцій, відсутність ірраціональних суджень і тенденцій до спотворення того, що сприймається, позитивний і, що не менш важливо, осмислений досвід подолання важких ситуацій, активність в поведінці та діяльності.

Аналіз результатів досліджень виявив, що багато студентів, які характеризуються низькою психологічною стійкістю, ігнорують роль власних зусиль у вирішенні поставлених перед ними проблем, орієнтовані на випадкове везіння або рішення викладачів. Студенти часто недооцінюють або переоцінюють себе і тому виявляють пасивність у розвитку в собі особистісних якостей і досягненні цілей самореалізації. Все перераховане призводить до зниження активності студента як суб'єкта навчального процесу й обмежує його позицією пасивного об'єкта зовнішніх впливів. Розвиток ціннісного самоставлення і таких його компонентів, як самооцінка, образ Я, самоприйняття сприяє розвитку нового знання про самого себе, актуалізації особистісного потенціалу, що допомагає впоратися з тривожністю, яке ще не проявилась.

Дослідження показало, що для формування психологічної стійкості необхідно освоєння навичок саморегуляції, які дозволяють займати метапозиції, більш точно оцінювати ситуацію, усвідомлено та гнучко вибирати стратегії подолання складних ситуацій. Крім того, згідно з отриманими даними, психологічна стійкість вище у тих студентів, у яких сформовані особистісно значущі цілі в житті, при цьому була виявлена значна кореляція між наявністю цілей (тобто орієнтацією на майбутнє) і здатністю концентруватися на

вирішенні завдань в сьогоденні. Психологічна стійкість також пов'язана із самооцінкою та самоприйняттям, тому програма розвитку психологічної стійкості має включати заняття з самопізнання, підвищення ціннісного самоставлення та довіри до себе, тобто розвитку тих якостей, які увійшли до інтегративного фактору «прийняття себе», який визначає формування психологічної стійкості. Гуманітарна позиція особистості, позитивний погляд на природу людини також визначає психологічну стійкість, оскільки вони визначають здатність встановлювати міцні міжособистісні зв'язки. Толерантність до невизначеності, внутрішній локус контролю, автономність і суб'єктність особистості визначають здатність ефективно вирішувати складні ситуації відповідно до власних переконань і цілей життя. Концентрація на переживаннях щодо минулих невдач або подій майбутнього знижують психологічну стійкість, викликають тривожність і невпевненість в собі. У зв'язку з цим, до програми розвитку психологічної стійкості був включений блок вправ, спрямованих на розвиток суб'єктності студентів.

Теоретичне й експериментальне дослідження психологічної стійкості студентів, реалізація суб'єкт-середовищного підходу до створення умов формування розвиваючого середовища вузу було покладено в основу проектування розвиваючої програми «Шлях до стійкості». При організації програми ми вважали, що ефективно вирішити задачу формування психологічної стійкості особистості можливо тільки за умов застосування комплексного підходу до створення умов розвитку і саморозвитку особистості. У проектуванні програми ми спиралися на те, що психологічна стійкість ґрунтується на ідеї самореалізації, що лежить в основі підтримки балансу системи «людина-середовище». Орієнтація на минулий досвід означає стабільність, однак призводить до ригідності. При орієнтації на особистісний та професійний ріст виникає питання щодо взаємодії із середовищем: людина проявляє суб'єктність, наднормативну активність, при цьому створює ситуацію невизначеності. Реалізуючи суб'єктний спосіб життєдіяльності, людина створює простір формування психологічної стійкості, орієнтованої на вирішення актуальних завдань і досягнення особистісних цілей в майбутньому, а не на ригідні, шаблонні установки минулого.

Формування психологічної стійкості здійснювалось за допомогою активних соціально-психологічних методів навчання, серед яких: самодіагностика, групова дискусія, отримання

психологічного знання щодо деяких аспектів психологічної стійкості, формування психологічної компетентності в сфері психологічної стійкості та особистісного зростання. Програма із стимулювання психологічної стійкості особистості складається з вправ і психотехнік, модифікованих відповідно до цілей і завдань програми формування психологічної стійкості на етапі вузівської підготовки. Всі компоненти програми розвитку психологічної стійкості наповнені психологічним знанням, що має практичне спрямування та насичує увесь освітній простір і формує не тільки психологічну культуру, але й також створює умови для внутрішнього зростання особистості, що виступає ключовим фактором самоприйняття та реалістичного знання про себе.

Дані, отримані в ході реалізації програми розвитку психологічної стійкості, доводять можливість її використання в процесі навчання студентів у вузі. Контрольне психодіагностичне обстеження показало, що у 73% респондентів експериментальної групи помітна позитивна динаміка зміни рівня психологічної стійкості та її компонентів. В результаті, характер змін Я-концепції респондентів експериментальної групи свідчить, що завдяки використанню ефективних способів саморегуляції і конструктивних форм взаємодії з оточуючими зросла здатність до досягнення самореалізації, а також визначення власних життєвих пріоритетів і способів досягнення цілей.

Висновки. Особливостями психологічної стійкості студентів, як інтегральної системної характеристики особистості, є: відкритість новому досвіду, внутрішній локус контролю, гнучкість в спілкуванні, толерантність до невизначеності, а також позитивне самоставлення та гуманітарна позиція особистості. Вони можуть бути сформовані в освітньому просторі вузу, що реалізує основні принципи суб'єкт-середовищного підходу (емпатійності, персоналізації, діалогічності, розвитку і саморозвитку, рефлексивності, гуманітарної спрямованості освітнього простору, пріоритету суб'єктної активності, принцип психолого-педагогічної підтримки розвитку суб'єктності, конструктивної взаємодії з навколишнім середовищем, інтерактивної взаємодії та зворотного зв'язку, принципи системності, науковості та цілісності в освітньому процесі). Важливим є визначення базової психологічної підстави, що є умовою розвитку особистісних якостей, які забезпечують психологічну стійкість і продуктивний саморозвиток. До них належать особливості Я-концепції та самооцінки як складового показника ціннісного ставлення до своєї особистості,

розвиток рефлексії та здатності займати метапозиції в складних ситуаціях, формування суб'єктного способу життєдіяльності.

Для майбутніх педагогів підтримка психологічної стійкості об'єднує завдання різного рівня: оволодіння психологічними знаннями та рефлексією; оволодіння практичними навичками саморегуляції психоемоційних станів; деталізація Я-концепції, усвідомлення реального образу Я, розвиток цілісної самосвідомості, формування довіри до себе, розвиток толерантності до невизначеності та відкритості новому досвіду для успішної адаптації та самореалізації в умовах професійних вимог, які постійно змінюються, і необхідності підвищення кваліфікації.

Список використаних джерел:

1. Простаков М. Ю. К вопросу о степени научной разработанности проблемы психологической устойчивости : Научный вестник ПДПУ им. К. Д. Ушинского, 2007. Одесса : ПДПУ им. К. Д. Ушинского, 2007. № 1-2. С. 297-318.
2. Маслоу А. Дальние пределы человеческой психики. СПб. : Евразия, 1997. 430 с.
3. Куликов Л.В. Здоровье и субъективное благополучие личности. *Психология здоровья* / ред. Г.С. Никифоров. СПб.: Изд-во СПбГУ, 2000. С. 405-442.
4. Овчинникова Т.Н. Личность и мышление ребенка. М. : Академический проект, 2004. 192 с.
5. Кон И.С. Постоянство и изменчивость *Психологический журнал*. 1987. № 4. С. 126-136.
6. Щербан Т. Д. Психологічна стійкість у професійній діяльності економістів. *International Scientific Journal*. 2015. № 9. С.186-189
7. Аргайл М. Психология счастья. 2-е изд. СПб. : Питер, 2003. 271 с.
8. Смилык И. М. Тревожность, страх и формирование устойчивого чувства безопасности. *Мир психологии*. 2008. № 4. С. 133-139.

1.5 ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ-ПСИХОЛОГІВ

Валентина КУПЧИШИНА

На початку ХХІ століття науковцями доведений той факт, що світоглядна резонансність проблематики ідентичності обумовлена світоглядними та соціальними процесами, які служать передумовою для становлення соціокультурного синтезу. Як відмічає М. Єгупов, феномен і альтернативи самовизначення людини зазнають докорінних змін, набувають статусу ключової філософської проблеми сучасності [1, с. 3].

Сьогодні потреба особистості в ідентичності за своїм значенням посідає одне з перших місць, тому що вона є важливим регулятором самосвідомості та соціальної поведінки людини, що відображається на її розвитку та формуванні як особистості.

Науковці відмічають, що ключова семантична та інтерпретаційна проблема ідентичності полягає в тому, що суспільні науки використовують термін «ідентичність» у двох несумісних значеннях: як тотожність собі і як маска, що змінюється залежно від ситуації та обставин. Виходячи з цього, самовизначення сучасної людини стає дедалі більш проблематичним та суперечливим. Е. Еріксон влучно зауважив, що «в наш час дослідження ідентичності мають настільки принципове значення, наскільки раніше привертала до себе увагу проблематика несвідомого».

Становлення активного громадянського суспільства в Україні, рівноправне входження держави у світовий політичний простір є можливим лише за умови формування загальнонаціональної ідентичності, що є запорукою і гарантією стабільності та безпеки Української держави. У Стратегії національної безпеки України відмічено, що основними завданнями політики національної безпеки є збереження і розвиток духовних і культурних цінностей українського народу та зміцнення його ідентичності на засадах етнокультурної політики.

Проблеми щодо гарантування безпеки в гуманітарній сфері, консолідації, національної ідентичності, культури, мови, довіри, ідеології, релігії, толерантності є одними з найгостріших для сучасного світу. Байдужість суспільства щодо їх вирішення можуть спричинити виникнення різних за наслідками і глибиною криз та конфліктів у всьому світі. Тому однією з головних складових процесу становлення миру і спокою в будь-якому суспільстві є

проблема формування, розвитку та існування національних і глобальних ідентичностей, що має відображення на розвитку та формуванні особистості.

Проблеми національної ідентичності (її зміст, особливості, форми, місце, значення у формуванні та розвитку особистості) були неодноразово предметом дослідження зарубіжних і вітчизняних науковців.

Серед представників західної наукової думки можна виділити П. Алтера, Р. Брубекера, Дж. Джозефа, У. Кімлика, Т. Найгута, К. Нілсена, Дж. Скопфліна, Е. Сміт, Л. Хагендорна та ін.; російської – Ю. Ігрицького, В. Мартянова, В. Сосніна, Т. Стефаненко та ін.; української – М. Боришевського, О. Бичко, К. Коростеліна, О. Лановенка, В. Ліпкана, В. Павленка, Г. Палія, М. Пірен, В. Пироженка, Я. Посохової, С. Ревенко, О. Шевченка та ін.

Питання щодо національної ідентичності висвітлювалися в таких колективних працях, як «XXI століття: світ між минулим і майбутнім. Культура як системоутворювальний фактор міжнародної та національної безпеки», «Гуманітарна політика Української Держави в новітній період», «Українська політична нація: генеза, стан, перспективи», в соціологічному дослідженні «Спільна ідентичність громадян України: особливості і проблеми становлення» [2, с. 110-119].

Аналіз сучасного стану процесів національної самоідентифікації особистості в Україні, нові наукові підходи щодо визначення місця та ролі національного, етнічного в політичних процесах висвітлено у наукових доробках О. Картунова, І. Кресіної, Л. Нагорної, Ю. Римаренка, Д. Сладкий, К. Терещенко, Л. Шкляра, М. Шульги та ін.

Термін «ідентичність» - це багатозначне поняття, що використовується у філософії, культурі, українській історіографії, соціології, етнології, політології, геополітиці, психології тощо.

Аналіз наукової літератури засвідчив, що питання ідентичності зустрічаються в працях:

- античних філософів-мислителів (Аристотеля, Парменіда, Платона та ін.) [3, с. 241-275];

- представників філософської думки епохи Середньовіччя (Т. Аквінського, А. Блаженного, М. Кузанського та ін.);

- наукових праць філософів Нового часу (Р. Декарта, Г. Лейбніца, Б. Спінози);

- вчених німецької класичної філософії (Г. Гегеля, І. Канта, І. Фіхте, Ф. Шеллінга);

- у некласичній філософії проблему ідентичності пов'язували з життєдіяльністю особистості (Е. Гуссерль, К. Ясперс та ін.) [4, с. 217].

Я. Посохова у своєму дослідженні проблеми ідентичності та визначення психологічних основ її вивчення зазначає, «що у постмодерністській традиції в наукових працях Ж. Дельоза та Ж. Дерріда розглядалася концепція відсутності втрати індивіда як центру і джерела тотожності. І саме з другої половини XX століття проблема ідентичності особистості виходить за межі філософії» [4, с. 217].

На сучасному етапі розвитку суспільства особливості, види, проблеми ідентичності особистості та вплив на її розвиток та формування вивчали і продовжують свої дослідження В. Агеєв, Н. Антонова, М. Боришевський, О. Бичко, Є. Клімов, Н. Іванова, К. Коростелін, О. Лановенко, В. Ліпкан, С. Макєєв, В. Павленко, Г. Палій, М. Пірен, В. Пироженко, А. Ставицький, О. Швачко, О. Шевченко та ін.

З розвитком нашого суспільства, з вимогами до особистості, її розвитку та формування науковці сучасності змінюють свої погляди на саму проблему ідентичності особистості. Як приклад можна навести дослідження П. Гнатенка та В. Павленка щодо проведення ними ґрунтового філософсько-психологічного дослідження стосовно аналізу співвідношення термінів «ідентичність» та «ідентифікація». Цими дослідниками було визначено і головну ознаку ідентифікації – це її процесуальність, що дозволило зробити висновок про те, що ідентифікація є процесом соціалізації особистості, який має вплив на її розвиток у подальшій життєдіяльності та її самосвідомість [5].

На сьогоднішній день поняття «ідентичності» стало одним із основних детермінант для усвідомлення людиною оточуючих реалій. Науковці виділяють особисту, гендерну, національну, соціальну (з її різновидами) ідентичність.

Перед тим, як перейти до розгляду національної ідентичності та розкрити її вплив на формування особистості, на нашу думку, слід здійснити невеличкий історичний екскурс щодо змісту цього поняття.

Термін «ідентичність» (identitas) походить від класичного латинського idem і означає – той самий. Аналіз словникових джерел дав нам змогу з'ясувати, що його переклад (термін - identity) подається у двох позиціях: як впізнавання та ототожнення.

В українській мові даний термін був використаний завдяки терміну тотожність (відповідність, збіг з ким- або чим-небудь) і

лише з 60-х років XX століття у наукових працях стали застосовувати поняття «ідентичності».

Стосовно перших праць в яких згадується термін «ідентичність» та розкривається його зміст, думка науковців не є сталою. В одних джерелах, ми знаходимо інформацію, що у психологічній науці вивчення проблем ідентичності бере свій початок з вивчення саме глибинної психології людини. Так, у своїй праці «Психологія має і аналіз людського «Я»» З. Фройд вперше вводить поняття «ідентифікація» та «ідентичність». Науковець розглядав ідентифікацію як важливий механізм взаємодії індивідуума і соціальної групи, що відкривало нові потенційні підходи до аналізу природи групи, її згуртованості, інгрупових симпатій та аутгрупової ворожості [6]. Під «ідентичністю» засновник психоаналізу розумів самоутотожнення людини із значущими особистостями, за взірцем яких вона свідомо чи підсвідомо хотіла діяти. Мотивом такого самоутотожнення, на думку З. Фрейда, виступають страх втрати любові і страх від покарання [7, р. 154].

В інших відмічається, що «вперше на концептуальному і термінологічному рівнях цю проблему в 1830-х роках порушував В. Гумбольдт». У дослідженні Я. Посохової також зазначено, що у психологічних поглядах вітчизняних науковців уявлення про ідентичність ґрунтувалися на дослідженнях самосвідомості, самовідношення особистості через роки проблем власного «Я» людини. Саме поняття «ідентичності» набуло загального вжитку завдяки науковим працям Е. Еріксона [4, с. 218].

У подальшому над проблемами ідентичності особистості працювали А. Ватерман, Е. Еріксон, Дж. Марсія та ін.

Так, Е. Еріксон, переосмисливши поняття ідентифікації, доповнив його поняттям «ідентичності». Вважається, що саме Е. Еріксон увів поняття психосоціальної ідентичності як продукту взаємодії суспільства й особистості, поняття криз особистісної ідентичності як результату криз розвитку суспільства [6].

У науковому світі Е. Еріксона вважають засновником теорії ідентичності. У своїй праці «Дитинство і суспільство» він вказував на нерозривний зв'язок між ідентичністю людини і суспільством, її соціальним оточенням. На відміну від З. Фрейда, дослідження якого він вважав неповними, він вів мову про те, що ідентичність формується в процесі соціалізації особистості, входження індивіда у суспільство. Отже, за Еріксоном, ідентичність – це соціалізована частина «Я»; це не певна незмінна, раз і назавжди отримана чи

успадкована характеристика особистості, навпаки, її природа – процесуальна, динамічна, тобто, змінна [8, с. 284]. Науковцем також було введено поняття «криза ідентичності». Під цим поняттям він розумів перехід від однієї стадії життя до наступної, в ході чого мало місце становлення нових типів ідентичності [8, с. 324].

Цікавими є дослідження представників когнітивного напрямку, які досліджували соціальну ідентичність (Г. Теджфел, Дж. Тернер та ін.). Так, за визначенням Г. Теджфела, соціальна ідентичність – це частина «Я-концепції», що виникає на підставі знань індивіда про членство в соціальній групі разом з емоціональною значимістю та цінністю членства в цій групі [9, р. 7–24.].

Спільним для досліджень Е.Еріксона, Дж.Міда та Г. Теджфела є наступні твердження:

розглядати ідентичність слід як соціальне явище (ідентичність – це соціалізована частина «Я»);

пояснення ідентичності як динамічного утворення, що, виникнувши під впливом навколишнього середовища, так чи інакше модифікується [10, с. 26-42].

Відображення щодо визначення поняття «ідентичності» знаходимо у теоріях Л. Краппмана, Дж. Міда, Ю. Хабермаса та інших вчених (соціально детермінована ідентичність «Ме» та індивідуальна ідентичність «І»).

Розглядаючи рівні ідентичності особистості, дослідники виходили з позицій своїх концепцій та поглядів. Так, у своєму дослідженні П. Мовчан розглядає два рівні ідентичності людини – це індивідуальний і колективний. Індивідуальний рівень розкривається через особистісний та соціальний аспекти людини, тобто через вертикальний та горизонтальний виміри, баланс яких забезпечує почуття тотожності, самототожності. Крім того, науковцем виокремлено декілька форм національної ідентичності, зокрема:

етноцентрична ідентичність;

етнодомінуюча ідентичність;

етнічний фанатизм;

етнічна індиферентність;

етнонігілізм;

амбівалентна ідентичність.

Дослідник обґрунтував, що саме наявність патріотизму у суспільстві є фактором отримання національної ідентичності та забезпечення етнополітичної безпеки державі. [11, с. 103-107].

Як свідчить аналіз наукових психологічних досліджень, становлення національної ідентичності людини, як складової

концепції її розвитку та формування, підпорядковується певним закономірностям і проходить низку фаз у своєму розвитку, адже, як відмічають вчені, її пробудження відмічається ще у дитячому віці під впливом сімейного кола, друзів, ровесників, знайомих.

Соціальна ідентичність виступає як результат самоідентифікації особистості з різними соціальними групами, тому визначається як система, де представлені стрижньові (базисні) ідентичності, локальні ідентичності та короткочасні (ситуативні) ідентичності.

У психологічній науці з точки зору належності індивідів до різних малих груп виділяють такі види соціальної ідентичності як:

- сімейна;
- професійна;
- регіональна;
- релігійна;
- національна;
- політична;
- етнічна.

Одну із базовних ідентичностей в системі соціальної ідентичності являє собою національна ідентичність, яка стала предметом нашого дослідження.

Розглядаючи соціальну ідентичність, нами було проаналізовано наукові підходи щодо визначення змісту національної ідентичності. Так, М. Грушевський, шукаючи відповідь на питання про українську ідентичність, у брошурі «Хто такі українці і чого вони хочуть» звертав увагу на чинники національної самоідентифікації. «Передусім, розуміється, – зазначав Грушевський, – [Українцями є] всі ті, хто зроду Українець, родився і виріс з українською мовою на устах і хоче тепер іти спільно з своїм народом, з усіма свідомими синами українського народу, які хочуть працювати для його добра, боротися за його свободу і кращу долю. Але не тільки хто природжений Українець, а також і всякий той, хто щиро хоче бути з Українцями, і почуває себе їх однодумцем, товаришем, членом українського народу, бажає працювати для його добра. Якого б не був він роду, віри чи звання – се не важно. Його воля і свідомість рішає діло» [12, с. 113].

У цьому фрагменті йдеться про так званих свідомих українців; проте Грушевський не відлучає від українства і «несвідомих», як він далі пише, «наших земляків». А от ті, хто начебто належить за походженням, але не хоче бути українцем, хто свідомо переходить до іншої національної спільноти, для Грушевського вони не вписуються в коло власне українців [12, с. 114-115].

Для українського суспільства на сучасному етапі актуальним є формування національної ідентичності. Щодо цього доречною є думка П. Мовчана, що загальнонаціональна ідентичність за своєю суттю багатовимірна, адже вона може охоплювати, але не скасовувати етнічну, культурну, професійну, статеву та інші види ідентичності. У той же час, відмічає він, національна ідентичність може співіснувати з наднаціональною ідентичністю (європейською чи космополітичною). Так щодо цього влучною буде думка М. Бердяєва, який зазначав, що «почуваючи себе громадянином світу, людина не втрачає національного почуття, позаяк до космічного, всесвітнього життя людина долучається завдяки життю національному. Відродження національної самосвідомості, посилення ролі основних етноконсолідуючих ознак в умовах швидкоплинної реальності, виступають як одні з пріоритетних факторів збереження, розвитку націй та їхньої національної ідентичності». Також П. Мовчан зазначає, що крім позитивного значення такі процеси, які демонструє історична практика, можуть призвести до конфліктів і навіть до кровопролиття [11, с. 103-107].

Національна ідентичність є предметом багатьох сучасних досліджень. Так, С. Кисельов, А. Сальникова відмічають, що зацікавлення цією темою обумовлено, з одного боку, тим, що визначення української ідентичності може бути певним теоретичним засобом створення національної держави, ще одним ідеологічним кліше, за допомогою якого ті чи інші політичні сили вибудовують нові аргументи у боротьбі за владу. Проте, з іншого боку, теоретичне вирішення цієї проблеми допомагає висвітлити справжній національний інтерес, усвідомлення якого є необхідною компонентою розвитку українського суспільства, спроможною обумовити його життєздатність. У своєму дослідженні вони прийшли до висновку, що сама ця проблема не є специфічною для України. Проблема національного взагалі й національної ідентичності зокрема була досить сталою у XX столітті, а в нинішні часи вона тільки загострилася. Велика кількість публікацій на цю тему у нас і на Заході свідчить, що сама проблема ідентичності є неоднозначною в теоретичній свідомості. І якщо родове поняття «ідентичність» розуміється вченими здебільш однаково, то цього не можна сказати про підпорядковане поняття – «національна ідентичність», що обумовлено різними тлумаченнями самого поняття нації [13, с. 31-40].

Національна ідентичність людини – це її ідентичність і почуття належності до одієї нації. Національна ідентичність – це почуття

нації єдиним цілим через її мову, культуру, традиції, обряди, політику. На сьогодні поняття «ідентичності» стало одним із основних детермінант для усвідомлення людиною оточуючих реалій. Дослідники виділяють багато її різновидів, що впливають на розвиток та формування особистості громадянина нашої країни.

Існує декілька концепцій щодо визначення поняття «національна ідентичність». У першій половині 90-х рр. проблема класифікації національних ідентичностей знайшла своє відображення в працях Е. Сміта та П. Альтера. Зокрема, П. Альтер диференціював концепцію культурної національної ідентичності й громадянської політичної ідентичності.

Так, під національною ідентичністю розуміють широкий комплекс індивідуалізованих і неіндивідуалізованих міжособистісних зв'язків та історичних уявлень, що є основою самоідентифікації окремих осіб та груп людей з певною [нацією](#) як самобутною спільнотою, що має свою історію, територію, мову, історичну пам'ять, культуру, міфи, традиції, об'єкти поклоніння, [національну ідею](#).

Основними компонентами культурної ідентичності Д. Сладкий вважає спільність традицій, мови, місця проживання, релігії, звичаїв, історії. Ключовий компонент політичної національної ідентичності - наявність у громадян політичної свідомості, рівності перед законом [2, с. 110–119].

Як наголошує Л. Нагорна відчуття своєї національної ідентичності є одним з найважливіших мотиваційних чинників поведінки особистості. Жоден із членів нації не знає й ніколи не знатиме всіх своїх співвітчизників, але між ними існує анонімна й символічна солідарність, сила якої буває дивовижною, особливо в періоди тяжких випробувань. Вона також зазначає, що будучи специфічною асоціацією людей, нація наділена такими джерелами саморозвитку та самозбереження, яких не має жодна ін. спільнота. На підтримку її існування працюють численні соціальні групи та громадські об'єднання (професійні, економічні, культурні, релігійні та ін.), зрештою – на її підтримку працює [держава](#) [14].

П. Мовчан, розкриваючи зміст поняття «національна ідентичність», відмічає, що наприкінці ХХ ст. з'явилася низка фундаментальних праць західних дослідників з проблем формування національної ідентичності: «Уявлені спільноти» Б. Андерсона, «Соціальні передумови національного відродження у Європі» М. Гроха, «Національна ідентичність» Е. Сміта, в яких уточнюється сам термін «національна ідентичність», оскільки він

відрізняється від інших колективних ідентичностей таких, як клас, статі чи раса. На даний момент процес утвердження національної самоідентифікації в Україні, зазначає дослідник, стримується певним конфліктом ідентичностей, що спричинений:

а) проблемами у формуванні вітчизняної національної самосвідомості, пов'язаними з переходом від етнічного до соціально-політичного принципу її утвердження;

б) наявністю елементів пострадянської ідентичності;

в) досить сильними позиціями регіональних субідентичностей, що мають різні ціннісні домінанти. Тому існує ще великий пласт малодосліджених проблем існування, перетворення та прийняття нових форм та змісту поняття національної ідентичності [11, с. 103-107].

Д. Сладкий, розкриваючи основні концептуальні підходи та зміст національної ідентичності, проаналізував процеси, що відбуваються в зарубіжних країнах, і стали наслідком криз національних ідентичностей, визначив їх вплив на національну і міжнародну безпеку, зазначив сучасні проблеми формування в Україні національної ідентичності особистості та національної ідеї в контексті національної безпеки держави [2, с. 110-119].

Ми погоджуємось з поглядами більшості дослідників, що попри те, що різними аспектами ідентичності охоче оперує не лише філософія, а й психологія, культурологія, соціологія, історія та інші сфери наукового знання, але на сьогодні ми маємо справу з тим прикрим випадком, коли кількість публікацій ніяк не перейде в якість змістовної визначеності, що сприятиме розв'язанню проблем. Існуючі проблеми довгий час замовчувалися та ігнорувалися у науковому середовищі, що спричинило безліч невирішених проблемних питань, які вимагають негайного втручання та вирішення.

У дослідженнях поняття «національна ідентичність» невід'ємно пов'язане зі змістом таких понять, як «етнос» та «нація». Як зазначає Ю. Бромлей, етнос представляє собою усталену сукупність людей, яка історично склалася на певній території і має спільні, відносно стабільні особливості культури (включаючи мову) й психіку, а також усвідомлення своєї єдності та відмінності від інших подібних утворень (самосвідомість), зафіксоване у самоназві (етнонімі) [15, с. 9–14].

М. Пірен відмічає, що етнос може існувати у різних формах, серед яких однією з основних є нація. Нація – це природна

біосоціальна форма існування етносу. На відміну від нації, що є соціальною спільнотою, держава — це штучне утворення, що уявляє собою політичну, громадянську спільність [16].

Е. Гелнер розглядає націю як конструкт індустріальної культури, а формування національної картини світу як результат переходу від «низької» культури агрописемного суспільства до «високої» культури суспільства індустріального, що характеризується загальною освіченістю, а також високим рівнем грамотності і громадянської самосвідомості переважної більшості її представників [17, с. 101].

Нація складається із свідомого співвідношення з нею реальних індивідів, в результаті чого проявляється відношення до національного. Про національну приналежність судять за такими параметрами:

за національно-державницькими, культурними атрибутами;

за об'єктивною символікою, яка визначає певну цілісність (культурну, територіальну, господарську);

за свідомою ідентифікацією індивідів, за їхнім суб'єктивним ставленням, ціннісними орієнтаціями [11, с. 103-107].

О. Шевченко, національну ідентичність розглядає як результат процесу ідентифікації особи з нацією, національною спільнотою. Змістом цього процесу вважає він є суб'єктивне відчуття належності до національної спільноти на основі стійкого емоціонального зв'язку, що виникає в особистості як результат формування відносно стійкої системи усвідомлених уявлень і оцінок реально існуючих диференціюючих та інтегруючих ознак життєдіяльності нації, а також прийняття групових норм та цінностей» [18, с. 409–420].

Цікавим є дослідження Г. Палій, окремі результати якого оприлюднені у першому номері журналу «Політичний менеджмент». Автор розглядає проблеми української національної ідентичності крізь призму проблем національної безпеки, ширше – української національної держави. З такою точкою зору можна погоджуватися чи ні, але те, що ці проблеми накладаються одна на одну, перетинаючись у часі й просторі, не викликає сумніву [19, с. 93 – 100.]. При цьому С. Кисельов, А. Сальникова зауважують, що сама подібна постановка питання змушує замислитися про співвідносність понять «національна ідентичність» і «національна безпека». Чи певна ідентичність сприяє (чи, навпаки, не сприяє) зміцненню національної безпеки, або ж національна безпека має бути лише засобом, що зберігає вільну ідентифікацію народу?

Тобто, проблема ідентичності є вираженням одвічних проблем необхідності і свободи, цілей і засобів. Якщо основним внутрішнім питанням проблеми ідентичності є питання національної ідентичності, то цілком логічно було б припустити, що різне тлумачення національного призводить до різних результатів при дослідженнях національної ідентичності [13, с. 31-40].

Таким чином, у наукових джерелах національна ідентичність розглядається як елемент національної свідомості. Процес формування національної ідентичності в системі ідентичностей, за К. Коростеліною, має три складові:

1) прийняття специфічних елементів національної ідентичності (таких як вірування, цінності, очікування, які створюють національну ідентичність як колективну);

2) розвиток орієнтації в нації як такої;

3) самовизначення себе як члена цієї нації.

Одним з основних чинників, що детермінує процес прийняття основних елементів національної ідентичності, на думку К. Коростеліної, є формування самовизначення особистості як члена нації [20].

Майбутні офіцери-психологи, як представники української нації, великої соціальної групи, поділяють такі колективні аспекти національної ідентичності, як:

- уявлення про саму націю та інші групи;
- концепції національної історії та цілі;
- атитюди стосовно традицій і символів, досягнень і поразок нації.

Стаючи частиною системи ідентичностей майбутніх офіцерів-психологів, ці елементи впливають на те, ким вони стають, які зміни відбуваються у їхніх поглядах на світ, суспільство, як змінюється їх система цінностей, що відображається на їх формуванні як громадян нашої держави, що будуть стояти на захисті її інтересів тощо.

М. Боришевський зазначає, що національна ідентичність є основою патріотичних настановлень особистості. Він розглядає національну ідентичність як стійке почуття спорідненості з нацією, її історією, сьогоденним та майбутнім, усвідомлення відповідальності за долю вітчизни і переконаність у необхідності творення конкретних справ [21].

За О.Бичком, в структурі національної ідентичності виокремлюють два її блоки:

когнітивний (знання про існування національної групи, категоризація себе як члена національної групи, знання про

національну територію, про емблеми, символи, інститути, звичаї, традиції, історичні події, історичні фігури, віра в спільність походження і загальну спорідненість членів національної групи, в існування типових характеристик представників національної групи, в існування взаємозв'язку індивіда з національною групою);

афективний (суб'єктивна актуальність національної ідентичності, ступінь прихильності до національної ідентичності: готовність відмовитися від неї та значення, що надається членству в даній групі; почуття належності до національної групи, ступінь прихильності і відчуття по відношенню до національної території, соціальні почуття - це національна гордість, національний сором, національна провина, національна самоповага) [6].

Деякі дослідники в структурі національної ідентичності виділяють третій блок — конативний. Дійсно, щоб національна ідентичність стала невід'ємною часткою системи ідентичностей, особистість має не тільки отримати базові знання про історичний і культурний контекст формування вірувань і цінностей, вона не тільки має відчувати, що ці цінності є емоційно значущі для неї, але й вона має також реалізовувати свою поведінку відповідно до нових цінностей і вірувань [20].

Ми приєднуємось до позицій більшості дослідників національної ідентичності щодо того, що умовою формування позитивної національної ідентичності як складової системи соціальних ідентичностей особистості є патріотичне виховання, яке передбачає дотримання принципів гуманності та толерантності. Так, О. Кривицька відмічає, що апелювання до етнічності українців, а не до громадянськості гальмує процес перетворення культурної української нації в націю політичну. Тому, на думку науковця, для розвитку позитивної національної ідентичності необхідно йти шляхом від культивування громадянськості з її правовим та соціально-економічним наповненням до усвідомлення єдності, територіальної цілісності та загальнонаціональної гідності політичної нації. Вона виділяє такі форми ідентичності як:

нормальна (образ свого народу сприймається як позитивний, з адекватним ставленням до культури, історії, природнього патріотизму, з толерантною установкою на спілкування з іншими народами);

етноцентрична (некритична перевага якої-небудь національної групи і самоідентифікація індивіда з нею);

етнодомінуюча (фіксує таке ставлення самосвідомості і поведінки людини, коли не тільки національна ідентичність стає

першочерговою з-поміж інших видів ідентичностей (громадянин, матір, батько, студент тощо), але й досягнення цілей, інтересів народу починає сприйматися як домінуюча цінність);

етнічний фанатизм (ідентичність у якій абсолютне домінування національних інтересів і цілей, часто ірраціонально сприйнятих, супроводжується готовністю йти за них на будь-які жертви і дії);

етнічна (байдужість людей до проблем національності і міжетнічних стосунків, до цінностей свого та інших народів, люди вільні від норм і традицій, на їхню поведінку не впливає ні їх власна на(ціо)нальна приналежність, ні національність інших);

етнонігілізм у формі космополітизму (виступає запереченням національності та етнокультурних цінностей);

амбівалентна, невиражена, а інколи «подвоєна» чи навіть «потроєна» ідентичність (поширений у національно змішаному середовищі).

У такому випадку, відмічає науковець, можливі два «крайні» варіанти розвитку національної ідентичності:

1. Чітко виражена ідентифікація тільки зі своєю національною групою, котра інколи пов'язується з тенденцією до сепаратизму.

2. Вияв ідентичності з іншою національною групою, котра призводить до асиміляції, до прийняття норм, звичаїв, мови чужої групи, аж до повного розчинення у ній. Втім, на наш погляд, найбільш поширеною у сучасному поліетнічному суспільстві є маргінальна національна ідентичність. У даному випадку людина, а то й цілі народи гойдаються між двома культурами, не оволодіваючи жодною з них [22, с. 51–65].

І дійсно, складно не підтримати такі думки, що питання патріотизму на сьогодні є актуальним, адже патріотизм кожного члена нашого суспільства є своєрідним показником щодо його національної ідентичності, що має великий вплив на його розвиток та формування як особистості, громадянина нашої держави, фахівця. Ведучи мову про патріотизм, ми маємо на увазі і почуття любові, поваги, шани до своєї рідної землі, її культури, традицій, мови тощо. Збереження, шанобливе ставлення та підтримання всього того, що здобув український народ у минулому є основою збереження української нації та її національної ідентичності, що особливо актуально сьогодні.

Проведене дослідження дало можливість зробити такі висновки:

1. Національна ідентичність, як складова системи соціальної ідентичності, пов'язана з усвідомленням приналежності до певної

держави, нації, культури, мови, території. Головним компонентом національної ідентичності є її національна свідомість.

2. Процес формування національної ідентичності в системі ідентичностей має три елементи: а) прийняття специфічних елементів національної ідентичності (принципи, цінності, моделі поведінки, вірування, очікування, які створюють національну ідентичність як колективну; б) розвиток орієнтації в нації як такої; в) ідентифікування себе як члена цієї нації.

3. Національна ідентичність - це мінливе, динамічне утворення. Його роль і значення у суспільстві може як зростати, так і слабшати, що пов'язано з конкретною історичною ситуацією і соціальним оточенням індивіда і цілого народу.

4. Структурними елементами виступають належність та знання своєї історії, особливостей розвитку національної культури, підтримання моральних принципів, цінностей, ідеалів, шанування мови, збагачення традицій та звичаїв свого народу.

5. Національна ідентичність як почуття любові, поваги до своєї батьківщини, культури, традицій, мови, історичної пам'яті наділена потужною як консолідуючою, так і диференціюючою силою. Отже, слід зазначити, що теоретичне обґрунтування змісту поняття «національна ідентичність» є складним і багатовимірним феноменом, що у поєднанні та доведенні її багатофункціонального характеру має прикладне значення, зокрема для визначення моделі, стратегії і практики державної політики щодо її формування в Україні та впливу на розвиток та формування особистості майбутніх офіцерів-психологів.

Перспективами подальших розвідок у даному напрямку є дослідження особливостей гендерної ідентичності офіцерів-психологів та її вплив на формування особистості.

Список використаних джерел:

1. Єгупов М. В. Ідентичність як атрибут людини і суспільства : автореф. дисс. к. філософ. наук : спеціальність 09.00.03 – соціальна філософія та філософія історії. Національна академія педагогічних наук України : Інститут вищої освіти. Київ , 2015. С. 3.

2. Сладкий Д. Національна ідентичність як фактор національної та міжнародної безпеки. *Національна безпека.Серія: політичний менеджмент.* № 2, 2008. С. 110-119.

3. Бадмаев В. Н. Феномен національної ідентичности (соціально-філософський аналіз). Волгоград : Елиста, 2000. 289 с.

4. Посохова Я. С. Проблема ідентичності та визначення психологічних основ її вивчення. *ПРАВО І БЕЗПЕКА*. 2015. № 2 (57). С. 217-221.
5. Гнатенко П. І., Павленко В. М. Ідентичність: філософський та психологічний аналіз. Київ : Арт-Пресс, 1999. 466 с.
6. Бичко О.В. Профілі української ідентичності. Соціально-психологічний аналіз: монографія. К. : Видавничо-поліграфічний центр «Київський університет», 2007. 281 с.
7. Freud Sigmund. Massenpsychologie und Ich-Analyse. *International Psychoanalytic Publishing House*. Austria , Vienna , 1921. 140 p.
8. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. М. : Прогресс, 1996. С. 284.
9. Tajfel H., Turner J. The social identity of intergroup behaviour. *S. Worshel & W.G. Austin (eds.). Psychology of Intergroup Relations*. Chikago , 1979. P. 7–24.
10. Кольев А.Н. Нация и государство. Теория консервативной реконструкции. М. : Логос, 2005. 799 с.
11. Мовчан П. П. Зміст поняття «національна ідентичність»: теоретико методологічний аспект. *Державне управління. Інвестиції: практика та досвід*. № 17, 2015. С. 103-107.
12. Грушевський М. Хто такі українці і чого вони хочуть / Наук. ред. О. М. Мироненко; Відп. ред.: С. І. Матвієнко, Л. Г. Паламарчук, Н. П. Підружна. Товариство «Знання» України. К. : Т-во «Знання» України, 1991. 240 с.
13. Кисельов С., Сальникова А. Національна ідентичність українців Дилема культурного і соціальнополітичного. *Етнополітологія. Серія: політологічний менеджмент*, №2, 2003. С. 31-40.
14. Нагорна Л. П. Ідентичність національна [Електронний ресурс]. *Енциклопедія історії України*: Т. 3: Е-Й / Редкол.: В. А. Смолій (голова) та ін. НАН України. Інститут історії України. К. : В-во «Наукова думка», 2005. - 672 с. Режим доступу: http://www.history.org.ua/?termin=Identychnist_nacionalna
15. Бромлей Ю. В. Этнографические аспекты изучения человека. *Этническая психология*. Хрестоматия ; под ред. А. И. Егоровой. СПб. : Речь, 2003. С. 9–14.
16. Пірен М. І. Етнополітичні процеси в сучасній Україні: навч. посіб. К. : Вид-во УАДУ, 1999. 204 с.
17. Геллнер Э. Нации и национализм. М. : Знание. 1991. С. 101.

18. Шевченко О. В. Формування національної ідентичності як компонента Я-образу особистості. *Соціально-психологічний вимір демократичних перетворень в Україні* ; за ред С. Д. Максименка, В. Т. Циби, Ю. Ж. Шайгородського та ін. К. , 2003. С. 409–420.

19. Палій Г. О. Проблема формування української політичної нації: аспект загальнонаціональної ідентичності. *Політичний менеджмент*. 2003. № 1. С. 93–100.

20. Коростелина К. В. Социальная идентичность и конфликт. Исследование социальной идентичности на пути примирения в Крыму. Симферополь : Доля, 2003. Вып. 2. 360 с.

21. Боришевський М. Й., Грибенюк Г. С. Патріотизм як духовна цінність у контексті соціального буття особистості. *Наукові записки Ін-ту психології ім. Г.С.Костюка АПН України*; за ред. С. Д. Максименка. К. : Міленіум, 2007. Вип. 32. 518 с.

22. Кривицька О. Міжрегіональний «розкол» України : чинники поглиблення. *Політичний менеджмент*. 2008. № 2. С. 51–65.

1.6 ДО ПИТАННЯ ПІДГОТОВКИ ПСИХОЛОГА ДО РОБОТИ З СУЧАСНОЮ СІМ'ЄЮ

Галина ПАСТОЩУК, Інна ШПИЧКО

Сім'я є первинним та основним осередком суспільства, який залишається базовою інституцією в житті кожної людини. Вона є основним транслятором національно-культурної спадщини, джерелом фінансової, емоційної та психологічної підтримки, середовищем для фізичного, психічного, духовного та соціального розвитку людини.

Проблематиці сім'ї присвячено ряд досліджень, у яких висвітлено: основні підходи щодо розуміння психології сім'ї (О.І. Бондарчук); сучасні тенденції розвитку, вивчення та методи діагностики сімейної системи (О.В. Горецька, О.М. Затворнюк); ставлення держави до сім'ї та розподіл влади між її членами (В.Ф. Маслов, З.А. Подопригора, А.А. Пушкин); детермінанти вибору шлюбного партнера та сімейні кризи (Є.М. Потапчук); цикли розвитку та рольову структуру сім'ї (Л.Б. Шнейдер) та багато інших.

В Україні за останні роки, у зв'язку із нестабільною політичною та соціально-економічною ситуацією, сімейна система переживає трансформаційні негативні процеси. Це посилює диференціацію сімей за доходами, дезорганізацію у сімейній структурі (зростання частки розлучень та народження позашлюбних дітей, заробітчанство та ін.). Фактом є те, що у тенденціях розвитку сучасної сім'ї спостерігаємо деінституалізацію, тобто із соціального інституту вона трансформується у малу соціальну групу. Ми погоджуємося з думкою О.Затворнюк [4], яка пояснює це тим, що відбувається певна ізоляція сім'ї від суспільства, втрата економічного значення сім'ї, підставою укладення шлюбу поступово стає інтимна сфера, обов'язок поступається індивідуалістичним цінностям або вартостям самореалізації і самоствердження. Традиційною засадою побудови сім'ї нині зберіглася лише одна – турбота про нащадків.

Сім'я, як об'єкт дослідження вивчається соціологією, психологією, педагогікою, філософією, історією, етнографією та багатьма іншими науками. У науковій літературі існує багато визначень даної категорії.

Дослідник сімейної системи О. Бондарчук [1] визначає сім'ю як специфічний соціальний інститут, завданням якого є репродукування і виховання молодого покоління, забезпечення

особистого щастя людей. Як зауважує Л. Шнейдер [6], сім'я – це соціальна система, тобто комплекс елементів і їх властивостей, які знаходяться в динамічних зв'язках і відносинах один з одним. Сімейний психолог Є. Потапчук [4] розглядає сім'ю як відкриту систему, яка створюється суспільством для благоустрою, біологічного і соціального впорядкування життя людського роду. Вона призначена для задоволення потреб її членів і виконує ряд життєво важливих функцій: виховну, господарську, духовну, соціалізуючу, репродуктивну та інші. Ми солідарні з дослідницею О. Затворнюк [5] в тому, що сім'я – мала соціальна група суспільства, що виконує низку серйозних функцій, важливих як для членів сім'ї, так і для суспільства в цілому. Сім'я – об'єднання осіб, що природно формується в реальному житті, ґрунтується на шлюбі, родинності, усиновленні чи інших формах відносин між цими особами й характеризується спільністю духовного, матеріального життя й інтересів, що забезпечують продовження роду і виховання дітей [3].

Ми ж вважаємо, що сім'я складається з осіб, що пов'язані спільним житлом та побутом, мають кровні чи емоційні зв'язки, також взаємообумовлюючі права та обов'язки і між членами сімейної системи присутня взаємозалежність та взаємоадаптованість.

Сім'я створюється на підставі шлюбу, кровного споріднення, усиновлення, а також на інших підставах, не заборонених законодавством і таких, що не суперечать соціальним та морально-етичним засадам суспільства. Подружжя вважається сім'єю і тоді, коли дружина та чоловік у зв'язку з навчанням, роботою, лікуванням, необхідністю з якихось інших життєвих обставин та поважних причин (догляд за батьками, дітьми, мала площа житла чи його відсутність, неспроможність орендувати чи придбати, проживання по різні сторони барикад і т. д.) не проживають спільно.

Варто зазначити, що поширеною формою організації особистісного життя є так зване співпроживання. Соціологічні дослідження доводять, що здебільшого прибічники феномену «репетиції сімейного життя» є молодь. Така форма стосунків торкається засад унікальності шлюбу та сім'ї, це встановлення емоційного зв'язку, научіння взаємовідповідальності та опанування мистецтва жити разом.

Способи проживання, критерії за якими утворюється і функціонує сім'я визначають її тип. На сьогодні у психологічній літературі подано багато класифікацій та типів сімей, які виділені

науковцями керуючись різними ознаками та критеріями: за структурним складом, за кількістю шлюбних партнерів; за функціональними особливостями, за типом верховенства та керівництва родиною; за гендерною ознакою виконання батьківського обов'язку; за стилем виховання; за критерієм повторного шлюбу та за сімейним стажем; за кількістю дітей; за розподілом ролей; за однорідністю соціального статусу; за рівнем виховного потенціалу, за структурою влади, за стадією становлення, за якістю внутрішніх та зовнішніх меж; за рівнем матеріальної забезпеченості; за професійною приналежністю; за якістю та гармонійністю відносин; за географічною ознакою, в залежності де проживає сім'я; за типом споживацької поведінки; за ставленням до релігії; за особливими умовами сімейного життя та інші.

Історія знає різні види сім'ї, які визначаються за характером шлюбу: моногамні (два суб'єкта подружжя) та полігамні (кілька суб'єктів подружжя: полігінія(багатоженство) та поліандрія (багатомужжя). Історично першим видом була полігамна сім'я, а з розвитком суспільства їй на зміну приходять моногамна. У сучасному світі полігінія зберігалася переважно у країнах Арабського Сходу, поліандрія зустрічається в деяких племен Індії, Тибету, Південної Америки. У сучасних країнах зустрічаються також нетрадиційні одностатеві родини. Сексуальні меншини ведуть боротьбу за їх визнання та правове оформлення.

З точки зору сфери вибору подружжя (у межах власної спільноти чи між представниками різних груп), сім'ї поділяють на гомогенні (однорідні) та гетерогенні (різнорідні). У таких родинах чоловік, жінка та їхні батьки належать до одних і тих самих соціальних груп. Гомогенна сім'я, як правило, більш стійка та гармонійна.

За типом верховенства, керівництва родиною визначають такі різновиди: егалітарна (рівноправна), авторитарна й ліберальна. Егалітарна – основана на розподілі ролей відповідно до особистих якостей і здібностей подружжя, на участі кожного у прийнятті рішень, де виховання дітей спирається на переконання, а не на примус. Егалітарну сім'ю часто називають демократичною, маючи на увазі розподіл влади. Авторитарні характеризуються жорстким підпорядкуванням одному з подружжя чи іншому членові родини. У ліберальній спостерігається відстороненість, відчуженість членів сім'ї один від одного, байдужість до справ і почуттів іншого[2].

Особливості родини залежать також від її складу, в залежності від числа поколінь (структури). Дослідники виділяють типи сімей:

розширену (включає різні покоління); нуклеарну (окрему, просту) яку утворюють подружжя з дітьми. Найпоширенішими в сучасних розвинених країнах є нуклеарні сім'ї. У них є не більше 3-х рольових позицій (батько – чоловік, мати – дружина, син – брат або дочка – сестра). Кожна людина може бути одночасно членом декількох нуклеарних сімей, проте ці сім'ї не утворюють розширеної сім'ї, тому що не живуть «під одним дахом».

У розширених сім'ях, як правило, більш раціонально організований побут, у молодих більше часу, рідше виникають великі сварки з дрібниць, більше уваги до чужих думок. Проте може бути присутнім втручання в особисте життя дітей, дріб'язкова опіка, жорсткий контроль батьків.

У нуклеарних сім'ях акцент робиться на шлюбних відносинах, а подружньо-батьківські стосунки батька і матері з дітьми, дітей між собою виступають доповненням до шлюбу. Навпаки, розширена сім'я усією своєю структурою виявляє, що зв'язком, який цементує її, є кровність батьків і дітей, братів і сестер.

У залежності від наявності батьків сім'ї бувають: повні – присутні батько і мати; неповні (самотня мама чи батько, тобто коли відсутній один із подружжя, батьки розлучені, виховує опукун).

Під час соціологічного аналізу родини велике значення має врахування вікових характеристик подружжя. Розрізняють молоду сім'ю, коли вік подружжя до 30 років, середнього подружнього віку, літню подружню пару. Вік накладає відбиток на родинні стосунки, на характер труднощів, протиріч, які доводиться долати. У молодій сім'ї це труднощі адаптації до подружніх обов'язків, до нового побуту. У родині середнього подружнього віку – проблеми уникнення нудьги, одноманітності, стереотипності у взаєминах подружжя, виникнення конфліктів. У літнього подружжя – проблеми дбайливого ставлення один до одного, поступливості, засвоєння нових ролей, здоров'я[2].

За тривалістю подружнього життя або стадією становлення розрізняють сім'ї: молоді (до 9 років), для яких істотним у психологічному аспекті є ставлення подружжя один до одного і до спільного сімейного життя; середні (10–19 років), які характеризуються стабільними стосунками, усталеним розподілом ролей, обов'язків, наявністю дітей, котрі підросли і є відносно самостійними; зрілі (понад 20 років), для яких характерне зростання значимості подружніх стосунків, зокрема завдяки набуттю дітьми самостійності та незалежності.

За просторово-територіальною локалізацією, тобто за місцем

проживання подружжя, сім'ї бувають: патрилокальні – подружжя мешкає із батьками чоловіка, матрилокальні – подружжя мешкає із батьками дружини, неолокальні – подружжя мешкає окремо від батьків у власному будинку, унілокальні – подружжя мешкає з тими батьками, у яких є житло.

Важливим питанням, яке впливає на характер родинних стосунків, є кількість дітей у сім'ї. З цим критерієм зазвичай виділяють такі різновиди сім'ї: бездітні (інфертильні), одностітні, малодітні та багатодітні. Здебільшого у сучасні сім'ї – одностітні, існування багатодітних родин пов'язане з великими матеріальними труднощами в умовах хиткої соціально-економічної та політичної ситуації в нашій державі.

За якістю емоційно-психологічних взаємостосунків розрізняють благополучні (прагнення до спільного розв'язання сімейних проблем, проведення дозвілля, одночасній відкритості родини), неблагополучні (характеризуються насамперед напруженістю чи навіть конфліктністю міжособистісних стосунків), гармонійні (характеризуються згуртованістю, доброзичливістю і водночас відповідальністю один за одного, почуттям захищеності й емоційної задоволеності), дисгармонійна (у якій притаманна розбіжність у системах ціннісних орієнтацій, виконанні функцій та ролей).

В залежності від географічного функціонування сімейної системи виділяють: сільську, міську та віддалену – проживає у важкодоступних, віддалених регіонах.

Додатково типологію сімей доповнюють ще такі типи родини:

- за лінією спадкування прізвища, майна, соціального стану розрізняють: матрілінеальні – за жіночою лінією, патрілінеальні – за чоловічою лінією, за обома лініями;
- за професійною приналежністю, освітнім рівнем – сім'ї робітників, службовців, вчителів, акторів, шахтарів та ін.;
- за віком – сім'ї неповнолітніх, студентські, пенсіонерів;
- за ставленням до релігії християни, баптисти, мусульмани, атеїсти і т.д.;
- за особливими умовами сімейного життя – військові, спортсмени, артисти та ін.;
- за типом юридичних взаємостосунків – сім'ї побудовані на шлюбних стосунках; позашлюбні (співжиття без оформлення шлюбу); оформлені юридично, але проживають окремо (дистантні);
- за матеріальною забезпеченістю сім'ї класифікують так: з дуже низьким матеріальним статком; високим матеріальним

статком; середнім матеріальним статком; низьким матеріальним статком (малозабезпечена); нужденні (за межою бідності);

- за спрямованістю бувають сім'ї, орієнтовані на: діяльність; спілкування; самозадоволення (егоїстична);

- за соціально-правовою стійкістю сім'ї поділяються на такі види: соціально стійка; соціально хитлива; асоціальна (її члени конфліктують з морально-правовими нормами сіспільства, схильні до правопорушень); криміногенна;

- сім'ї із специфічними проблемами – з психічними та фізичними захворюваннями; правопорушників; алкоголіків; наркоманів; із захворюваннями на СНІД; схильністю до суїцидів; інвалідів [5].

Все частіше у сучасній літературі можна зустріти такі типи сімей як: безробітні, емігранти, міжнаціональні, національних меншин. Як повідомляє Міністерство соціальної політики, станніми роками, у зв'язку з напруженою воєною ситуацією на Сході, в Україні суттєво збільшилася частка вразливих типів сімей – переселенців та неповних, а ще таких сімей члени яких опинилися по різні сторони барикад.

Доцільно зазначити, що якусь конкретну сім'ю можна одночасно віднести до різних типів, залежно від того, під яким кутом зору її можна розглядати [5].

Розглядаючи питання про консультативну та терапевтичну роботу психолога з сучасною сім'єю важливим є глибокі знання та всебічна обізнаність спеціаліста з сімейної проблематики: чинники, що сприяють зародженню шлюбних стосунків, цикли розвитку сім'ї та її рольову структуру, функціонування та типологію сімейної системи.

Враховуючи складність сімейної взаємодії, структурну і типологічну мінливість сучасної сім'ї та з метою підготовки майбутніх психологів до роботи з сім'ями нами розроблено авторську програму «Тренінгова програма підвищення готовності майбутніх психологів до роботи з неповними сім'ями», що містить у собі інтерактивну методику «Кросворд «Типологія сімей», яка була запатентована (Свідectво про реєстрацію авторського права на твір «Кросворд «Типологія сімей» № 99823 від 22.09.2020 р.). У кросворді нами зібрані та пропонуються для розгадування найбільш розповсюджені типи сімей. Розроблений матеріал рекомендуємо використовувати з метою: розробки наукових принципів у підготовці спеціалістів-психологів; розвитку уявлень студентів-психологів про перелік типів сімей за різними критеріями та

ознаками; перевірки знать майбутніх психологів з теми типологія сімей, при вивченні навчальної дисципліни «Психологія сім'ї»; розробки тренінгових занять та психологічних програм та рекомендацій; оцінки своїх знань і орієнтирів практичних психологів та практикуючих сімейних психологів для складення анамнестичної карти.

Висновки. У статті відображені важливі сучасні підходи щодо розуміння поняття «Сім'я», як впорядкованої системи організованої відповідно до деякої послідовності з визначенням функцій та зв'язків. Розкрито типологію сімейної системи, розуміння якої лежить в основі дослідження сімейної взаємодії, яка слугуватиме для формування уявлень про сім'ю, сприятиме у пошуках актуальних методів вирішення проблем сучасної сім'ї.

КРОСВОРД «ТИПОЛОГІЯ СІМЕЙ» ПО ГОРИЗОНТАЛІ

1. Сім'я (вступ у шлюб) з іншим партнером після розірвання попереднього шлюбу з дітьми/без дітей з двох сторін чи однієї.
(Повторна)

2. Неповна сім'я де присутній випадок смерті одного з батьків.
(Осиротіла)

3. Сім'я, члени якої тривалий час перебувають на відстані через те, що один або обидва з батьків працюють за кордоном.
(Дистантна)

4. Сім'я, в якій є обидва члени подружжя (з дітьми чи без дітей).
(Повна)

5. Сім'я, яка повністю або частково втратила свої виховні можливості через ті чи інші причини. У результаті цього в таких сім'ях об'єктивно чи суб'єктивно складаються несприятливі умови для виховання дітей. **(Неблагополучна)**

6. Сім'я характерна суворим, безперечним підпорядкуванням жінки чоловіку, чи чоловіка – жінці і дітей – батькам.
(Авторитарна)

7. Сім'я, яка не проживає у місті, а мешкає у більш віддаленій місцевості **(Сільська)**

8. Сім'я, що має збільшений за своїм складом союз: подружжя пара та їхні діти, плюс батьки інших поколінь, наприклад бабусі, дідусі, дядьки, тітки. **(Поповнена)**

9. Різномірною сім'я, у якій існує різне освітнє та соціальне становище чоловіка й дружини. **(Гетерогенна)**

10. Сім'я, що характеризується нестабільністю життєвих

планів, стилів виховання, єдністю поглядів дружини та чоловіка. **(Нестабільна)**

11. Сім'я, у якій виконуються всі функції, характерна зрілість рішень, відповідальність за власну сім'ю, вміння діяти заради добра. **(Зріла)**

12. Сім'я складається з однієї шлюбної пари (чи одного з батьків) з неодруженими дітьми (або без них). **(Проста)**

13. Сім'я має тверду непроникну спільну межу і водночас прозорі індивідуальні межі. Члени цієї сім'ї так тісно взаємопов'язані через страх втрати зв'язків між собою. **(Ретрофлексуюча)**

14. Сім'я з високим рівнем внутрісімейної моральності, духовності, координації та кооперації, взаємної підтримки та взаємодопомоги, з раціональними способами вирішення сімейних проблем. Члени такої сім'ї включені в різні соціальні зв'язки. **(Благополучна)**

15. Тип сім'ї за стадією становлення 10-19 років сімейного стажу. **(Середня)**

16. Сім'я у якій керівна роль жінки. **(Матріархальна)**

17. Сім'я представляє собою шлюб жінки та чоловіка різних національностей та віросповідання. **(Змішана)**

18. Сім'я, в якій подружжя (чоловік та жінка) перебуває у зареєстрованому шлюбі, разом проживає та виховує трьох і більше дітей. **(Багатодітна)**

19. Сім'я, якій притаманна розбіжність у системах ціннісних орієнтацій, виконнінні функцій та ролей. **(Дисгармонійна)**

20. Сім'я з ліберальною структурою влади. **(Ліберальна)**

21. Сім'я або особа, що не перебуває в шлюбі, яка добровільно взяла із закладів для дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування. **(Прийомна)**

22. Сім'я відзначається тісним зв'язком між одним чоловіком і однією жінкою, тобто вона передбачає шлюб між однією жінкою і чоловіком. **(Моногамна)**

ПО ВЕРТИКАЛІ

1. Сім'я у якій відносини характерні взаємною повагою членів сім'ї один до одного, розподіленням сімейних ролей відповідно потребам конкретних обставин. **(Демократична)**

2. Сім'я, де проглядається відсутність достатнього взаємного контакту її членів, існує небезпека асоціальної поведінки чи розпаду сім'ї. **(Дезорганізована)**

3. Сім'я, яка може складатися з одного батька, декількох жінок-

матерів та їх дітей або з однієї жінки-матері, декількох чоловіків-батьків та їх спільних дітей. (**Полігамна**)

4. Сім'я, яка характеризується збігом цілей, мотивів, емоційних і пізнавальних установок членів родинної групи, завдяки чому забезпечується їхня психологічна сумісність. (**Гармонійна**)

5. Сім'я, у якій лише одна дитина. (**Однодітна**)

6. Сім'я, членами якої є студенти денної форми навчання і їхні діти. (**Студентська**)

7. Сім'я, яка складається із шлюбних партнерів та однієї/двох дитини/дітей. (**Малодітна**)

8. Сім'я, у якій відбулося руйнування її структурної цілісності. (**Деформована**)

9. Розширена сім'я (сімейна група), що складається більше як з двох поколінь родичів, які проживають в одному будинку. (**Складна**)

10. Сім'я, де всім розпоряджається батько (керівна роль чоловіка, діти і дружина носять прізвище батька). (**Патріархальна**)

11. Сім'я, в якій тільки один із батьків (чоловік або жінка) виховує дітей. (**Неповна**)

12. Сім'я, яка складається з представників однакових соціальних прошарків – робітничі сім'ї, інтелігентів, вчених і т. д.. (**Однорідна**)

13. Сім'я в перші три роки після укладення шлюбу або подружжя, в якому вік чоловіка та дружини не перевищує 30 років, або неповна сім'я, в якій мати (батько) віком до 30 років. (**Молода**)

14. Сім'я де у відносинах ні один з подружжя не претендує на владу, а вона ділиться порівну між чоловіком і жінкою. (**Егалітарна**)

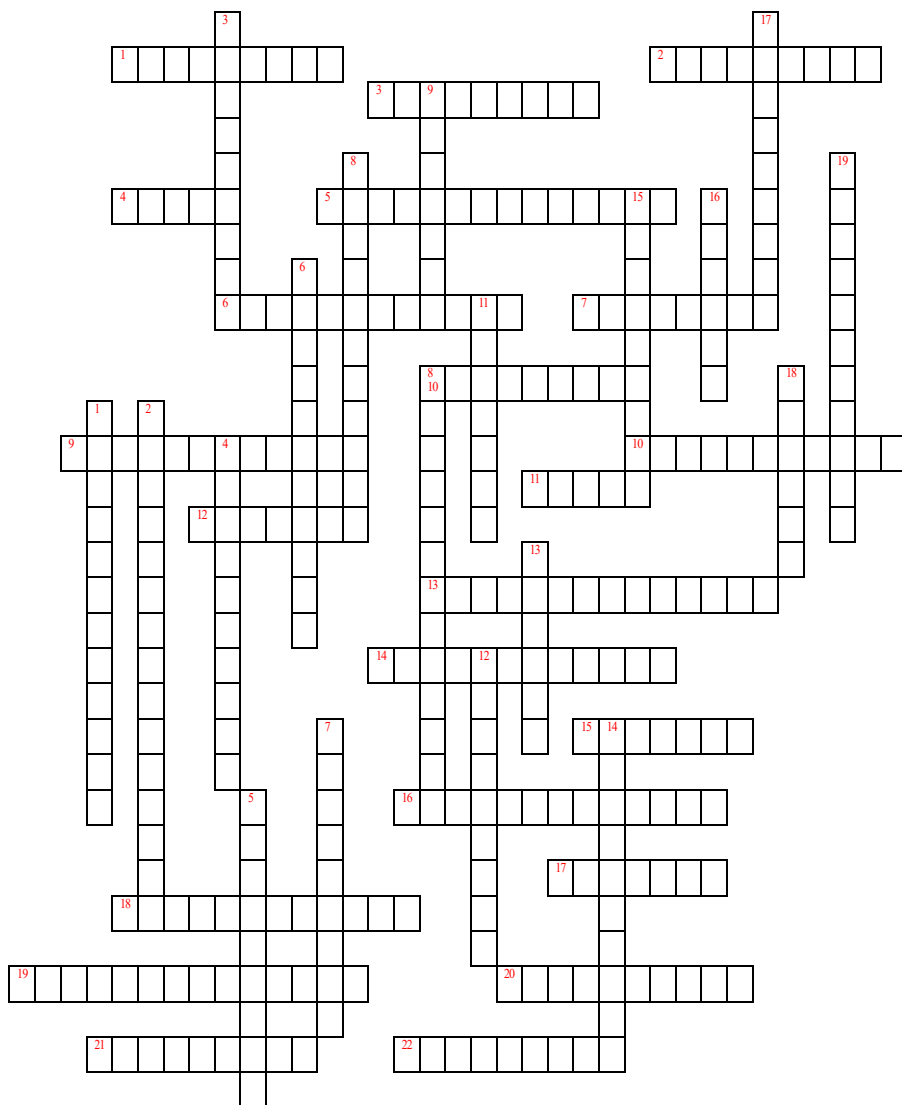
15. Сімейна структура (сім'я), в якій батьки і діти живуть разом без дідусів і бабусь. (**Нуклеарна**)

16. Сім'я, яка за географічною ознакою, проживає не у сільській місцевості. (**Міська**)

17. Неповна сім'я, в якій батьки з якоїсь причини на захотіли або не змогли жити разом. (**Розведена**)

18. Сім'я, яка за якістю внутрісімейних відносин та атмосфери - організована, стабільна та має хороший виховний потенціал. (**Стійка**)

19. Сім'я у якій немає дітей. (**Інфертильна**)



Список використаних джерел:

1. Бондарчук О. І. Навчальна програма дисципліни “Психологія сім’ї” (для бакалаврів, магістрів). Київ, 2005. 15 с.

2. Горецька О.В. Психологія сім’ї: навч. посіб. для студентів спеціальності «Практична психологія», «Початкова освіта» Олена

Горецька, Наталя Сердюк. Бердянськ : Видавець Ткачук О.В., 2015. 216 с.

3. В. Ф. Маслов, З. А. Подопригора, А. А. Пушкин. Действующее законодательство о браке и семье. Харьков : Вища шк. Изд-во при Харьк. ун-те, 1972. 212 с.

4. Потапчук Є.М. Кризи сімейного життя та як їх подолати: довідник сімейного психолога. Хмельницький, 2014. 35с.

5. О.М. Затворнюк. Психологія сім'ї: навч-метод. посіб. Київ : Видавничий дім «Слово», 2018. 184 с.

6. Шнейдер Л.Б. Семья и брак в истории общества: качественная и количественная эволюция семейных отношений. Психология семейных отношений. Курс лекций. Москва : ЭКСМО-Пресс, 2000. С. 53-68.

1.7 ЗНАЧЕННЯ РЕФЛЕКСІЇ ДЛЯ ПРОФЕСІЙНОГО САМОТВОРЕННЯ ТА САМОЗБЕРЕЖЕННЯ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІОНОМІЧНОЇ СФЕРИ

Лариса ПОДКОРИТОВА, В'ячеслав ГАВРИЛЬКЕВИЧ

1 Визначення основних понять

У наукових дослідженнях рефлексія зазвичай визначається через пізнання людиною себе. Так, у нашому дослідженні ми дотримуємось такого визначення: *рефлексія* – це пізнання людиною себе: своїх дій, вчинків, поведінки, думок, психічних станів, почуттів, здібностей, характеру та інших особливостей своєї особистості [25, с. 300].

Самозбереження – згідно тлумачного словника сучасної української мови це є прагнення зберегти своє життя, застерегти себе від загибелі [5, с. 1289]. Розглядаючи це поняття з позицій психології, ми вважаємо, що зберігати людина може не тільки своє життя, а й своє здоров'я, тобто певний запас фізичної і психодуховної міцності, свою фізичну і психодуховну цілісність і внутрішню злагодженість, а також може зберігати досягнутий рівень особистого фізичного, психічного і духовного розвитку. У професійному контексті самозбереження фахівця включає ще й збереження досягнутого рівня професійного розвитку. Отже, у нашому розумінні, самозбереження є багатограним явищем, це – *активність особи, спрямована на збереження свого життя і здоров'я (запасу фізичної і психодуховної міцності, цілісності і внутрішньої злагодженості), а також досягнутого рівня особистого фізичного, психічного, духовного і професійного розвитку*. Таке психологічне розуміння поняття «самозбереження», на нашу думку, зовсім не суперечить його філологічному тлумаченню в сучасній українській мові, адже життя людини відбувається одночасно на трьох рівнях: і на фізичному, і на психічному, і на духовному. Запорукою нормального перебігу життя людини є цілісність і впорядкованість її ества та наявність відповідного запасу міцності, тобто міцне здоров'я, що дозволяє протистояти різноманітним несприятливим чинникам і зберігати цілісність і внутрішню впорядкованість. Також невід'ємним атрибутом здорового життя людини як духовної істоти є її постійний розвиток, який зумовлений глибинною духовною потребою у самоактуалізації і на психічному й духовному рівнях, на відміну від фізичного, не має меж і може продовжуватися протягом

усього життя людини завдяки відповідним її зусиллям. Втрата досягнутого рівня розвитку є ознакою того, що людина припинила докладати зусиль для саморозвитку і спрямовалася до деградації, що аж ніяк не є проявом самозбереження.

Самотворення – ми не знайшли визначення цього поняття у тлумачному словнику української мови і сформулювали власне. Згідно нашого розуміння, самотворення – це *постійний процес творення людиною свого власного фізичного, психічного і духовного буття (тобто свого зовнішнього і внутрішнього світу та життєвого шляху) через самопізнання, самовиховання, самоосвіту, саморозвиток, самовдосконалення, самокорекцію та іншу конструктивну діяльність, спрямовану на себе*. Маючи даровані їй від природи свободу волі і здатність мислити і уявляти, людина не може не творити щомиті своє буття і своє майбуття. Яким буде її буття – якісним чи неякісним, здоровим чи нездоровим, світлим чи темним – залежить від якості її думок і зроблених виборів.

Запропоновані визначення понять «самозбереження» і «самотворення» є авторськими і не претендують на вичерпність змісту цих понять.

Теоретичний аналіз рефлексії як психологічного явища і її зв'язку з самозбереженням і самотворенням

У науковій літературі **рефлексія** постає як складний психологічний феномен, який відіграє значну роль у психічному житті людини, впливає на її становлення як особистості та визначається у різних наукових працях як *процес, властивість і стан* [21]:

- як *процес* рефлексія є процесом пізнавальним;
- як *стан* рефлексія може мати позитивний і негативний характер, сприяти або перешкоджати розв'язанню актуальних для людини питань, спонукати або гальмувати її розвиток;
- як *властивість* вона може бути визначена через категорію здібностей і здатностей, перш за все соціально-перцептивних.

У контексті останнього значення (рефлексія як здатність) часом вживають поняття **«рефлексивність»** – здатність особистості до рефлексії, самопізнання (Е. Гідденс, А. Сурмава, М. Фуко) [29].

Зауважимо, що поняття **«рефлексія»** і **«рефлексивність»** нерідко використовують разом, і науковці виокремлюють три варіанти співвідношення понять «рефлексивність» і «рефлексія»: ототожнення понять (В. Давидов [10]); поняття «рефлексія» ширше за поняття «рефлексивність» (О. Карпов) [11; 12]; рефлексивність є більш широким поняттям (А. Сурмава, Е. Гідденс, М. Фуко). У

цілому, поняття рефлексивності є більш новим у психології, тому його зміст і досі чітко не конкретизований [21]. Ми вважаємо, що поняття «рефлексивність» не є ні ширшим, ні вужчим за поняття «рефлексія». Ці два поняття хоч і стосуються одного психологічного феномену людської природи, але означають різні його аспекти: рефлексія – розумову дію людини, а рефлексивність – розумову властивість людини, її здатність, спроможність виконувати розумову дію, яка називається рефлексією. Дія може виконуватися з різним ступенем якості (досконалості), а властивість може мати різний ступінь розвитку, від якого залежить ступінь якості (досконалості) виконуваної дії.

Здатність людини до рефлексії на певному етапі онтогенезу (підлітковий – юнацький вік) надає можливість самостійно керувати розвитком своїх здібностей і здатностей через вибір тих чи інших діяльностей, у яких ці здібності і здатності реалізуються. У такий спосіб рефлексія включається у процес самотворення особи: дослідження себе – виявлення тих чи інших здібностей і здатностей – прийняття рішення до розвитку їх у цілому або частково – самотворча активність (пошук шляхів для розвитку виявлених здібностей і здатностей).

Чим старшою стає людина, тим активніше користується рефлексією. Зокрема складна рефлексія і глибокий самоаналіз притаманні студентському віку [6], у якому відбувається професіоналізація особистості.

Провівши теоретичний аналіз досліджень значення *рефлексії* для професійного розвитку фахівців соціономічної сфери [22] ми виявили, що **рефлексія**:

- є важливою умовою засвоєння професійних знань;
- детермінує ідентичність, зокрема професійну;
- сприяє формуванню професійного спілкування;
- впливає на психологічне здоров'я і самопочуття фахівців.

Відповідно нами були визначені три основні **функції рефлексії**, які є важливими для професійного самотворення майбутніх фахівців:

1) когнітивна функція: рефлексія сприяє засвоєнню знань, формуванню мислення (у тому числі професійного), зокрема його критичності, позаситуативності, аналітичності, гнучкості, прогностичності тощо; є одним із центральних механізмів самопізнання;

2) регулятивна функція: є одним із механізмів саморегуляції фахівця, зокрема у процесі міжособистісної взаємодії; попереджає

негативні очікування, допомагає контролювати результати своєї діяльності; сприяє психічному здоров'ю тощо;

3) формувальна функція: рефлексія пов'язана зі становленням особистісної і професійної ідентичності та самооцінки; сприяє формуванню свідомого ставлення до професійної діяльності.

Серед інших функцій рефлексії визначають: контрольну, оцінну, функції планування і прогнозування, проєктувальну, діагностичну, організаторську, комунікативну, смислотворчу, мотиваційну, корекційну [9].

На нашу думку, усі зазначені функції впливають не лише на професійне самотворення майбутніх фахівців, а й на їхнє самозбереження. Так, регулятивна функція, як видно із визначення, може попереджати негативні очікування, зокрема у спілкуванні, і в такий спосіб допомагає уникати деструктивних переживань, на чому зокрема акцентує увагу Ю. Галімов [7].

Г. Мазилова, провівши теоретичне та емпіричне дослідження показала, що через недостатню рефлексію і несформоване почуття власної ідентичності у студентів часто виникають кризи. При цьому її дані збігаються з дослідженнями Т. Буякас, Н. Іванової, дослідженнями Ярославського педагогічного університету (Росія) і Белостокського університету (Польща), де було виявлено, що в умовах кризи ідентичності індивід ніби йде від необхідності ототожнення себе з групами і більше орієнтується на свої особові якості, тобто спостерігається явна тенденція зростання показників рефлексії [16, с. 317]. Таким чином, авторка робить висновок про те, що «формування здатності рефлексувати зміни <...> в напрямі власного розвитку і конструювати на цій основі свою ідентичність, формувати власну систему цінностей украй важливі в процесі навчання у вузі, освоєння професії та подолання кризи ідентичності» [16, с. 319].

У контексті зв'язку рефлексії і самозбереження важливо звернутися до видів рефлексії [17], зокрема визначених І. Семеновим і С. Степановим. За критерієм характеристики емоційних переживань, які супроводжують цілеспрямовані роздуми людини, вони виокремили позитивну і негативну рефлексію [28].

Позитивна (або конструктивно-продуктивна) рефлексія спрямована на самопізнання, результатом якого є збагачення «образу-Я» і «особистісне зростання» суб'єкта, конструктивна активно-практична зміна способів діяльності та спілкування, побудова позитивного, творчого ставлення до життя в цілому. Така рефлексія дає результати, які можна практично застосувати, тобто

суб'єкт з її допомогою з'ясовує причини власних невдач і працює над їх усуненням. Це так звана поетапна рефлексія, у процесі якої чітко визначаються цілі, завдання і засоби досягнення цілей і виконання поставлених завдань [28].

Негативна (або деструктивно-непродуктивна) рефлексія проявляється непродуктивними роздумами, які не мають актуального практичного застосування і виступають в якості засобу саморуйнування людини. Вона може бути надмірно глобальною у своїй негативній оцінці того, що відбувається [28]. Така рефлексія лише підсилює і пролонгує неприємні емоції (і в цьому є її руйнівний вплив), не призводячи до подолання проблемної ситуації. Замість пошуку шляхів дієвого розв'язання актуальної життєвої проблеми людина «тікає в рефлексію», поринаючи у неконструктивні роздуми. Негативна рефлексія, забезпечуючи постановку мети, не сприяє визначенню етапів вирішення проблеми, внаслідок чого мета, поставлена на занадто високу планку, залишається недосяжною.

Між описаними типами рефлексії присутні значні відмінності у часовій спрямованості кожної з них. Так, здійснюючі позитивну рефлексію, людина акцентує увагу на реальних подіях, формулює висновки на основі свого минулого досвіду і створює плани на найближче і віддалене майбутнє. А у випадку негативної рефлексії людина не фіксує своєю увагою момент теперішнього часу, вона або поглинена відтворенням емоційних переживань минулого, або спрямована на проектування можливих результатів у майбутньому без детального аналізу реальних подій [26].

Нижче пропонуємо порівняльну таблицю позитивної і негативної рефлексії, яку ми склали [21] на підставі статті І. Семенова і С. Степанова [28]:

Порівнюючи визначення різних видів рефлексії у наукових джерелах, ми побачили, що позитивна (конструктивно-продуктивна) рефлексія, описана І. Семеновим і С. Степановим, є близькою до *саногенної рефлексії*, що розглядається

У працях таких учених як: Л. Адамян, І. Арцимович, Л. Кананчук, Ю. Крайнова В. Лисенко, С. Марчукова, С. Морозюк, Ю. Орлов, Н. Павлюченкова, А. Рудаков, А. Россохін, Н. Ярош та ін. [17].

Саногенна рефлексія є проявом саногенного мислення, яке забезпечує здоров'я і благополуччя особистості, і являє собою розумові акти різного рівня організації, що виникають у відповідь на невизначеність ситуації і ведуть до її прояснення та вибору

оптимального рішення (С. Морозюк). В емоціогенних ситуаціях мета такої рефлексії – зменшити страждання від переживання відповідних емоцій (Л. Кананчук, Ю. Крайнова). Н. Ярош зазначає, що навчання саногенній рефлексії здійснює сприятливий вплив на людину в цілому: сприяє покращенню і фізичного, і психічного самопочуття [31].

Таблиця 1 – Порівняння позитивної і негативної рефлексії (за І. Семеновим і С. Степановим)

№	Критерій порівняння	Позитивна рефлексія	Негативна рефлексія
1	Наявність мети	+	+
2	Визначення етапів вирішення проблеми	+	–
3	Наявність практичного результату	+	–
4	Продуктивність	+	–
5	Конструктивність	+	–
6	Загальна спрямованість	на результат	на процес
7	Часова спрямованість	поєднує теперішнє, минуле і майбутнє	зосереджується на минулому або майбутньому, а теперішнє залишається поза увагою

Спільним для цих понять є їхній конструктивний характер, спрямованість на самотворення і самозбереження особистості.

Разом із тим, ми не ототожнюємо повністю позитивну і саногенну рефлексії, оскільки вони виокремлені за різними критеріями. Основним критерієм виокремлення позитивної рефлексії є загальна продуктивність рефлексивного процесу, а саногенна рефлексія виокремлена за критерієм її впливу на здоров'я людини. Саногенна рефлексія спрямована не просто на позитивне подолання окремої проблемної ситуації, а на покращення здоров'я людини в цілому [17]. На нашу думку, саногенну рефлексію можна розглядати як позитивну (конструктивно-продуктивну) рефлексію у широкому застосуванні до здоров'я людини.

Іншу змістову близькість ми побачили між негативною рефлексією, за І. Семеновим і С. Степановим, і квазірефлексією, за Д. Леонтьєвим.

Квазірефлексія спрямована на об'єкт, який не пов'язаний з актуальною життєвою ситуацією, і призводить до відриву від актуальної ситуації буття у світі [15]. Близькість цих феноменів, на

нашу думку, полягає у таких рисах:

- а) відсутність зв'язку з актуальною життєвою ситуацією;
- б) відсутність практичного застосування рефлексувань;
- в) наявність втечі від життя у роздуми.

Як і у випадку позитивної і саногенної рефлексії, ми не ототожнюємо негативну і квазірефлексію. Негативна рефлексія пов'язана з негативними емоціями та має виражений саморуїнний для людини характер. Квазірефлексія, попри свою відірваність від актуальної ситуації та внутрішньопсихічне втікання, не обов'язково спрямована на саморуїнацію особистості.

Викладений вище матеріал дає підстави стверджувати, що рефлексія є дуже важливим психічним феноменом, але її роль у житті людини є неоднозначною. З одного боку, рефлексія, яка забезпечує конструктивне подолання життєвих труднощів, є необхідною для самозбереження і самотворення людини. З іншого боку, рефлексія може ставати способом утечі від актуальних життєвих проблем і тим самим перешкоджати самозбереженню і самотворенню людини.

Зважаючи на неоднозначну роль рефлексії у житті людини, ми провели емпіричне дослідження рефлексії у студентів соціономічної сфери, для яких рефлексія має не тільки особистісне значення щодо самозбереження і самотворення, а й професійне.

Короткий опис емпіричних досліджень рівня рефлексії у студентів соціономічної сфери

Як зазначалось вище, рефлексія як психологічний феномен не з'являється одразу, а визріває поступово. Про повноцінну рефлексію можна говорити у студентські роки, коли вона стає однією з провідних психічних активностей особистості: молода людина зацікавлена собою, своїм внутрішнім світом і його проявами у світі зовнішньому. Вона прагне пізнати, хто вона і яка вона.

З метою виявлення особливостей рефлексії у студентів нами разом з Л. Сух (2016 р.) і А. Брезденюк (2017 р.) були проведені емпіричні дослідження рефлексії у студентів – майбутніх фахівців соціономічної сфери (психологів і соціальних педагогів) на базі Хмельницького національного університету [19; 20]. В обох дослідженнях були використані різні батареї дослідницьких методів і методик, які відповідали завданням здійснюваних наукових робіт. У контексті цієї наукової праці ми розглянемо лише дві методики й отримані за ними результати:

1) опитувальник рефлексивності О. Карпова спрямований на визначення ступеня розвитку рефлексивності як особистісної

властивості [13]

2) опитувальник «Диференціальний тип рефлексії» (Д. Леонт'єв) спрямований на діагностування типу рефлексії, як стійкої особистісної риси. Опитувальник дає можливість дослідити рівень розвитку інтроспекції, системної рефлексії та квазірефлексії:

- інтроспекція – пов'язана з зосередженістю на власному стані, власних переживаннях;

- системна рефлексія – пов'язана з самодистанціюванням і поглядом на себе з боку, що дозволяє охопити одночасно полюс суб'єкта і полюс об'єкта;

- квазірефлексія – спрямована на об'єкт, який не має відношення до актуальної життєвої ситуації і пов'язана з відривом від актуальної ситуації буття у світі [15].

У першому дослідженні (яке було виконане нами разом із Л. Сух у 2016 р.) [19] взяли участь 63 студенти різних курсів спеціальностей «Практична психологія» та «Соціальна педагогіка».

За опитувальником рефлексивності О. Карпова, було виявлено, що більшість студентів мають низький (46%) і середній рівні рефлексивності (49%), лише 5% студентів мають високий рівень рефлексивності.

За опитувальником «Диференціальний тип рефлексії» Д. Леонт'єва було виявлено, що у студентів переважають високі і середні рівні всіх видів рефлексій. Так, найбільше у вибірці досліджуваних із високим показником системної рефлексії – 85 %, а також із середнім рівнем інтроспекції і квазірефлексії (68 % і 57 % відповідно). Досліджуваних із високою квазірефлексією також досить багато – 40 %. Досліджуваних із низькими показниками досить мало (4 % за інтроспекцією і 3 % – квазірефлексією).

Узагальнені результати дослідження за обома методиками (опитувальником «Диференціальний тип рефлексії» Д. Леонт'єва та опитувальником рефлексивності О. Карпова) наведено на рисунку 1.

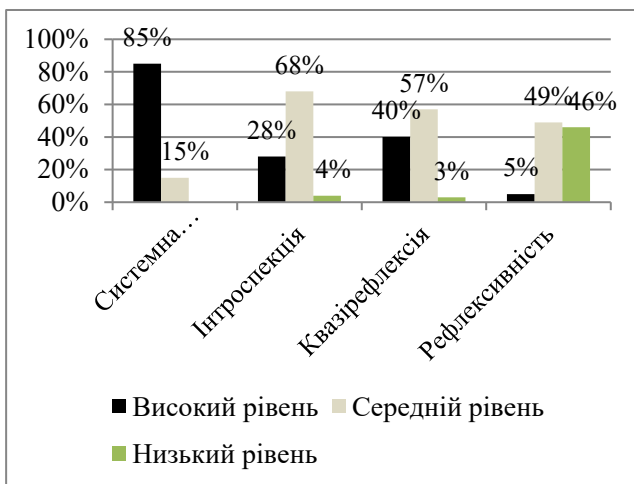


*Рисунок 1 – Результати дослідження рефлексії
(Л. Подкоритова, Л. Сух, 2016)*

У другому дослідженні (яке виконане нами разом із А. Брезденюк у 2017 році) [20] взяли участь 68 студентів спеціальності «Психологія».

За опитувальником рефлексивності О. Карпова було виявлено, що у вибірці значно переважають досліджувані з середнім рівнем рефлексивності – 80 %, у 13% досліджуваних виявлено низький рівень розвитку рефлексивності і лише у 7% – високий рівень розвитку рефлексивності. Як можна побачити, порівняно з 2016 роком кількість досліджуваних із середнім і високим рівнем рефлексивності зросла, а з низьким – зменшилась.

За опитувальником «Диференціальний тип рефлексії» Д. Леонтьєва було виявлено, що у вибірці переважають студенти з середніми показниками усіх досліджуваних типів рефлексії. Найбільш вираженою тут є показники інтроспекції (71 % досліджуваних з середнім рівнем). У цілому, показники інтроспекції майже не відрізняються від даних 2016 року. Суттєві відмінності виявлені за системною рефлексією: 18% досліджуваних мають

високий її рівень, 63 % – середній і 19 % – низький. Порівняно з результатами попереднього дослідження суттєво меншою є кількість осіб з високим рівнем системної рефлексії, але більшою – з середнім; а також з'явилися досліджувані з низьким рівнем цього типу рефлексії. Дещо інші результати виявлені і за квазірефлексією: кількість досліджуваних з середнім її рівнем майже та сама (53 %), але виявлено більше досліджуваних з її низькими показниками (41 %) і менше – з високими (6 %). Узагальнені результати дослідження 2017 року за обома тестами представлені на рисунку 2.

Різні результати пов'язані з тим, що дослідженнях 2016 і 2017 років брали участь різні студенти.

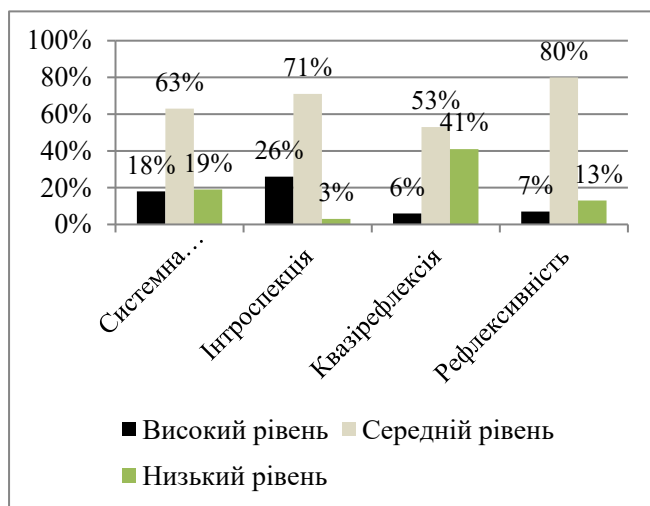


*Рисунок 2 – Результати дослідження рефлексії
(Л. Подкоритова, А. Брезденюк, 2017)*

У загальному, за результатами проведених емпіричних досліджень (2016 і 2017 роки) виявлено, що серед студентів-психологів суттєво переважають досліджувані з середніми показниками рефлексивності. Досліджуваних із високими

показниками дуже мало (3-7%). При цьому у багатьох студентів виявлені високі і середні показники системної рефлексії як здатності подивитись на себе з боку, середні – інтроспекції як здатності зосереджуватися на власному стані, середні – квазірефлексії. За останнім типом рефлексії досить часто виявляються досліджувані з високими показниками. Кореляційний аналіз за досліджуваними показниками виявив, що квазірефлексія знаходиться в оберненій, хоч і слабкій, залежності з ясністю Я-концепції ($r = -0.028$) [20]. Такі результати підтверджують викладену вище у цій публікації думку про певну шкідливість квазірефлексії для самотворення і самозбереження особи.

Отримані результати свідчать про доцільність цілеспрямованого розвитку рефлексії у майбутніх фахівців соціономічної сфери.

Умови і методи розвитку рефлексії у студентів соціономічної сфери

У наукових працях виявлено значну кількість практичних і методичних розробок, спрямованих на розвиток рефлексії у майбутніх і чинних фахівців соціономічної сфери [23].

На основі наукових праць І. Семенова [28], Л. Сух [29], Г. Щедровицького [30], а також власної педагогічної практики ми прийшли до думки, що для розвитку рефлексії у майбутніх фахівців соціономічної сфери потрібно створювати спеціальні *психолого-педагогічних умови* [24]:

- розвивати позитивну мотивацію до самопізнання і саморозвитку;

- активізувати суб'єкт-суб'єктну взаємодію під час занять; при цьому доречно здійснювати «тут і тепер» аналіз інтеракцій у групі;

- розвивати здатності до цілеспрямованого і структурованого самоаналізу через спеціальні завдання-самоаналізи;

- активізувати творчий потенціал через надання студентам навчальних завдань, які містять у собі елементи проблемності, нестандартності, самостійності тощо;

- сприяти усвідомленню всіх компонентів виконуваної діяльності (мети, умов, способів та ін.);

- інформувати студентів про структуру та зміст актуальної навчальної і майбутньої професійної діяльності;

- заохочувати студентів до психологічної діагностики і самодіагностики, навчати їх аналізувати та інтерпретувати отримані

результати (наприклад, індивідуальні діагностичні експерименти під час опитувань та аналіз продуктів діяльності, зокрема творчої);

– використовувати спеціальні вправи і техніки, спрямовані на самопізнання, самоаналіз, самооцінку особистості, особливо з арттерапії, яка є глибоко рефлексивною за своїм змістом.

У цілому **основною умовою розвитку рефлексії є організація діяльності, що вимагає рефлексії**. Провідними характеристиками цієї діяльності є творчість, діалогічність, і, водночас, зосередженість особи на собі, своїх почуттях, думках, тілесних відчуттях.

Розглянемо коротко основні групи методів, які доцільно використовувати для цілеспрямованого розвитку рефлексії майбутніх фахівців соціономічної сфери для оптимізації їхнього професійного самотворення і самозбереження.

Активне соціально-психологічне навчання (АСПН), розроблене академіком Т. Яценко [32; 33]. Заняття з АСПН дають рефлексивні знання та сприяють здатності до глибинної рефлексії витоків особистісних проблем, що сприяє розвитку можливості в розумінні себе та інших людей (Магур Л., 2005).

Тренінги, спрямовані на розвиток рефлексії через систему завдань, спеціально підібраних і організованих у відповідну структуру. Окремі з цих тренінгів ми детально розглядали у наших публікаціях [23].

Методи арттерапії [14; 18]. Розглядаючи власноруч створений творчий продукт, особа пізнає себе, переживає почуття і самостійно породжує суб'єктивні смисли. Таке творче самопізнання пов'язується з рефлексією, яка завжди є розривом, мікроеволюцією протікання психічних процесів, вихід за межі будь-якої автоматичної поточної діяльності або стану. Арттерапія дає людині можливість для спілкування не лише з групою або психологом, а перш за все – з самою собою. З іншого боку, робота з власним творчим продуктом розмірковування є тою необхідною умовою, що спонукає розвиток рефлексії. При цьому відбувається це максимально природно і водночас глибоко.

Фокусінг – метод, запропонований створений послідовником К. Роджерса американським психотерапевтом, психологом і філософом Ю. Джендлінім. Суть методу полягає у тому, щоб відновити вроджений, але практично втрачений сучасною людиною зв'язок між тілом і розумом. Скеровуючи думки і почуття, які нас турбують, «вглиб» свого тіла, і на «глибинному» рівні намагаючись прояснити і усвідомити їх, ми відчуваємо реальні зміни у нашому стані, тим самим змінюючи якість життя і сприяючи особистісному

розвитку. Попри те, що цей метод не визначається автором як такий, що розвиває рефлексію, однак, за своїм змістом, фокусинг є глибоко рефлексивним і спонукає до дії глибинні рефлексивні механізми особистості.

Методи самодослідження, зокрема самоаналіз за допомогою ведення щоденників, даних тестування, погляду на себе збоку.

Грунтуючись на аналіз даних науково-методичних джерел, а також власному психолого-педагогічному досвіді, пропонуємо низку рекомендацій, які можуть сприяти розвитку рефлексії майбутніх фахівців соціономічної сфери.

Рекомендації щодо розвитку рефлексії майбутніх фахівців соціономічної сфери

1. Цілеспрямовано організовувати діяльність, що вимагає рефлексії. Провідними характеристиками такої діяльності є творчість, діалогічність, і, водночас, зосередженість особи на собі, своїх почуттях, думках, тілесних відчуттях.

2. Використовувати такі методичні прийоми: малюнкові техніки, творче писання та інші методи і прийоми арттерапії; творчі завдання; проблемні задачі; самоспостереження і самоаналіз; ведення щоденника; ігрові вправи (зокрема рольові ігри); кейс-метод; сінквейн; сталкінг; психогімнастичні вправи; виконання різних завдань у парах.

3. Здійснювати діалогічну взаємодію зі студентами, залучати їх до обговорень навчального матеріалу, що викладається, «тут і тепер».

4. Організовувати практичні заняття зі студентами у вигляді тренінгів.

5. Надавати студентам завдання з самодослідження: психологічна діагностика і самодіагностика з подальшим аналізом та інтерпретацією отриманих результатів, завдання-самоаналізи.

6. Включення в структуру навчальних занять спеціальних рефлексивних елементів: висловлення очікувань щодо навчальних курсів, обговорення результатів і вражень від практичних і лекційних занять та навчальних курсів у цілому тощо. Це може відбуватися у формі усного обговорення або письмового чи онлайн опитування.

Підводячи підсумки нашого дослідження, доцільно навести думку С. Рубінштейна, який, підкреслюючи вирішальну функцію рефлексії в житті людини, вказував на два способи людського існування: 1) той, що не виходить за межі безпосередніх зв'язків;

2) той, що пов'язаний з рефлексією [27].

Висновки

1. У представленому дослідженні сформульовано визначення понять «самозбереження» і «самотворення».

Самозбереження – це активність особи, спрямована на збереження свого життя і здоров'я (запасу фізичної і психодуховної міцності, цілісності і внутрішньої злагодженості), а також досягнутого рівня особистого фізичного, психічного, духовного і професійного розвитку.

Самотворення – це постійний процес творення людиною свого власного фізичного, психічного і духовного буття (тобто свого зовнішнього і внутрішнього світу та життєвого шляху) через самопізнання, самовиховання, самоосвіту, саморозвиток, самовдосконалення, самокорекцію та іншу конструктивну діяльність, спрямовану на себе.

2. Зроблено огляд наукових досліджень феномену рефлексії і виявлено, що рефлексія є предметом філософських, психологічних і педагогічних досліджень, у яких вона визначається як процес, властивість і стан і пов'язується з самопізнанням особистості.

3. Зауважено, що від рефлексії варто відрізнати рефлексивність як системну властивість – здатність особистості до рефлексії, самопізнання.

4. Показано, що рефлексія є професійно значущою якістю для майбутніх фахівців соціономічної сфери та постає не тільки як результат професійного розвитку, але й має важливе значення для професійного самозбереження і самотворення.

5. Виокремлено такі функції рефлексії у контексті професійного самотворення і самозбереження фахівців соціономічної сфери: когнітивна (сприяє набуттю професійних знань, формуванню професійного мислення, є одним з центральних механізмів самопізнання); регулятивна (пов'язана зі здатністю до саморегуляції і самоконтролю); формувальна (впливає на формування професійно важливих якостей і умінь).

6. Описано і порівняно види рефлексії, які є значущими для самозбереження особи: позитивна рефлексія – негативна рефлексія, позитивна рефлексія – саногенна рефлексія, негативна рефлексія – квазірефлексія.

7. Шляхом теоретичного аналізу з'ясовано, що позитивна і саногенна рефлексія є важливими і необхідними для професійного

самотворення і самозбереження фахівців соціономічної сфери, оскільки ці види рефлексії сприяють ефективному засвоєнню професійних знань, умінь і навичок, особистісному і професійному самовдосконаленню, кращому розумінню себе і людської природи тощо. Водночас негативна рефлексія, яка має руйнівний вплив на особистість і квазірефлексія як своєрідний спосіб втечі від реальності зовсім не сприяють і навіть шкодять професійному самозбереженню і самотворенню особистості.

8. Представлено опис і порівняльний аналіз результатів емпіричних досліджень рівня рефлексії у студентів соціономічної сфери (психологів і соціальних педагогів). Виявлено, що у дослідженій вибірці переважають особи з середніми показниками рефлексивності і всіх досліджуваних типів рефлексії (системної рефлексії, інтроспекції та квазірефлексії). Позитивним висновком досліджень є те, що у багатьох студентів виявлені високі показники системної рефлексії як здатності подивитись на себе з боку. Разом із тим, виявлено малу кількість досліджуваних із високими показниками рефлексивності (3-7 %) та велику – з високими показниками квазірефлексії, як такої, що відірвана від актуальної життєвої ситуації і є за змістом своєрідним способом втечі від реальності.

9. На підставі результатів теоретичного і емпіричного дослідження сформульовано психолого-педагогічні умови для розвитку рефлексії майбутніх фахівців соціономічної сфери та запропоновано відповідні методи: психологічний тренінг, активне соціально-психологічне навчання, методи арттерапії, фокусінг, методи самодослідження. Надано практичні рекомендації щодо розвитку рефлексії майбутніх фахівців соціономічної сфери.

Перспективи подальших розвідок у даному напрямі ми бачимо у поглибленні досліджень, спрямованих на виявлення зв'язку рефлексії і самозбереження особи.

Список використаних джерел

1. Барabanщиков В. А. Системогенез чувственного восприятия. М., 2000. 552 с.
2. Богоявленская Д. Б. Интеллектуальная активность как проблема творчества. Ростов н/Д., 1982. 173 с.
3. Бодрова Е. В., Юдина Е. Г. Исследование генезиса механизмов рефлексивной саморегуляции познавательной деятельности. *Новые исследования в психологии*. М., 1986. С. 26-30.
4. Вейсман А. Д. Греческо-русский словарь : репринт

пятого издания 1899 года. М., 2011. 1371 с.

5. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов.). Уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. Київ; Ірпінь, 2005. 1728 с.

6. Волков Б. С. Психология юности и молодости: учеб. пособие. М., 2006. 256 с.

7. Галімов Ю. А. Педагогічна рефлексія як механізм попередження негативних очікувань викладача щодо результатів навчальної діяльності. *Сучасні тенденції та перспективи розвитку освіти і науки у вищих навчальних закладах України: Матеріали Всеукр. наук.-теорет. конф. (Хмельницький, 12 травня 2006).* Хмельницький, 2006. С. 90-91.

8. Гапоненко Л. О. Емпіричне дослідження рефлексивного спілкування в розвитку рольової поведінки студента-психолога. *Актуальні проблеми сучасної психології: перспективні та пріоритетні напрями наукових досліджень молодих науковців: Матеріали II Міжнар. наук.-практ. конф. (17 листопада 2016 р.). Кам'янець-Подільський, 2016. С. 42-45.*

9. Гимпель Л. П. Педагогическая рефлексия в структуре профессиональной деятельности. *Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии: Сб. ст. по матер. Междунар. науч.-практ. конф. № 1. Часть I. Новосибирск, 2010. 130 с.*

10. Давыдов В. В., Рубцов В. В. Развитие основ рефлексивного мышления школьников в процессе учебной деятельности. Новосибирск, 1995. 227 с.

11. Карпов А. В. Закономерности структурной организации рефлексивных процессов. *Психологический журнал.* 2006. Т. 27, № 6. С. 18-28.

12. Карпов А. В. Психология рефлексивных механизмов деятельности. М., 2004. 424 с.

13. Карпов А. В. Скитяева И. М. Психология рефлексии. Ярославль, 2002. 303 с.

14. Лебедева Л. Д. Педагогические основы арт-терапии в образовании учителя : дис. д-ра пед. наук : 13.00.01. Ульяновск, 2001. 383 с.

15. Леонтьев Д. А., Осин Е. Н. Рефлексия хорошая и дурная: от объяснительной модели к дифференциальной диагностике. *Психология. Журнал высшей школы экономики.* 2014. Т. 11, № 4. С. 110-135.

16. Мазилова Г. Б. Деякі проблеми кризи професійної ідентичності студентів-психологів. *Актуальні проблеми психології:*

36. наук. пр. Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України. Київ; Миколаїв, 2009. Т. 7: Екологічна психологія. Вип. 18: Психологія освітнього простору. С. 311-320.

17. Подкоритова Л. О. Визначення видів рефлексії у наукових джерелах. *Проблеми сучасної психології*: Зб. наук. праць Кам'янець-Подільського нац. ун-ту ім. Івана Огієнка, Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України. Кам'янець-Подільський, 2017. Вип. 37. С. 343-358.

18. Подкоритова Л. О. Досвід розробки і застосування методик розвитку рефлексії і самопізнання у фахівців соціономічної сфери. *Realita a perspektívy vývoja spoločnosti: sociálne, psychologické a politické aspekty: Zborník príspevkov z medzinárodnej vedecko-praktickej konferencie (28–29 októbra 2016)*. Sládkovičovo, Slovak Republic. С. 118-121.

19. Подкоритова Л. О. Дослідження рівня рефлексії майбутніх фахівців соціономічної сфери. *Науковий вісник Херсонського державного університету*: Зб. наук. праць. Серія «Психологічні науки». 2016. Вип. 3, т. 1. С. 80-84.

20. Подкоритова Л., Брезденюк А. Емпіричне дослідження здатності до самоаналізу у майбутніх фахівців соціономічної сфери. *Науковий вісник Херсонського державного університету*: Зб. наук. праць. Серія «Психологічні науки». 2017. Вип. 6, т. 1. С. 81-87.

21. Подкоритова Л. О. Загальний теоретичний аналіз рефлексії як психологічного феномену. *Науковий вісник Херсонського державного університету*: Зб. наук. праць. Серія «Психологічні науки». 2016. Вип. 4. С. 62-66.

22. Подкоритова Л. О. Значення рефлексії для професійного розвитку фахівців соціономічної сфери. *Науковий вісник Херсонського державного університету*: Зб. наук. праць. Серія «Психологічні науки». 2017. Вип. 6, т. 2. С. 71-75.

23. Подкоритова Л. О. Психологічні методи розвитку рефлексії у фахівців соціономічної сфери. *Актуальні питання теорії та практики психолого-педагогічної підготовки майбутніх фахівців*: Тези доповідей Всеукр. наук.-практ. конф. (Хмельницький, 30-31 березня 2017). Хмельницький, 2017. С. 41-43.

24. Подкоритова Л. О. Становлення рефлексії майбутніх фахівців соціономічної сфери. *Актуальні проблеми психології*: Зб. наук. праць Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України. Київ, 2016. Том X. Психологія навчання. Генетична психологія. Медична психологія. Вип. 29. С. 175-187.

25. Психологічна енциклопедія. Автор-упорядник

О. М. Степанюк. Київ, 2006. 424 с.

26. Семенов И. Н., Давыдова Г. И., Болдина Т. Г. и др. Рефлексивно-организационные аспекты формирования мышления личности в образовании и управлении. М., 2003. 345 с.

27. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. В 2 т. Т 2. М., 1989. 328 с.

28. Семенов И. Н., Степанов С. Ю. Проблемы психологического изучения рефлексии и творчества. *Вопросы психологии*. 1983. № 5. С. 162-164.

29. Сух Л. О. Рефлексія як умова професійного самовдосконалення студентів психологів. *Професійний розвиток та становлення особистості сучасного фахівця в умовах освітнього простору*: Матеріали V Всеукр. студ. наук.-практ. конф. (Хмельницький, 2016). Хмельницький, 2016. С. 162-165.

30. Щедровицкий Г. П. Рефлексия. Мышление. Понимание. *Рефлексия*. М., 2005. 800 с.

31. Ярош Н. С. Вплив саногенної рефлексії на стрес-долаючу поведінку особистості. *Проблеми сучасної психології*: Зб. наук. праць Кам'янець-Подільського нац. ун-ту ім. Івана Огієнка, Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України. Кам'янець-Подільський, 2016. Вип. 34. С. 651-662.

32. Яценко Т. С. Активна соціально-психологічна підготовка вчителя до спілкування з учнями: Кн. для вчителя. Київ, 1993. 208 с.

33. Яценко Т. С. Психологічні основи групової психокорекції. Київ, 1996. 265 с.

1.8 ДОСЛІДЖЕННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ БАКАЛАВРІВ З ФІНАНСІВ, БАНКІВСЬКОЇ СПРАВИ ТА СТРАХУВАННЯ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ НА ЗАСАДАХ МІЖДИСЦИПЛІНАРНОГО ПІДХОДУ

Лариса ПОКУДІНА

Розвиток науки й освіти в сучасному світі все більше визначається міждисциплінарною конвергенцією й інтеграцією різних галузей знання.

Сучасний етап розвитку вищої професійної освіти пов'язаний з переходом до практичної реалізації нової освітньої парадигми, що спрямована на створення цілісної системи неперервної освіти на формування фахівця, який володіє мультидисциплінарними знаннями й навичками, здатний оперувати різними типами знання у вирішенні практичних проблем у сфері професійної діяльності. Відповідно до завдань Болонської системи майбутній фахівець має бути мобільним, володіти вміннями оперативно реагувати на зміни в соціокультурному просторі, мати міждисциплінарні знання. Усе це зумовлює необхідність застосування міждисциплінарного підходу у закладах вищої освіти.

Сучасні програми підготовки майбутніх бакалаврів з фінансів, банківської справи та страхування у значній мірі відображають системний підхід у вивченні відповідних дисциплін, об'єктів, процесів та явищ у суспільстві та економіці, досягнень у науці. Однак існуючий дисциплінарний принцип розподілу знань не дає змогу цілком реалізувати системний підхід у навчанні, не порушуючи, не розмиваючи границі сформованих навчальних дисциплін. Тому актуальності набуває принцип міждисциплінарної інтеграції, що дозволяє всебічно розкрити багатоаспектні об'єкти навчального пізнання і комплексні проблеми сучасності, зокрема у економічній галузях народного господарства.

У пошуках шляхів формування готовності майбутніх бакалаврів з фінансів, банківської справи та страхування до професійної діяльності на засадах міждисциплінарного підходу важливе значення має вивчення наукових праць знаних вітчизняних і зарубіжних дослідників. Так, проблеми діяльності вищої школи, особистісний розвиток та професійне становлення майбутніх фахівців вивчають В. Андрущенко, Г. Васянович, Р. Гуревич, В. Кремень, Н. Ничкало та ін.; формуванню готовності до професійної діяльності присвячено наукові праці А. Ангеловського,

В. Андреева, О. Гомонюк, С. Капітанець, Л. Потапкіної, В. Сластьоніна.

У контексті нашого дослідження суттєве значення мають наукові праці, що присвячені проблемам інтеграції в освітньому просторі М. Борулава, О. Бушковської, О. Зеліковської, Є. Іванченко, А. Колода та ін.

Загальнотеоретичні питання міждисциплінарних зв'язків розглядали А. Гур'єв, І. Зверев, Ю. Кустов, В. Максимова, А. Петров, А. Усова, В. Фоменко, О. Яворук та ін.; методологічні засади дослідження якості як міждисциплінарної категорії наведено у працях В. Демінга (W. Deming), Дж. М. Джурана (J. M. Juran); сутність та типологія міждисциплінарних зв'язків стали об'єктом дослідження А. Єрьомкіна, Д. Кірюшкіна, П. Кулагіна, Н. Лошкарєвої, В. Максимової, Є. Мінченкова, В. Монахова, В. Сисоєва, Н. Талалуєвої, В. Федорової тощо. Шляхи реалізації міждисциплінарних зв'язків у навчально-виховному процесі закладів вищої освіти вивчали С. Гончаренко, А. Єрьомкін, М. Данильченко, Є. Іванченко, В. Різнюк, Н. Соколова та ін. Міждисциплінарним зв'язкам та професійній спрямованості навчання присвячено праці М. Борисенко, Л. Вороніної, О. Дубинчук, Л. Савельєвої, Л. Хромової тощо.

Отож, у сучасній вітчизняній педагогічній науці створено теоретичні передумови та існує практичний досвід формування готовності майбутніх фахівців до професійної діяльності. Водночас не всі аспекти цього процесу є ґрунтовно розробленими. Серед актуальних педагогічних проблем визначаємо обґрунтування педагогічних умов підготовки майбутніх бакалаврів з фінансів, банківської справи та страхування до професійної діяльності на засадах міждисциплінарного підходу, визначення діагностичного апарату для з'ясування стану її сформованості, розроблення методичних рекомендацій викладачам щодо підготовки майбутніх бакалаврів з фінансів, банківської справи та страхування до їх професійної діяльності на засадах міждисциплінарного підходу.

Очевидними є також суперечності між: динамічним характером професійної діяльності фінансистів і консервативністю системи їхньої професійної підготовки; сучасною тенденцією до інтеграції наукового знання та певною автономністю навчальних дисциплін у вищій школі; появою й розвитком новітніх технологій у науці й виробництві та реальними можливостями навчально-виховного процесу закладів вищої освіти; усвідомленням потреби у підготовці майбутніх бакалаврів з фінансів, банківської справи та страхування

до професійної діяльності на засадах міждисциплінарного підходу, й недостатнім теоретичним і методичним забезпеченням цього процесу; наявністю різноманітних форм, методів, засобів навчально-виховної роботи та реальним станом включення міждисциплінарних зв'язків у таку діяльність.

Отже, актуальність і практичне значення вирішення наукового завдання, недостатня теоретична розробленість проблеми, а також необхідність подолання зазначених суперечностей зумовили вибір теми нашого дослідження: «Міждисциплінарний підхід до професійної підготовки майбутніх бакалаврів з фінансів, банківської справи та страхування».

Узагальнюючи висновки науковців (Н. Житник, Є. Іванченко, С. Касянц, В. Кремень, Г. Ковальчук, Є. Лодатко, Л. Максимової, О. Мещанінов, Е. Остапенко, О. Яковенко) та провівши опитування керівників баз практик, визначеного вимоги до професійної підготовки сучасного бакалавра з фінансів, банківської справи та страхування, до яких належать: забезпечення готовності до самостійного та креативного вирішення професійних практичних завдань і здатності до творчої діяльності на робочому місці; формування потреби у підвищенні рівня професійних знань та умінь, безперервної самоосвіти; уміння працювати в колективі; уміння працювати з сучасною обчислювальною технікою, програмними продуктами професійного призначення та використовувати новітні інформаційні технології в професійній діяльності, застосовувати набуті міждисциплінарні знання при розв'язанні економічних завдань, формувати здатність аналізувати помилки та вирішувати проблеми, забезпечення готовності до впровадження нововведень.

Проведений аналіз наукових досліджень (Г. Базецька, О. Вівчар, Р. Желєзняк, А. Загородній, Г. Кірейцев, Г. Партин, А. Поддєрьогін, О. Рудницька, Р. Слав'юк, О. Філімоненков) дозволив розкрити та уточнити поняття «фінансова робота». Під фінансовою роботою розуміємо специфічну діяльність працівників фінансової служби з підготовки, планування та організації фінансів, обліку фінансових ресурсів, контролю та аналізу ефективності їх використання, регулювання доходів і видатків, стимулювання кінцевих результатів виробництва, реалізації фінансових рішень та управління фінансовими ресурсами, яке направлене на своєчасне і повне забезпечення підприємства фінансовими ресурсами для самозадоволення його відтворювальних потреб, активної інвестиційної діяльності і виконання всіх його фінансових

зобов'язань перед бюджетом, податковою службою, банками, іншими підприємствами і власними працівниками.

Для виконання зазначених завдань на підприємстві майбутніх бакалавр з фінансів, банківської справи та страхування має бути озброєний системою міждисциплінарних знань та умінь із суміжних видів професійної діяльності економіста.

На основі вивчення наукових праць вітчизняних та зарубіжних науковців (М. Берулава, Е. Бушковская, Н. Влах, О. Затепякин, О. Зеліковська, Є. Іванченко, А. Колот, О. Корнева, А. Bruce, С. Lyall, J. Tait, S. Mathison, M. Freeman та ін..) визначено поняття «міждисциплінарний підхід» як науково-педагогічну новацію, що породжує здатність побачити, розпізнати, сприйняти те, що є недоступним в межах окремо взятої науки (дисципліни). Міждисциплінарність – це зіткнення, взаємопроникнення, синергія різних наук (дисциплін), що передбачає розвиток інтеграційних процесів, зростаючу взаємодію, взаємозбагачення методів, інструментарію задля отримання нового наукового знання.

Міждисциплінарний підхід у професійній освіті розглядається як адаптація змісту освіти до нових умов ринкового господарювання і до вимог сучасного виробництва з урахуванням підвищеного рівня інформатизації, інтелектуалізації та соціалізації праці майбутніх фахівців. Впровадження міждисциплінарного підходу в навчальний процес професійної підготовки майбутнього бакалавра з фінансів, банківської справи та страхування припускає розширення в структурі навчальних програм зі спеціальних дисциплін міждисциплінарного компонента, розробку навчально-методичного забезпечення, що сприяє реалізації міждисциплінарної інтеграції фахових дисциплін.

За допомогою багатосторонніх міждисциплінарних зв'язків не тільки на якісно новому рівні вирішуються завдання навчання, розвитку і виховання студентів, але також закладається фундамент для комплексного бачення, підходу і вирішення складних проблем реальної дійсності. Саме тому міждисциплінарні зв'язки є важливою умовою і результатом комплексного підходу в навчанні і вихованні майбутніх фінансистів.

Готовність майбутніх бакалаврів з фінансів, банківської справи та страхування до професійної діяльності на засадах міждисциплінарного підходу розглядаємо як систему психологічних установок, особистісних якостей, знань і вмінь, що забезпечує їм конкурентоздатність у сфері економіки.

Сутність та структура готовності майбутніх фінансистів до

професійної діяльності на засадах міждисциплінарного підходу визначається через її компоненти, а саме: психологічна готовність (мотиваційний компонент, компонент комунікабельності, рефлексивний та вольовий компоненти), теоретична готовність (інтелектуальний, когнітивний та інформаційний компоненти), практична готовність (діяльнісний, організаційно-виконавчий та діловий компоненти), готовність до подальшого вдосконалення себе як фахівця (креативний та евристичний компоненти).

Результати проведеного констатувального етапу дослідження підтвердили недостатню ефективність підготовки майбутніх бакалаврів з фінансів, банківської справи та страхування до професійної діяльності на засадах міждисциплінарного підходу, що зумовило необхідність визначення та обґрунтування педагогічних умов та розроблення відповідної моделі.

Метою експериментальної роботи була перевірка ефективності впровадження моделі та педагогічних умов, що забезпечують формування готовності майбутніх бакалаврів з фінансів, банківської справи та страхування до професійної діяльності на засадах міждисциплінарного підходу, визначення компонентів, критеріїв та рівнів сформованості професійних компетентностей майбутніх фінансистів.

Дослідження здійснювалося на базі Хмельницького національного університету, Національного університету водного господарства та природокористування (м. Рівне), Львівського інституту економіки і туризму, Чернівецького національного університету ім. Ю. Федьковича, Івано-Франківського національного технічного університету нафти і газу.

Цей етап був зумовлений необхідністю ймовірного визначення початкового рівня сформованості готовності майбутніх фінансистів до професійної діяльності на засадах міждисциплінарного підходу, вивчення якого дало можливість сформувати групи в рамках основного експерименту. Результати констатувального етапу експерименту показали недостатній рівень сформованості готовності до професійної діяльності майбутніх бакалаврів з фінансів, банківської справи та страхування на засадах міждисциплінарного підходу та спонукали до необхідності планомірного формування такої готовності в рамках розробленої моделі та застосування обґрунтованих педагогічних умов.

У процесі другого етапу експерименту (2016-2017 рр.) – формувального – було впроваджено у навчально-виховний процес моделі формування готовності майбутніх бакалаврів з фінансів,

банківської справи та страхування до професійної діяльності на засадах міждисциплінарного підходу; здійснено порівняння ефективності досліджуваної моделі із навчальними моделями, що традиційно застосовуються під час навчання майбутніх фінансистів; вивчення впливу запропонованих педагогічних умов на ефективність застосування запропонованої моделі

До участі в дослідженні було залучено 427 студентів: 211 студентів контрольних груп (КГ) та 216 – експериментальних (ЕГ). В експериментальних групах здійснювалося впровадження запропонованих педагогічних умов та розробленої моделі формування готовності майбутніх бакалаврів з фінансів, банківської справи та страхування до професійної діяльності на засадах міждисциплінарного підходу в освітній процес закладів вищої освіти, а саме: активізація пізнавально-пошукової діяльності студентів шляхом орієнтації на створення стимулюючого та професійно-орієнтованого освітнього середовища; посилення мотивації студентів через організацію тренінгів й орієнтаційних зустрічей з фахівцями економічної галузі; викладання міждисциплінарного спецкурсу «Інформаційні технології у професійній діяльності фінансиста»; впровадження інтерактивних, ігрових та імітаційних методів навчання, спрямованих на формування професійних компетентностей майбутніх фінансистів, зокрема, організація міждисциплінарних круглих столів на теми: «Проблеми економіки України і регіону», «Поштовий імпорт»: наслідки для економіки та законодавче врегулювання» тощо; ділових ігор: «Моя банківська картка», «Один день діяльності віртуального підприємства», «Аудит діяльності та фінансова звітність ОСББ»; кейс-стаді; диспутів; залучення студентів до участі у конференціях, зустрічах з практичними працівниками підприємств та банківських установ, організація та проведення екскурсій до провідних фінансових установ та організацій тощо.

Під час проведення першого та другого етапів педагогічного експерименту застосовувався такий діагностичний інструментарій: проводилися бесіди, інтерв'ю, спостереження, анкетування, експертне опитування, застосовувалися діагностичні методики, проводилися контрольні роботи та тестування.

На третьому етапі експерименту (2017-2018 н.р.) – підсумковому – проведено діагностико-оцінні процедури за визначенням рівнів сформованості професійних компетентностей майбутніх бакалаврів з фінансів, банківської справи та страхування; здійснено аналіз та інтерпретацію одержаних результатів; сформульовано й уточнено основні теоретичні та експериментальні

висновки; виконано математичну обробку результатів дослідження. Для перевірки однорідності контрольної та експериментальної груп, а також визначення репрезентативності вибірки використовувався непараметричний критерій згоди Пірсона (критерій χ^2) та критерій λ Колмогорова – Смірнова. Проведені опитування керівників баз практик, анкетування студентів і тестування професійно-особистісних якостей до і після експерименту показали, що сформованість професійних компетентностей та рівень готовності майбутніх бакалаврів з фінансів, банківської справи та страхування на засадах міждисциплінарного підходу підвищився. Зокрема, відсоток студентів експериментальних груп із високим та середнім рівнями сформованості професійних компетентностей перевищує відсоток студентів контрольних груп за усіма визначеними критеріями. Так, за ціннісно-мотиваційним критерієм – на 6,03 % і 3,91 %; за когнітивним критерієм – на 3,07 % та 10,09 %; за діяльнісно-результативним – на 6,53 % та 6,81 % відповідно. Відсоток студентів, рівень сформованості професійних компетентностей яких характеризується як низький за усіма критеріями у експериментальній групі нижче, ніж у контрольній.

Порівняння результатів дослідження щодо діагностики рівнів готовності майбутніх бакалаврів з фінансів, банківської справи та страхування до професійної діяльності на засадах міждисциплінарного підходу КГ та ЕГ на констатувальному і формуальному етапах експерименту представлено на рис. 2.

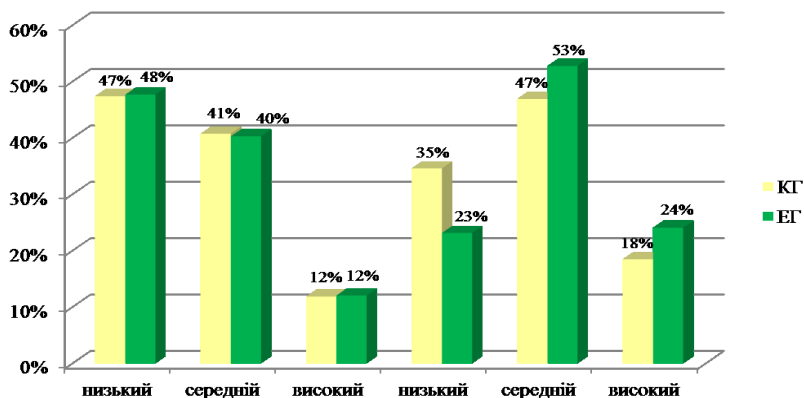


Рис.2. Порівняння результатів рівнів готовності до професійної діяльності майбутніх бакалаврів з фінансів, банківської справи та страхування на засадах міждисциплінарного підходу у КГ та ЕГ на констатувальному і формуальному етапах експерименту

Отже, реалізація моделі формування готовності до професійної діяльності майбутніх бакалаврів з фінансів, банківської справи та страхування до професійної діяльності на засадах міждисциплінарного підходу у поєднанні із визначеними педагогічними умовами забезпечує ефективне формування складових професійної компетентності (знань, умінь, професійно-значущих особистісних якостей і ціннісних орієнтацій).

Врахування результатів проведеного дисертаційного дослідження дає підстави запропонувати рекомендації:

- уточнити та збагатити освітньо-кваліфікаційні характеристики та освітньо-професійні програми підготовки бакалаврів з фінансів, банківської справи та страхування міждисциплінарною складовою з метою посилення компетентнісного підходу;

- включити у навчальні плани підготовки бакалаврів з фінансів, банківської справи та страхування міждисциплінарний компонент, що сприятиме підвищенню можливостей для формування професійних компетентностей майбутніх фінансистів;

- впроваджувати в освітній процес методичні рекомендації та апробовані матеріали наукового дослідження з метою підвищення якості професійної підготовки студентів та забезпечення кращих умов для формування професійних компетентностей.

Дисертаційне дослідження не претендує на повноту розгляду всіх аспектів формування професійних компетентностей майбутніх бакалаврів з фінансів, банківської справи та страхування у процесі професійної підготовки. Подальші наукові пошуки доцільно спрямувати на створення міждисциплінарних навчально-методичних комплексів фінансово-економічних дисциплін та впровадження інтегрованих міждисциплінарних спецкурсів дисциплін професійної та фундаментальної підготовки.

Список використаних джерел:

1. Аветісова І. С. Формування у майбутніх економістів професійних умінь розв'язувати ситуативні завдання : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Ірина Сергіївна Аветісова. – Київ, 2011. – 23 с.

2. Вітер О. М. Організаційно-педагогічні засади структурування і генералізації навчального матеріалу з економічних дисциплін у фаховій підготовці бакалаврів : автореф.

дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Олександра Миколаївна Вітер. – Хмельницький, 2010. – 20 с.

3. Входження національної системи вищої освіти в європейський простір вищої освіти та наукового дослідження: моніторинг. дослідж. : аналіт. звіт / Міжнарод. благод. Фонд «Міжнарод. Фонд дослідж. освіт. політики» ; кер. авт. кол. Т.В.Фініков. – К. : Таксон, 2012. – 54 с.

4. Головань М. С. Критерії якості професійної підготовки майбутніх фінансистів / М. С. Головань // Стратегія якості у промисловості і освіті : матеріали VII Міжнародної конференції (3–10 червня 2011 р.) : у 3-х томах / упор. Хохлова Т. С., Хохлов В. О., Ступак Ю. О. – Дніпропетровськ-Варна : ДППОпром-ТУ-Варна, 2011. – Том 1. – С. 303-305.

5. Добровольська К. В. Педагогічні умови формування професійної самосвідомості майбутніх фахівців економічного профілю : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Катерина В'ячеславівна Добровольська. – Київ, 2013. – 20 с.

6. Дутка Г. Я. Принцип фундаменталізації та його реалізація у математичній підготовці майбутніх економістів : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.04 / Ганна Яківна Дутка ; НПУ ім. М.П.Драгоманова. – Київ, 2009. – 471 с.

7. Євтух М. Б. Науково-практичні підходи до проблеми формування науково-дослідницької компетентності майбутніх економістів / М. Б. Євтух, Л. Л. Борисенко // Духовність особистості: методологія, теорія і практика : зб. наук. пр. – Луганськ : вид-во СНУ ім. В. Даля, 2012. – Вип. 5(52). [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/domtp/2012_5/Evtyx.pdf – Назва з екрана.

8. Єпіфанов А. О. Перспективи розвитку фінансової освіти в умовах євроінтеграції / А. О. Єпіфанов // Фінансова освіта: сучасний стан, проблеми та перспективи розвитку (м. Севастополь, 29-30 квітня 2010 р.) / Державний вищий навчальний заклад «Українська академія банківської справи Національного банку України». – Суми, 2010. – С. 9-11.

9. Жулківська В. О. Організаційно-педагогічні засади дистанційного навчання банківських працівників : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Віра Олександрівна Жулківська. – Київ, 2005. – 24 с.

10.Зеліковська О. О. Міждисциплінарна координація як принцип формування міжкультурної компетенції студентів економічних спеціальностей / О.О.Зеліковська // Науковий вісник НУБіП України. Серія: Педагогіка, психологія, філософія. – 2011. – Вип. 159(3). – С. 63-71.

11.Іванченко Є. А. Теоретико-методичні засади системи інтегративної професійної підготовки майбутніх економістів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Євгенія Анатоліївна Іванченко. – Вінниця, 2011. – 40 с.

12.Кисіль М. В. Вимоги до вищої освіти в контексті формування інноваційно-інформаційного суспільства / М. В. Кисіль // Прикарпатський вісник Наукового товариства ім. Шевченка. Думка. – Вип. 3 (11). – Івано-Франківськ : Вид-во ПНУ імені В. Стефаника, 2010. – С. 41-50.

13.Коваль Т. І. Теоретичні та методичні основи професійної підготовки з інформаційних технологій майбутніх менеджерів-економістів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Тамара Іванівна Коваль. – Київ, 2008. – 44 с.

14.Кожушко С. П. Компетентнісний підхід як методологія професійної підготовки майбутніх фахівців комерційної діяльності до професійної взаємодії [Електронний ресурс] / С. П. Кожушко. – Режим доступу до журн. : www.irbis-nbuv.gov.ua/.../cgiirbis_64.exe?... – Назва з екрана.

15.Лузік Е.В. Інтегровані курси як методологічна основа в системі неперервної освіти ХХІ століття / Нові технології навчання. Матеріали міжнародної конференції «Духовно-моральне виховання і професіоналізація: виклики ХХІ ст.» Ч.1: Інститут інноваційних технологій і змісту освіти МОН України, Академія міжнародного співробітництва з креативної педагогіки. – Київ-Вінниця, 2010. – с.173-176.

16.Набока О. Г. Теорія і методика застосування професійно-орієнтованих технологій навчання майбутніх економістів у процесі фахової підготовки : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Ольга Георгіївна Набока. – Луганськ, 2013. – 44 с.

17.Носач І. В. Формування професійних умінь і навичок майбутніх економістів у процесі вивчення інтегративних фахових дисциплін : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Ірина

Володимирівна Носач. – Київ, 2008. – 20 с.

18. Олійник Н. Ю. Інформаційно-комунікаційні технології у процесі підготовки майбутніх економістів [Електронний ресурс] / Н. Ю. Олійник // Сучасна наука в мережі Інтернет : матеріали Восьмої міжнародної науково-практичної Інтернет-конференції. – Режим доступу до журн.: <http://intkonf.org/kand-pedagog-nauk-oliynik-n-yu-informatsiyno-komunikatsiyni-tehnologiyi-u-protsesi-pidgotovki-maybutnih-ekonomistiv/> Покудіна Л.С. Аналіз результатів впровадження міждисциплінарного підходу у навчально-виховний процес професійної підготовки майбутніх бакалаврів з фінансів, банківської справи та страхування / Л.С. Покудіна // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми : зб. наук. пр. / Вінниц. Держ. Пед. Ун-т ім. М. Коцюбинського. – Київ-Вінниця, 2018. - Вип. 51. - С.

19. Ткаченко Н. В Проблеми підготовки сучасних економістів у системі вищої освіти України / Н. В. Ткаченко, В. В. Федорченко // Науковий вісник ЧДІЕУ. (Серія 1: Економіка) – 2011. – № 3(11). – С. 31-35.

20. Третьюко В. Міждисциплінарний підхід у підготовці майбутніх магістрів міжнародних відносин / В. Третьюко // Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи : зб. наук. пр. / [редкол. Л.Б. Лук'янова (голова) та ін.]; Ін-т пед. освіти і освіти дорослих НАПН України. – Ніжин; Видавець П.П. Лисенко М.М. , 2013 – Вип. 6 – 289 с. – С.94-102.

21. Яблочнікова І. О. Практична підготовка бакалаврів з фінансів і кредиту у вищих економічних навчальних закладах : автореф. дис. на здобуття наук. Ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Ірина Остапівна Яблочнікова. – Київ, 2013. – 20 с.

22. Яковенко О.І. Формування професійної компетентності майбутніх економістів у процесі практичної підготовки: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Олена Іванівна Яковенко. – Київ, 2015. – 329 с. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://ihed.org.ua/images/doc/ogoloshenya_pro_zahisti/Yakovenko_22.12.2015_diser.pdf – Назва з екрана

/

1.9. РОЗВИТОК ІННОВАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ ФАХІВЦЯ ЯК ВАЖЛИВОГО РІВНЯ ПРОФЕСІЙНОСТІ

Леся ПОТАПКІНА, Оксана ОНИШКО

Вітчизняній економіці потрібні фахівці, які могли б працювати самостійно й творчо, генеруючи нововведення, свіжі ідеї та пропозиції, демонструючи при цьому готовність успішно реалізовувати їх в умовах конкуренції. Тому зростають вимоги до особистісних і професійно значущих якостей фахівця, що відображають професійну компетентність, забезпечують конкурентоспроможність на ринку праці, сприяють професійній самореалізації та кар'єрному зростанню. Розвиток вказаних якостей здійснюється під час фахової (професійної) підготовки.

За рівнем розвитку й використання інформаційно-комп'ютерних технологій Україна значно відстає від передових у цій галузі країн. Наявні темпи розвитку є недостатніми для подолання низької ефективності української економіки. Їх збереження, на думку економістів, призведе до збільшення технологічного відставання нашої держави і подальшої залежності економіки України від сировинного сектора й імпорту високотехнологічної продукції [1, с. 34]. Тому нині в суспільстві сформувалась потреба в неперервному інноваційному розвитку, що може бути забезпечений завдяки формуванню інноваційної культури на всіх ступенях освіти.

За О. Аматаєвою та Н. Гавриш, інноваційна культура – це такий рівень професійності, що виявляється у здатності об'єктивно оцінювати нові ідеї, у готовності творчо освоювати і використовувати у своїй роботі все нове, прогресивне [2, с. 2]. На думку А. Герасимова та І. Логінова, інноваційна культура фахівця – це багатовимірна система його рефлексивних здібностей [3, с. 2]. В. Гусєв вважає інноваційну культуру організацією цілеспрямованої діяльності щодо створення та поширення в суспільстві інновацій, що набуває форми інноваційного процесу [4, с. 1].

Інноваційна культура фахівців – це складова їх загальної культури, котра становить систему цінностей, знань, норм, умінь та навичок щодо породження та впровадження інновацій, що формуються або розвиваються у особистості впродовж навчання в ВНЗ та забезпечують при певних умовах реалізацію їх інноваційного потенціалу в різних галузях, зокрема у майбутній професійній діяльності за фахом [5, с. 2]. Інноваційна культура забезпечує сприйнятливість людей до нових ідей, їх готовність і здібність підтримувати і реалізувати інновації в усіх сферах життя.

Формування інноваційної культури пов'язане з розвитком творчих здібностей і реалізацією креативного потенціалу самої людини.

Інноваційна культура фахівця – це інтегральне особистісне новоутворення, що включає спрямованість на інноваційну діяльність, інноваційну компетентність та інноваційну активність як результат інтенсивності застосування інноваційних підходів [6, с. 1].

У складі інноваційної культури особистості Р. Миленкова виокремлює світоглядний, творчий, інформаційний і технологічний компоненти [7, с. 531]. Відтак сучасний економіст повинен мати цілісне системне розуміння світу, науково-філософський погляд на розвиток суспільства, здатність до творчості, сформовану систему економічних знань, здатність до розв'язування проблемних завдань за допомогою інноваційних методів і технологій.

Більшість авторів вважають, що інноваційна культура – професійне явище, оскільки саме професіоналам, незалежно від галузі їхньої діяльності належить вносити нове в різні сфери суспільного життя – сфери праці, побуту, відпочинку, пізнання й спілкування.

Спрямованість на інноваційну діяльність економіста визначається мотивацією до втілення інновацій в економічний процес.

Інноваційна компетентність є характеристикою здатності спеціаліста до реалізації інноваційної діяльності через сформованість відповідних знань, умінь та особистісних якостей [8, с. 95].

Майбутній економіст має бути готовим до економічної професійної діяльності, володіти визначеними інноваційними професійними якостями та інноваційною культурою, відповідними знаннями й інноваційними компетенціями. Такого фахівця можна назвати економістом-інноватором.

Для діагностики і аналізу стану сформованості інноваційної культури економістів варто використовувати педагогічну діагностику. Діагностика має базуватися, насамперед, на ретельному й всебічному дослідженні природи інноваційної культури. У нашому дослідженні діагностика була спрямована на вивчення:

навчальних планів та організацію навчального процесу й місця в ньому роботи з формування інноваційної культури економістів, а також виявлення мотивації студентів й їхнього ставлення до необхідності роботи з формування інноваційної культури;

- розуміння викладачами й студентами сутності, ролі й місця інноваційної культури як складової професійної діяльності;

визначення сформованості компонентів готовності економістів

до інноваційної професійної діяльності та інноваційної культури;

- з'ясування труднощів, що мають викладачі при організації роботи з формування готовності майбутніх економістів до інноваційної професійної діяльності та інноваційної культури в процесі фахової підготовки.

У дослідженні були задіяні студенти 1-5-их курсів Хмельницького національного університету, Приватного вищого навчального закладу «Університету економіки і підприємства», Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна» та Вінницького торговельно-економічного університету, Чернівецького національного університету ім. Федьковича, Кам'янець-Подільського державного аграрно-технічного університету та фахівці-початківці випускники даних закладів. Загальне число учасників експерименту – 286 респондентів.

Дослідження проводилося методами анкетування, співбесід, експертних оцінок і прямих спостережень та аналізу навчальних планів економістів. Отримані під час опитувань результати було проаналізовано у кількісному та якісному плані.

Проведений аналіз навчальних планів спеціальностей («Економіка підприємства», «Менеджмент організацій», «Фінанси і кредит», «Облік і аудит»), щодо визначення дисциплін, в яких є теми, що стосуються розуміння необхідності інновацій, інноваційної діяльності, інноваційної культури, інноваційних процесів тощо. Необхідно визначити в якій мірі та як повно розкриті ці поняття, їх структура та характеристики, а також ступінь практичної реалізації отриманих знань, наявність практичних та лабораторних робіт з обраних дисциплін. Результати дослідження представлено в таблиці 1.

Таблиця 1.

Характеристика дисциплін та тем, що містять знання про інновації, інноваційну діяльність, інноваційну культуру, інноваційні процеси

Назва дисципліни	Перелік тем
Спеціальність «Економіка та підприємництво»	
Економіка та організація інноваційної діяльності	Сутність та характеристика інновацій та інноваційних процесів; Становлення і сучасні тенденції розвитку інноваційних теорій; Інноваційна політика підприємства; Система управління інноваційними процесами; Фінансування інноваційних процесів; Моніторинг інновацій; Комплексне оцінювання ефективності інноваційної діяльності фірми; Державне регулювання інноваційної діяльності.

Основи підприємницької діяльності та агробізнесу	Культура підприємництва; Ринок сільськогосподарської продукції та продуктів її переробки; Організаційно-правові форми підприємництва; Фіксований сільськогосподарський податок; Сутність підприємництва та його економічна основа; Природа та критерії малого і середнього бізнесу; Інші форми малого бізнесу в аграрному секторі; Спрощена система оподаткування, обліку та звітності; Оподаткування прибутку; Бізнес-аналіз – основна передумова планування на підприємстві.
Економіка підприємства та маркетинг	Поняття та види інновацій; Інвестиційно-інноваційна діяльність підприємства; Основні характеристики підприємства як суб'єкта господарювання; Суть маркетингу і його функції.
Стратегія підприємства	Види цінкових стратегій; Види конкурентних стратегій; Методи визначення величини і аналізу стратегічного потенціалу; Сутність стратегічного потенціалу; Види функціональної стратегії; Види технологій та суть технологічних аспектів діяльності фірми; Еволюція концепції стратегії підприємства; Сутність функціональної стратегії підприємства; Поняття, види та принципи формулювання цілей організації.
Основи маркетингу	Еволюція й концепції маркетингу Товарні стратегії підприємства Види маркетингу.
Економіка виробництва	Підприємство, його основні ознаки та принципи функціонування.
Спеціальність «Менеджмент організацій»	
Маркетинг	Концептуальні основи управління інноваційним процесом на засадах маркетингу; Стратегії розподілу продукції; Функції, принципи і цілі, види маркетингу; Маркетинговий план підприємства.
<u>Маркетингова товарна політика</u>	Управління життєвим циклом товару; Етапи життєвого циклу товару та їх характеристики; Аналіз ризику на етапах розробки і виведення нового товару на ринок;

	Етапи розробки і виведення нового товару на ринок; Концептуальні основи управління інноваційним процесом на засадах маркетингу.
Інвестиційний менеджмент	Інвестиційний проект, його зміст та форми; Об'єкти та суб'єкти інноваційної діяльності та їх функцій; Джерела фінансування інноваційних інвестицій; Інструменти державної підтримки інноваційної діяльності в Україні; Взаємозв'язок інвестиційної та інноваційної сфер економічної діяльності Форми державного регулювання інвестиційної діяльності підприємств та їх особливості в Україні; Управління інноваційними інвестиціями підприємства; Види та форми інвестицій.
Інноваційний менеджмент	Концептуальні засади інноватики; Становлення теорії інноваційного розвитку та її сучасні концепції; Інноваційний процес як об'єкт інноваційного менеджменту; Класифікація інновацій та їх особливості; Державне регулювання інноваційної діяльності; Основи інноваційного менеджменту; Підприємство як основний суб'єкт реалізації нововведень; Інноваційні стратегії; Оцінка ефективності інновацій; Методи організації забезпечення інноваційних процесів на підприємстві; Система мотивації інноваційної діяльності в організації.
Спеціальність «Фінанси і кредит»	
Історія та практика державного управління і місцевого самоврядування в Україні	Міжнародні стандарти демократичного врядування.
Маркетингова товарна політика	Міжнародний аспект конкурентоспроможності товарів; Методика вибору цільового сегмента ринку.
Аналіз інвестиційних проектів	Інвестиційна діяльність.

Спеціальність «Облік і аудит»	
Аудит	Аудит зборів і платежів до бюджету і позабюджетних фондів; Дослідження і розробки; Особливості аудиторської перевірки страховиків; Обов'язкова аудиторська перевірка з приводу порушення справи про банкрутство підприємства.
Маркетингова товарна політика	Пріоритети споживачів на товарному ринку; Засоби формування ринкового попиту; Урахування внутрішніх і зовнішніх факторів мотивації при формуванні споживацького попиту.

Аналіз навчальних планів виявив, що студенти економічних спеціальностей отримують знання про інновації, типи та особливості інновацій, інноваційну діяльність, інноваційну культуру, інноваційні процеси в межах різних дисциплін. Згідно характеристики тем, в яких представлені вказані поняття, найбільша увага до інноваційної діяльності зосереджується у таких дисциплінах, як: «Економіка та організація інноваційної діяльності», «Основи підприємницької діяльності та агробізнесу», «Стратегія підприємства», «Маркетинг», «[Інвестиційний менеджмент](#)», «Інноваційний менеджмент». В цих дисциплінах розкривається суть, характеристика, принципи та причини виникнення, існування, розвиток і застосування інновацій, інноваційної діяльності, інноваційної культури, інноваційних процесів. Здійснюється моніторинг, описуються системи управління інноваційними процесами, інноваційна політика організацій та держави, а також комплексна оцінка ефективності інноваційної діяльності. Але мало уваги приділяється практичному застосуванню та впровадженню інновацій та інноваційної діяльності. В усіх представлених дисциплінах уся практика зводиться до теоретичного обговорення на семінарських заняттях, відсутні лабораторні роботи із практики застосування інновацій та інноваційних засобів. В інших дисциплінах «Економіка виробництва», «[Економіка підприємства та маркетинг](#)», «[Стратегія підприємства](#)», «[Маркетингова товарна політика](#)», «[Історія та практика державного управління і місцевого самоврядування в Україні](#)», «Аналіз інвестиційних проектів» та ін., в певному, невеликому обсязі йде мова про інноваційну діяльність, інновації, інноваційні ризики, вказуються різні види інновацій в контексті різних дисциплін.

Та незважаючи на різний обсяг інформації, що стосується інноваційної діяльності, завданням цих дисциплін є спрямування

студентів на розуміння важливості та необхідності впровадження різних видів інновацій в економіку та сучасне суспільство, вказується на підвищення конкурентоздатності організацій та держави. Тому вважаємо, що варто більше уваги приділити саме практиці впровадження інноваційної економічної діяльності та розширити коло дисциплін, в яких йде мова про практичне застосування інноваційних процесів, додати лабораторні та практичні роботи із сучасними методами розв'язку класичних задач. Такими дисциплінами повинні бути: «Економічна інформатика», «Економетрика», «Інформаційні системи та технології на підприємствах», «Управлінські інформаційні системи та технології організацій», «Оптимізаційні методи та моделі», «Системи підтримки прийняття рішень», «Математичні методи та моделі в економіці».

Проведені опитування, здійснені серед початківців фахівців-економістів – випускників ВНЗ, показали, що студенти не знають в чому проявляються інновації в організації, яку ефективність вони можуть принести в практичній діяльності. Опитування студентів (124 респондентів) показало, що більшість із них (близько 64%) боїться інновацій і не розуміє як з ними працювати. Деяка частка опитаних (36%) не вміє розрізняти інновації, а ймовірність їх використання у навчально-виховному процесі викликає у них стан постійної напруги.

Більшість економістів сприймає інновації лише як нові засоби програмного забезпечення, не розуміючи, що використання відомих пакетів програм можна застосувати в творчому процесі розв'язку складних економічних задач. Це можна пояснити, очевидно, тим, що у випускників ВНЗ економічної підготовки практично немає знань, навичок й умінь в сфері застосування інновацій взагалі та інноваційної діяльності зокрема і, як наслідок, у них не сформована готовність до інноваційної професійної діяльності.

Опитування студентів випускних курсів показало, що вони отримують окремі знання щодо умов впровадження інновацій на інноваційної діяльності з дисциплін «Інноваційний менеджмент», «Основи інновацій». Зокрема, 56% опитаних студентів на перше місце щодо значущості предмету для отримання знань про інновації, вироблення умінь та навичок впровадження інновацій назвали «Інформатику та комп'ютерну техніку». Також вони зазначили, що необхідно звертати більшу увагу до питань нововведень під час практичних робіт, практик. Важливе значення для дослідження впровадження інновацій, на їхню думку, мають технологічні практики.

Аналізуючи проведення лабораторних робіт із дисциплін, що пов'язані із використанням комп'ютерної техніки та економіко-математичного моделювання спостерігаємо, що викладач подає теорію, представляє приклади, за якими аналогічні дії має виконати студент, що абсолютно не спонукає студента до творчого розвитку, вибору необхідних засобів програмного забезпечення чи нових способів розв'язання завдань.

Здійснюючи аналіз технологічних та інших видів практик сучасної системи економічної освіти, ми помітили, що узагальнена схема традиційного навчання є такою: викладач представляє студентам теорію щодо певного питання, демонструє приклади його практичного виконання за допомогою тих або інших завдань та технічних засобів і надає способи їхнього розв'язання. Студенту за такої побудови навчання залишається лише запам'ятати головне й потренуватися у розв'язанні запропонованих завдань за зразком. За таким же принципом здійснюється організація занять з вироблення практичних умінь і навичок.

Досліджуючи цю схему навчального процесу, можемо виокремити головні недоліки традиційного навчання, що негативно впливають на формування інноваційної готовності – слабку орієнтацію на творчий процес, розвиток творчого мислення студентів та формування необхідних особистісних якостей, трудової ініціативності, стійкості, прагнення до вдосконалення.

Для оцінки інноваційної готовності майбутніх економістів також використано узагальнений показник сформованості компонентів у вигляді встановлення рейтингів (рівнів), які ми визначаємо певною сумою балів, що набрали студенти протягом певного часу (семестру, року, періоду практики, усього періоду навчання). Рейтинг сформованості компонентів готовності в майбутніх економістів до інноваційної професійної діяльності може бути поточним (сума балів на певний момент часу), підсумковим (повна сума балів за етап формування інноваційної готовності) і сумарним (загальний рейтинг за всі етапи формування інноваційної готовності в майбутніх економістів).

Дослідження проводилось методом групових експертних оцінок [9, с. 8-32]. Для цього була сформована група експертів з числа провідних економістів, випускників ВНЗ та провідних викладачів, загальною кількістю 20 осіб. Для вибору експертів ми скористались такими характеристиками, як: цілеспрямованість у виборі професії, посада економіста чи керівника підрозділом або організацією, компетентність, досвід роботи у дослідженнях

інноваційних процесів, позитивне ставлення до експертизи, бажання творчого розвитку, амбіційність. За допомогою методу взаємних рекомендацій, анкетування викладачів та випускників економічних закладів й оцінкою узгодженості кандидатів у експерти, методу самооцінки серед запропонованих кандидатів було обрано необхідну кількість експертів. Паралельно проводилась оцінка вагових коефіцієнтів кандидатів в експерти та рівень їх узгодженості за методом взаємних рекомендацій та анкетних даних.

До роботи в якості експертів залучались тільки фахівці-економісти, які одержали позитивний коефіцієнт (не менше 60% позитивних виборів). Для обрахунку коефіцієнта взаємних рекомендацій складаємо таблицю взаємних рекомендацій так, що i -й респондент рекомендує j -ого, а j -й не може рекомендувати i -го. Встановимо позначення «+»=1; «-»=-1; «?»=0, де «+» - респондент є експертом в галузі впровадження інновацій в економічній професійній діяльності, «-» означає, що респондент не є експертом в даній галузі, «?» - важко зазначити.

Отримані дані засвідчили, що запропоновані кандидати в експерти мають достатній досвід роботи з інноваційною економічною діяльністю (стаж роботи більше 8 років), половина є кандидатами економічних наук, всі кандидати мають досвід роботи в аналогічних експертизах та позитивне ставлення до дослідження.

Для перевірки узгодженості кандидатів в експерти обчислювався коефіцієнт конкордації за формулою Кендела, що для випадку відсутності співпадаючих рангів має вигляд:

$$W = \frac{12S}{m^2(n^3 - n)} \quad (1.1.)$$

де m – число кандидатів в експерти, n – кількість питань, S – середній ранг показника

Одержане значення коефіцієнта конкордації $W = 0,6$ виявилось значущим, що засвідчило узгодженість групи експертів. За результатами індивідуальних співбесід із кандидатами і було сформовано групу експертів в кількості 20 осіб.

Для оцінки сформованості інноваційної готовності майбутніх економістів ми обґрунтували кількісні показники для кожного рівня сформованості її компонентів, використовуючи метод експертних оцінок.

Ураховуючи оцінки експертів, загальну оцінку сформованості кожного компонента готовності до інноваційної професійної економічної діяльності ми визначали за формулою 1.2:

$$Q_j = \sum_{i=1}^n Q_i \quad (1.2)$$

де: Q_j – оцінка групи експертів щодо сформованості j -того компонента; Q_i – оцінка i -тим експертом зазначеного компонента; n – кількість експертів.

Рівень сформованості інноваційної готовності економістів за рік навчання ми визначали за формулою 1.3:

$$P = \frac{\sum_{j=1}^n Q_{ij} * y_j}{n} \quad (1.3)$$

де: P – рівень сформованості готовності до інноваційної економічної професійної готовності студентів; Q_{ij} – рівень сформованості j -того компонента у i -того студента; y_j – ваговий коефіцієнт сформованого компонента; n – кількість компонентів.

Вагові коефіцієнти, визначені за допомогою експертного опитування, показують «важливість» сформованого компонента готовності до інноваційної діяльності. Для оцінки рівня сформованості готовності до інноваційної професійної готовності майбутніх економістів експерти визначили такі вагові коефіцієнти для компонентів: потребнісно-мотиваційного – 0,25; особистісно-вольового – 0,23; інтелектуально-теоретичного – 0,27; операційно-практичного – 0,25. Отже, кінцева формула для визначення рівня сформованості готовності студентів до інноваційної професійної діяльності та інноваційної культури має вигляд (1.4)

$$P_{\text{ггпд}} = 0,25 * ПМ_i + 0,23 * ОВ_i + 0,27 * ІТ_i + 0,25 * ОП_i \quad (1.4)$$

де $ПМ$ – рівень сформованості потребнісно-мотиваційного компонента; $ОВ$ – рівень сформованості особистісно-вольового компонента; $ІТ$ – рівень сформованості інтелектуально-теоретичного компонента; $ОП$ – рівень сформованості операційно-практичного компонента.

Для реалізації завдання дисертаційного дослідження було проведено діагностичний зріз до початку формувального експерименту. Його результати представлено у табл. 1.2. У діагностичному зрізі було задіяно по 40 студентів з кожного курсу та 26 випускників економістів.

Таблиця 1.2.

**Діагностичне дослідження рівня сформованості готовності до
інноваційної професійної діяльності (бали)**

Компоненти інноваційної готовності	студенти першого курсу	студенти другого курсу	студенти третього курсу	студенти четверто го курсу	випуск- ники
Потребно-мотиваційний	1,6	1,73	2,62	2,78	3,12
Особистісно-вольовий	3,59	3,74	3,71	3,86	3,92
Інтелектуально-теоретичний	2,84	3,04	3,25	3,33	3,53
Операційно-практичний	2,75	2,81	3,35	3,41	3,59

Рівень сформованості кожного компонента готовності економістів до інноваційної професійної діяльності визначався як математичне сподівання оцінки відповідного компонента за відповідним законом розподілу (1.5, 1.6):

$$P(X = x_i) = \frac{1}{n}, \quad M[X] = \frac{1}{n_i} \sum_{i=1}^n x_i \quad (1.5) \quad (1.6)$$

де n – об'єм вибірки; n_i – кількість респондентів вибірки, що мають оцінку x_i – даного компонента.

Як видно із наведених даних, спостерігається позитивна динаміка зростання рівня сформованості в майбутніх економістів інноваційної культури, але ця динаміка не є достатньою, адже середній рейтинг сформованості інноваційної культури випускників складає лише 3,54 бали.

Важливим аспектом при визначенні стану сформованості інноваційної культури та особливостей організації її формування у ВНЗ було також з'ясування того, які труднощі мають викладачі у цій роботі. Проведений аналіз роботи викладачів, які здійснюють підготовку економістів показав, що 64% мають необхідність більш ретельного ознайомлення з теоретичними проблемами впровадження інновацій в практичну діяльність. Дослідження виявило необхідність вивчення та надання додаткових знань про інновації, їх види, можливості реалізації та впровадження в практичну діяльність, розуміння чинників розвитку інноваційного мислення, творчості та інноваційної культури, правильні підходи до прийняття якісних управлінських рішень, самооцінки й оцінки дій колективу.

На думку провідних економістів, управлінців вищої ланки досить важливе значення для формування інноваційної культури,

мають знання про ефективність впровадження інновацій, нових засобів комп'ютерної техніки, розвитку інформаційних систем як засобу організації інноваційного процесу. 77% викладачів та економістів-практиків мають нагальну потребу в удосконаленні умінь та навичок впровадження інновацій та майже всі (91%) вважають за необхідне вивчати нові засоби розробки й впровадження нових програм та технологій для підтримки та організації професійної діяльності під час фахової підготовки та формування інноваційної готовності економістів. Це свідчить про те, що необхідно розробити спеціальний комплекс практичних та лабораторних робіт у навчально-виховний процес ВНЗ.

Проведений аналіз практики сучасної економічної освіти показав, що вирішення економічних завдань в умовах ВНЗ здійснюється, в основному, в контексті виконання завдань навчання. Студенти отримують знання щодо інновацій в обмеженому переліку дисциплін, і ці знання часто не пов'язані одні з одними, не доповнюють один одного, наприклад, розгляд типів і функцій, значення інновацій при вивченні дисципліни «Інноваційний менеджмент», не відповідає знанням отриманим при вивченні «Інформаційних систем» чи дисципліни «Оптимізаційні методи і моделі», технологічних та виробничих практик, не містять творчих завдань. Це призводить до формування у студентів такого рівня інноваційної готовності, що не відповідає сучасним вимогам, і викликає необхідність удосконалення під час фахової підготовки конкретизації цілей, форм, методів, видів, способів і функцій формування інноваційної готовності.

Тому, враховуючи оцінки рівня сформованості інноваційної готовності студентів-економістів, думки професорсько-викладацького складу, а також результати опитування фахівців-практиків економічної галузі, спостереження та анкетування, можна констатувати, що під час фахової підготовки недостатньо уваги приділяється інноваційній підготовці економістів, їх творчому розвитку до роботи у професійній сфері, що призводить до зниження якості, результативності, ефективності та конкурентоздатності майбутніх економістів. І як наслідок, не дозволяє успішно здійснювати свою практичну діяльність, просуватись в кар'єрному плані та виводити власну організацію на більш високий рівень.

Інноваційна культура та діяльність економіста передбачає сприйнятливість фахівця до нових ідей, його готовність і здатність підтримувати й реалізовувати нововведення в усіх сферах життя і

насамперед у професійній діяльності. Вона відображає цілісну орієнтацію фахівця, закріплену в мотивах, знаннях, уміннях і навичках, а також в образах і нормах поведінки.

Важливою умовою формування інноваційної культури є наявність відповідних якостей, мотивів, інформованості, схильностей та здібностей особистості до майбутньої діяльності. Готовність до діяльності фахівця економічної сфери розвивається на основі засвоєння загальних та професійних знань, формування вмінь, навичок, здібностей, творчого мислення та удосконалення сформованих професійно важливих якостей особистості.

Готовність до інноваційної діяльності залежить від ціннісної орієнтації особистості, її мотиваційної сфери. Сприйняття інноваційних процесів потребує відповідного внутрішнього стану готовності (мотивації), що передбачає перебудову професійного мислення з метою зробити його інноваційним (системним, стратегічним, критичним і дивергентним), котрий залежить від ціннісної орієнтації особистості, її мотиваційної сфери, інтелектуально-теоретичних та операційно-практичних здібностей.

Проведена нами робота дозволила виявити обсяг і рівень необхідних економісту інноваційних знань, умінь і навичок та сформулювати інноваційні компоненти професіограми. На нашу думку, в професіограмі потрібно передбачити, що фахівець економічного профілю – випускник ВНЗ повинен знати: теорію і практику впровадження інновацій; систему управління інноваційною діяльністю; типи й види інновацій, можливості їх впровадження в економічній діяльності; структуру й функції інновацій; необхідність інноваційної діяльності; узгодженість особистих цілей з інноваційною діяльністю;

вміти: визначати сукупність нових способів і методів для розв’язання економічних завдань; виробляти й застосовувати на практиці стратегії нової економічної поведінки; здійснювати й аналізувати оцінку наслідків використання інноваційних економічних підходів; застосовувати творче мислення; використовувати нові засоби ІКТ для розв’язання різноманітних економічних завдань; забезпечувати саморозвиток при вивченні нових економіко-математичних моделей і методів; виявляти потенційні новітні способи розв’язання класичних економічних завдань; використовувати набуті знання для ефективної комунікації в колективі; використовувати знання про інновації для забезпечення високої кар’єрної успішності.

володіти навичками: до творчості щодо нововведень у

економічній діяльності; спрямованості на нововведення, використання нових засобів для досягнення вищих результатів; індивідуалізації свого управлінського впливу на колег з урахуванням їхніх психологічних особливостей; здійснення інноваційної діяльності та застосування розширених можливостей засобів ІКТ; готовності до подолання творчих невдач; досягнення високого рівня технологічної готовності до інноваційної діяльності; позитивного сприйняття свого наявного досвіду і вплив інноваційної діяльності на фахову самостійність; роботи із економічною літературою, з матеріалами конкретних інноваційно-економічних та технологічних досліджень; участі в колективному розв'язку творчих економічних задач; використання основних технік інноваційного менеджменту; практичного використання отриманих знань з ІКТ та інновацій у економічній діяльності.

Для практичного підтвердження справедливості гіпотези про те, що процес фахової підготовки буде ефективнішим за дотриманням необхідних педагогічних умов формування інноваційної культури, необхідно провести формувальний експеримент. Педагогічний експеримент повинен забезпечити науково-об'єктивну й доказову перевірку правильності сформульованої гіпотези щодо формування інноваційної культури в процесі фахової підготовки.

Список використаних джерел:

1. Наливайченко К. В. Інформаційні складові економічного розвитку як концептуальна основа формування інноваційної політики держав. *Економіка та держава: Міжнародний науково-практичний журнал*, №2, 2012. С.30-34.
2. Гриньова В.М. Соціальні аспекти педагогічної культури вчителя. Педагогіка та психологія: Збірник наукових праць, №19. Х.: ХДПУ, 2001. С. 19.
3. Дзундза А.І. Досвід застосування технології підвищення рівня продуктивного мислення студентів при розв'язуванні навчальних фінансово-економічних завдань. *Педагогіка і психологія професійної освіти*, №5, 2003. С.23-31.
4. Гусев В. О. Державна інноваційна політика: методологія формування і впровадження: *монографія*, Донецьк: Юго-Восток, 2011. 624 с.
5. Фокина В. Н. Инновационная культура преподавателя ВУЗа: теоретическая модель социологического исследования.

Инновации в образовании, 2001. № 1.

6. Мартыненко О. О. Инновационные решения в организации образовательного процесса в вузе. Университетское управление: практика и анализ, 2005, № 2. С. 24-34.

7. Митина Л.М. Психология развития конкурентоспособной личности. М.: НПО «МОДЭК», 2002. 125 с.

8. Хасина П. Л. Ролевой состав команды и динамика ее эффективности. *Вопросы психологии: научный журнал*. 2009, №4. С.91-98.

9. Дивак М. П. Економічна кібернетика: Моделювання як спосіб наукового пізнання та його призначення в системний аналіз, [Електронний ресурс]. Поняття адекватності моделі. Режим доступа: http://lubbook.net/book_294_glava_14_4.1._Modeljuvannja_jak_.html

1.10 ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ ДО ДІАГНОСТИКИ ШЛЮБНОГО ПОТЕНЦІАЛУ ТА МІЖОСОБИСТІСНОЇ СУМІСНОСТІ ПАРИ

Євген ПОТАПЧУК, Дарія КАРПОВА

Професійна підготовка майбутніх психологів є складним процесом, що детермінується суспільним запитом на фахівця, здатного вирішувати широке коло професійних задач [2; 3; 6; 9; 12; 16]. Серед таких задач особливе місце займає психологічна робота з сім'єю, зокрема проведення просвітницьких і психопрофілактичних дій, надання індивідуальної та групової психологічної допомоги членам сім'ї. Майбутні психологи повинні не тільки отримати знання про психологічні закономірності створення і розвитку сім'ї та характерні порушення її функціонування, а й набути необхідні навички діагностичної та консультативної роботи. Звідси постає необхідність посилення практичної складової професійної підготовки майбутніх психологів.

За результатами аналізу наукової літератури [2; 3; 8; 15] з'ясовано, що існує багато наукових праць, які були присвячені ґрунтовному вивченню проблеми професійної підготовки майбутнього психолога. Особливої уваги заслуговують наукові доробки О. Бондаренка, Ж. Вірної, В. Панка, Н. Пов'якель, Н. Чепелевої та ін. Більшість дослідників метою професійної підготовки майбутнього психолога визначають: формування професійних якостей; оволодіння системними знаннями, вміннями та навичками, що необхідні для професійної діяльності; формування готовності до майбутньої професійної діяльності; опанування різними формами професійного самовдосконалення та ін.

Доцільно зазначити, що у сучасних умовах професійна підготовка майбутніх психологів має два види: інноваційний (спрямований на встановлення нерозривного зв'язку між здатністю до прогнозування і передбачення подій, до вибору альтернатив і активною участю конкретних людей чи організацій у процесі підготовки фахівця) та традиційний (спрямований на збереження існуючої системи навчання). Являючись прихильниками інноваційного підходу, ми більше уваги приділяємо пошуку нових ефективним форм та методів професійної підготовки фахівців. У цьому контексті доречно зазначити, що у трирівневій структурі отримання професійно-психологічних знань (за В. Панком) [6] на

третьому рівні передбачається оволодіння майбутніми психологами практичними психологічними технологіями, методиками і методами формування навичок роботи з клієнтом (групою), що здійснюється під час участі в семінарах-практикумах. На нашу думку, це питання привертає особливу увагу, оскільки потребує від викладача не тільки володіти інноваційними формами навчання, а й уміти поєднувати теорію з практикою й мати досвід практичної роботи. Як свідчить практика, відсутність досвіду практичної роботи викладачі намагаються компенсувати надмірною теоретизацією своєї дисципліни. Задля уникнення такої проблеми виникає потреба залучати викладачів до практичної роботи за певною спеціалізацією в конкретному виді (техніці) роботи (це потребує проходити підвищення кваліфікації, наприклад, на посадах психологів). Для посилення практичної спрямованості занять важливо організовувати взаємне відвідування викладачами семінарських, практичних занять та професійне обговорення методики їх проведення.

Досвід викладання дисципліни *«Робота психолога з сім'єю»* дозволив нам виявити деякі проблемні моменти, пов'язані з поверховим відображенням у науковій літературі важливих тем, наприклад щодо розкриття такого психологічного феномену як шлюбний потенціал партнерів. На жаль, до цього часу ще не знайшли належного висвітлення у психологічній теорії і практиці питання професійної підготовки майбутніх психологів до психологічної діагностики шлюбного потенціалу, його розвитку та корекції. Це ж стосується і системної діагностики рівнів міжособистісної сумісності потенційної чи реальної пари. Задля усунення цієї проблеми нами пропонується авторські доповнення до традиційного змісту робочої програми навчальної дисципліни.

Як свідчить практика, на дошлюбному етапі особливого значення набуває вміння психолога здійснювати психологічну діагностику шлюбного потенціалу партнерів та міжособистісної сумісності пари. Зважаючи на це, нами запропоновано до змісту лекційного курсу внести тему *«Шлюбні потенціали партнерів як основа міжособистісної сумісності подружньої пари»*, на якій майбутні психологи мають змогу розширити своє уявлення про сутність і структуру шлюбного потенціалу, особливості психологічної діагностики шлюбного потенціалу особистості та про рівні міжособистісної сумісності як співвідношення шлюбних потенціалів. Така тема сприяє усвідомленню майбутнім психологам того, що взаємне сприйняття партнерів у шлюбі залежить від оптимального сполучення ціннісних орієнтацій, соціальних

установок, інтересів, мотивів, потреб, характерів, темпераментів, темпу і ритму психофізіологічних реакцій та сексуальної поведінки [7; 8; 18; 19]. Поєднання позитивного взаємного сприйняття партнерів утворює шлюбний потенціал, який створює передумови продуктивного сімейного життя для конкретної пари. Сукупність наявних можливостей, ознак людини, які можуть сприяти гармонійному шлюбному партнерству є шлюбним потенціалом [14]. Цей психологічний феномен відображає фізичну, інтелектуально-світоглядну, морально-психологічну, інтимно-сексуальну, матеріально-фінансову, господарсько-побутову привабливість партнерів, а також їх стійкість до психологічних комплексів і фізіологічної та психічної залежності, що здатні задовольняти їхні взаємні очікування та сприяти гармонійній подружній взаємодії.

На жаль, результати вивчення наукової літератури свідчать про те, що до цього часу ще не знайшли належного висвітлення у психологічній теорії і практиці питання розробки психологічного інструментарію ефективної психологічної діагностики шлюбного потенціалу та міжособистісної сумісності шлюбної пари. У навчальних посібниках з психології сім'ї не відображено шляхи та методи психологічної діагностики міжособистісної сумісності шлюбної пари, відсутні науково-обґрунтовані рекомендації щодо виявлення шлюбного потенціалу пари або партнерів, які планують створити сім'ю, та майбутні перспективи їхнього подружнього союзу. Наприклад у ґрунтовному психологічному практикумі «Діагностика здоров'я» під ред. Г. Нікіфорова більше 100 сторінок присвячено Розділу 4 Здоровя сім'я [5, с. 565-642]. На жаль, серед представлених у виданні психологічних методик та шкал є лише одна, яка, певним чином, спрямована на діагностику міжособистісної сумісності потенційної шлюбної пари. І це при тому, що у вступі до розділу першим пунктом зазначається, що серед запитів і звернень клієнтів існує низка шлюбних проблем, зокрема: пошук супутника життя, дошлюбні стосунки, прийняття шлюбного рішення, шлюбне прогнозування [5, с. 571].

Схожим чином ми проаналізували діагностичний інструментарій, який подано у книзі «Психологія сімейних криз» за авторством Н. Оліфіровіч, Т. Зінкевіч-Куземкіної та Т. Веленти, в якій теж розділ 4 присвячений діагностиці сімейних взаємин у ситуації кризи [13, с. 143-290]. На жаль, у цьому виданні ми теж не знайшли опитувальників, які б були чітко орієнтовані на вивчення рівня міжособистісної сумісності шлюбної пари. Водночас ми звернули увагу на опитувальник «Шкала кохання та симпатії»,

автором якого є З.Рубін, модифікованого Л. Гозманом та Ю. Альошиною (1985). Опитувальник має за мету з'ясувати, що переважає у взаєминах пари: кохання чи симпатія. У контексті вивчення шлюбного потенціалу викликають інтерес такі компоненти у стосунках потенційної шлюбної пари як: прив'язаність, турбота і ступінь інтимності взаємин. Шкала симпатії фіксує: ступінь поваги, ступінь захоплення і ступінь схожості об'єкта оцінки з респондентом. Ми схильні вважати, що ця методика сприяє діагностиці морально-психологічного чинника шлюбного потенціалу партнерів. Проте цього замало для проведення всебічної психологічної діагностики міжособистісної сумісності майбутніх шлюбних партнерів.

При вивченні опитувальників, які представлені у змісті видання під авторством відомого дослідника сімейних стосунків Е. Ейдемільера [20], теж не виявлено жодного опитувальника, який би міг сприяти психологічній діагностиці міжособистісної сумісності потенційних шлюбних партнерів. Усі опитувальники, які автор подає у додатку, спрямовані на вивчення вже існуючої сім'ї. Ми ж прагнемо знайти психологічний інструментарій, який допоміг би виявляти шлюбний потенціал партнерів, які планують створити сім'ю, та прогнозувати майбутні перспективи їхнього подружнього союзу.

Загалом у контексті вивчення майбутніми психологами шлюбного потенціалу та міжособистісної сумісності подружньої пари особливий інтерес викликають такі опитувальники як: «Вимір психологічної установки в сімейній парі» (Ю. Альошина, Л. Гозман); опитувальник «Емоційна взаємодія подружжя» (Є. Потапчук); опитувальник РОП «Рольові очікування та прагнення у шлюбі» (А. Волкова); опитувальник «Сімейні ролі» (Дж. Огден, Е. Зевін, адаптація О. Чернікова); опитувальник «Шкала передбачення успішності шлюбу» (Е. Берджесс та ін.); опитувальник «Шкала кохання та симпатії» (З. Рубін, адаптація Л. Гозмана, Ю. Альошиної) та ін. [1; 4; 5; 13; 20]. Водночас варто зазначити, що переважна більшість з перерахованих діагностичних розробок охоплюють сімейні стосунки вже сформованих пар. На самостійній роботі студентам пропонується здійснити порівняння психологічних опитувальників, з'ясувати їх переваги і недоліки стосовно вивчення шлюбного потенціалу партнерів, які знаходяться на дошлюбному етапі.

Майбутнім психологам важливо знати, що існують певні закономірності формування шлюбної пари, знання яких посприяє

суттєвому зменшенню виникненню сімейних криз, міжособистісних конфліктів і розлучень. Зважаючи на відсутність у наукових джерелах психологічних методик, які сприяли б вивченню шлюбного потенціалу особистості та міжособистісної сумісності партнерів, нами на практичному занятті «Психологічна діагностика шлюбного потенціалу та міжособистісної сумісності з партнером» пропонується використовувати авторський діагностичний інструментарій «Діагностика шлюбного потенціалу особистості» (ДШПО) (*свідомство про реєстрацію авторського права на твір № 93497 від 29.10.2019*), який уможливило: вивчення сукупності ознак людини, що можуть сприяти гармонійному шлюбному партнерству, усвідомлення позитивних чи негативних рис, що здатні впливати шлюбне життя [14].

Ознайомлення з методикою дозволяє студентам розширити своє уявлення про ознаки шлюбного потенціалу, а також усвідомити їх важливість для визначення рівня міжособистісної сумісності пари та майбутніх перспектив шлюбного союзу. Метою авторської методики є з'ясування сукупності наявних можливостей, ознак людини, що можуть сприяти гармонійному шлюбному партнерству. Діагностика шлюбного потенціалу особистості дозволяє: усвідомити позитивні чи негативні риси та особливості, що здатні впливати шлюбне життя та, при необхідності, здійснити їхню психокорекцію; виявити відповідність взаємних очікувань шлюбних партнерів їх реальним моделям поведінки; з'ясувати рівень міжособистісної сумісності потенційних чи реальних шлюбних партнерів та майбутні перспективи їхнього подружнього союзу.

Розробка може застосовуватися для: самооцінки учасником психологічного опитування (респондентом) особистісного шлюбного потенціалу; взаємної оцінки потенційною парою шлюбного потенціалу кожного партнера (визначення рівня міжособистісної сумісності партнерів та з'ясування майбутніх перспектив їхнього шлюбного союзу); взаємної оцінки подружньою парою шлюбного потенціалу одне одного (визначення проблемних ознак міжособистісної сумісності партнерів та можливостей психологічної корекції їхнього шлюбного потенціалу). Дозволяє з'ясувати узгодженість очікувань шлюбних партнерів стосовно один одного, відповідність оцінок та самооцінок рис і особливостей один одного.

Майбутнім психологам пропонується ознайомитися з інструкцією до методики і оцінити свої ознаки, чи ознаки свого потенційного (реального) шлюбного партнера, що можуть сприяти

гармонійному шлюбному союзу, за допомогою п'ятибальної шкали: «5» – повністю подобається; «4» – у більшості випадків подобається; «3» – у деяких випадках подобається; «2» – у більшості випадків не подобається; «1» – повністю не подобається. Далі слухачі приступають до діагностики шлюбного потенціалу (рис. 1).

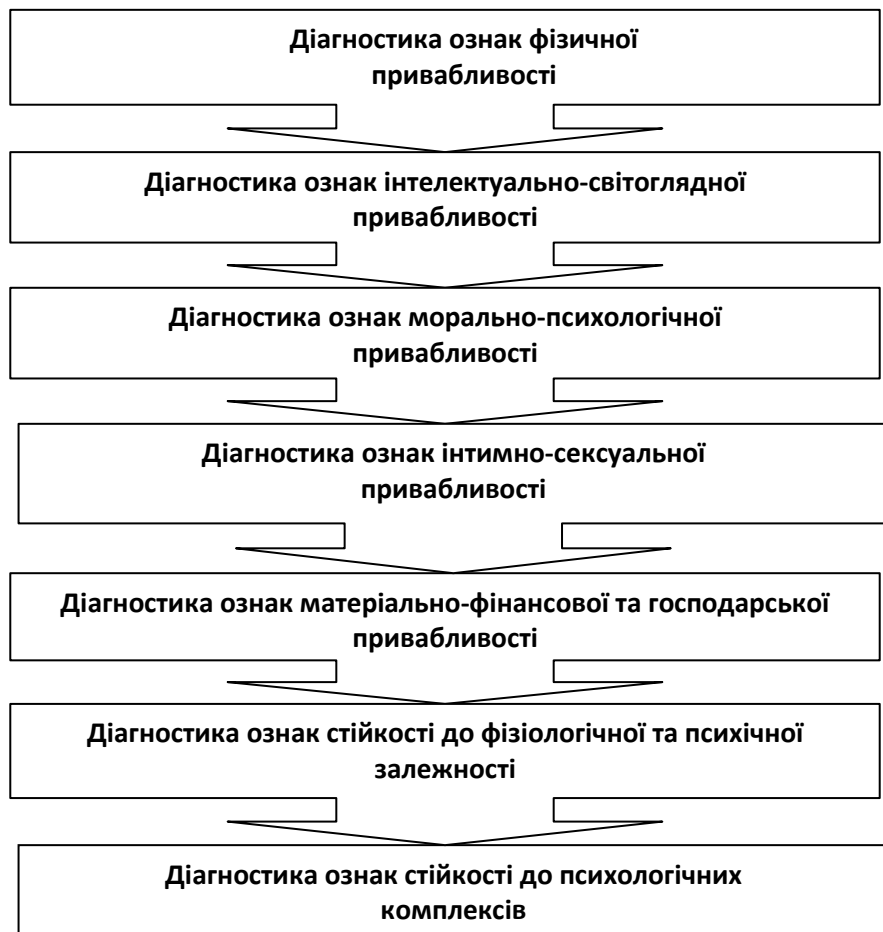


Рисунок 1 – Послідовність діагностики шлюбного потенціалу особистості

1. *Діагностика ознак фізичної привабливості людини (зовнішні форми, пропорції, запах тіла): привабливість ваги (нормальна, надмірна), Привабливість запаху (приємний, неприємний), привабливість зросту (високий, середній низький), привабливість постави (нормальна, сколіоз, сутулість), привабливість форми голови (мала, нормальна, велика), привабливість волосся (зачіски), привабливість вух (великі, середні, малі, випуклі), привабливість очей (форма, колір, виразність), привабливість погляду (добрий, твердий, чаруючий, косоокість), привабливість носа (малий середній, великий), привабливість губ (тонкі, пухлі, маленькі, нерівні), привабливість зубів (криві, рівні, гарні, запущені), привабливість мовлення (грамотність, відсутність дефектів, міміка), привабливість тембру голосу (приємний, неприємний), привабливість підборіддя (широке, середнє, вузьке), привабливість шиї (тонка, товста, коротка, довга), привабливість плечей (вузькі, широкі), привабливість грудей (впалі, випуклі), привабливість живота (нормальний, великий), привабливість рук (короткі, довгі), привабливість ніг (довжина, кривизна), привабливість шкіри (нормальна, проблемна), привабливість фігури, стан фізичного здоров'я (відсутність хронічних захворювань), стильність (уміння правильно підбирати одяг).*

2. *Діагностика ознак інтелектуально-світоглядної привабливості (вияви інтелектуальних здібностей, життєвих позицій та прагнень):* здатність бути гарним вихователем дітей, здатність бути джерелом раціональних ідей, здатність бути цікавим співрозмовником, здатність делікатно критикувати думки чи поведінку партнера, здатність до активної професійної реалізації, здатність до інтелектуального самовдосконалення, здатність займатись корисним хобі на дозвіллі, здатність мудро вирішувати проблемні життєві ситуації, здатність надихати, бути мотиватором сімейних досягнень, здатність надавати мудрі поради, здатність передбачати та прогнозувати, здатність підтримувати гарні взаємини з батьками (зі своїми, партнера), здатність підтримувати гарні взаємини з друзями, здатність планувати цікавий та корисний сімейний відпочинок, здатність правильно розуміти свою поведінку і поведінку інших людей, здатність приваблювати до себе, викликати бажання бути разом, здатність приваблювати своїми інтелектуальними здібностями, здатність раціонально планувати та втілювати плани, здатність розуміти важливість сімейних прогулянок, здатність розуміти думки та бажання партнера, здатність розуміти свої обов'язки в сім'ї, здатність толерантно

висловлювати думку з питань політики, здатність толерантно висловлювати думку з питань релігії, здатність узгоджувати плани, здатність швидко приймати нестандартні рішення.

3. *Діагностика ознак морально-психологічної привабливості (вияви морально-психологічних властивостей):*

авторитетність (здатність бути моральним авторитетом); адекватність (відповідність поведінкових реакцій очікуванням); активність (здатність бути енергійним, діяльним); альтруїзм (відсутність егоїзму, здатність жертвувати своїми інтересами), відповідальність (здатність відповідати за вчинки, роботу, слова), доброзичливість (добре ставлення, прихильність), довірливість (здатність довіряти, не виявляти хворобливі ревності), дотепність (здатність виявляти гумор), емпатійність (здатність до співпереживання), комунікативність (здатність говорити і слухати), моральність (здатність дотримуватись встановлених правил поведінки), надійність (завжди можна покластися), ніжність (здатність виявляти ласку та ніжні почуття), оптимізм (здатність дарувати позитивні емоції), поступливість (здатність йти на компроміс, не бути впертим), романтичність (здатність створювати романтичну атмосферу), самостійність (незалежність від думки родичів, колег чи друзів), старанність (здатність дбайливо та ретельно виконувати роботу), стриманість (урівноваженість, здатність не ображати і не ображатися), терплячість (здатність виявляти терпіння до слабостей чи недоліків), турботливість (здатність виявляти турботу, дбайливість), чесність (правдивість, щирість), чуйність (здатність втішати та розраджувати), цілеспрямованість (здатність досягати мети), щедрість (здатність охоче ділитися власними коштами, майном).

4. *Діагностика ознак інтимно-сексуальної привабливості (вияви інтимно-сексуального потенціалу):* відсутність сексуальної байдужості, володіння мистецтвом сексу (прийомами, позами), володіння прийомами інтимного спілкування (вияви захоплення, компліменти, флірт), пестливо-ласкаві, романтичні звернення, здатність задовольнити сексуальні потреби партнера, здатність отримувати оргазм, здатність реалізовувати сексуальну прелюдію, знання еrogenних зон, знання особливостей стимуляції еrogenних зон, знання ролей партнерів в інтимно-сексуальному спілкуванні, креативність в інтимно-сексуальному спілкуванні, репродуктивне здоров'я (здатність зачати і народити дитину), сексуальна активність (енергійність чи пасивність під час сексу), сексуальна делікатність (вияви уважності та тактовності), сексуальна ідентичність

(самовідчуття сексуальної орієнтації), сексуальні мрії та еротичні фантазії, сексуальна потенція (здатність розпочати і закінчити статевий акт), сексуальний потяг (вияви сексуальних бажань та прагнень), сексуальна привабливість (здатність викликати збудження), сексуальна пристрасть (сильні, бурхливі, нестримні сексуальні реакції), сексуальна чистоплотність (прагнення дотримуватися чистоти), статева конституція (здатність до певної кількості завершених статевих актів за певний проміжок часу: сильна, середня, слабка), стійкість до підвищеної втоми під час сексу, стійкість до підвищеної сором'язливості, стійкість до садомазохізму (прагнення статевого задоволення за допомогою душевного або фізичного страждання: садизм – мазохізм), стійкість до сексуальних відхилень щодо сексуальних об'єктів.

5. *Діагностика ознак матеріально-фінансової та господарської привабливості (вияви господарсько-побутових та матеріально-фінансових здібностей)*: здатність вести облік доходів і витрат, здатність готувати смачні страви, здатність доглядати за дітьми, здатність до підприємницької діяльності, здатність забезпечити сім'ю житлом, здатність забезпечувати сім'ю необхідним майном, здатність забезпечувати сім'ю якісними харчовими продуктами, здатність здійснювати раціональні покупки, здатність жити без кредитів та фінансових боргів, здатність жити без матеріальної допомоги родичів, колег чи друзів, здатність контролювати запаси продуктів, миючих засобів, здатність наповнювати сімейний бюджет, здатність організовувати сімейний побут (повсякденне життя), здатність організовувати та забезпечити сімейні прогулянки, здатність організовувати та забезпечити сімейні свята, здатність підтримувати у справному стані домашнє господарство (сантехніку, електрику та ін.), здатність підтримувати чистоту та порядок, здатність піклуватися про стан здоров'я членів сім'ї (медична діагностика, професійна гігієна зубів, масаж), здатність планувати щоденні господарсько-побутові справи, здатність правильно розподіляти сімейні обов'язки, здатність раціонально вести домашнє господарство, здатність раціонально планувати (економити) сімейний бюджет, здатність створювати домашній затишок, здатність утримувати сім'ю, бути джерелом засобів до існування, здатність фінансово забезпечити відпочинок сім'ї.

6. *Діагностика ознак стійкості до комплексів (здатність не піддаватися викривленим уявленням про свою фізичну та психічну уцербність)*: стійкість до комплексу бідняка (хворобливе відчуття убогості, незабезпеченості), стійкість до комплексу дистрофіка чи

пампушки, стійкість до комплексу Дон Жуана чи спокусниці (спокуювання жінок чи чоловіків), стійкість до комплексу жертви (тотальна залежність і намагання отримати любов), стійкість до комплексу зверхності (переваги над іншими), стійкість до комплексу Квазімодо (прагнення знаходити в собі недоліки), стійкість до комплексу Копюшка (покірність, безініціативність жінки) чи Геркулеса (залежність чоловіка від жінки), стійкість до комплексу кривих ніг, стійкість до комплексу маленького чи великого зросту, стійкість до комплексу маленького статевого органу (маленьких грудей), стійкість до комплексу Нарциса (самозахоплення, самозакоханість), стійкість до комплексу недолюбленої дитини (відчуття неприязні батьків), стійкість до комплексу неповноцінності (відчуття себе як нікчеми), стійкість до комплексу Отелло-Медєї (хворобливі ревності), стійкість до комплексу підвищеної сором'язливості (відчуття збентеження, зніяковіння), стійкість до комплексу садиста (вияви погроз, примусу та принижень), стійкість до комплексу утриманки чи Альфонса (шлюбного афериста), стійкість до комплексу хворобливої справедливості (прямолинійність), стійкість до комплексу холостяка чи холостячки (страх перед представниками протилежної статті), стійкість до комплексу відмінника (прагнення у всьому бути першим), стійкість до комплексу заздрощів (досада, викликана чиеюсь перевагою), стійкість до комплексу дитинства (неусвідомлене прагнення залишитись в дитинстві, захист від необхідності самостійного існування), стійкість до комплексу провини (надмірні докори сумління та самобичування), стійкість до комплексу ворожості (вороже ставлення до людей), стійкість до любовних розладів (одержимість іншою людиною).

7. Діагностика ознак стійкості до фізіологічної та психічної залежності (здатність не піддаватися впливу шкідливих звичок та безрозсудній одержимості): стійкість до залежності від азартних ігор (ігроманія), стійкість до залежності від алкоголю, стійкість до залежності від іпохондрії (страх захворіти будь-якою хворобою, пошук їх симптомів), стійкість до емоційної співзалежності (залежність від партнера), стійкість до залежності від куріння, стійкість до залежності від ліків, стійкість до залежності від мегаломанії (манії величі), стійкість до залежності від мобільних пристроїв (паніка через відсутність гаджета чи розрядження батареї до нього), стійкість до залежності від наркотиків, стійкість до залежності від оніхофагії (гризіння нігтів), стійкість до залежності від порнографії, стійкість до залежності від переїдання, стійкість до

залежності від прийому антидепресантів, стійкість до залежності від прокрастинації (відкладання справ на потім), стійкість до залежності від релігійної одержимості, стійкість до залежності від садизму (знущань), стійкість до залежності від сексуальних ресурсів Інтернету, стійкість до залежності від серіаломанії (витрачання часу не на своє життя), стійкість до залежності від соціальних контактів в чатах і за допомогою електронної пошти, стійкість до залежності від трудоголізму (захоплення роботою та забування про себе), стійкість до залежності від шопоголізму (здійснення зайвих покупок), стійкість до інтернет залежності, стійкість до кофейнової залежності, стійкість до неохайності (тіла, одєжі, взуття), стійкість до сексуальної залежності (сексоголізм).

Підрахунок результатів за ознаками кожного компоненту привабливості проводиться за п'ятибальною шкалою, де: 125-105 – дуже високий рівень; 104-85 – високий рівень; 84-65 – середній рівень; 64-45 – низький рівень; 44-25 – дуже низький рівень. Увага майбутніх психологів акцентується на тому, що якщо за результатами оцінки та самооцінки ознак привабливості шлюбного партнера буде виявлено: *дуже високий рівень* шлюбного потенціалу, це означає, що у пари дуже високий рівень міжособистісної сумісності та відмінні перспективи для гармонійного сімейного життя); *високий рівень* шлюбного потенціалу – у пари високий рівень міжособистісної сумісності та добрі перспективи для гармонійного сімейного життя; *середній рівень* шлюбного потенціалу – у пари середній рівень міжособистісної сумісності та позитивні перспективи для сімейного життя, однак рекомендується звернутись за психологічною допомогою з приводу відкорегування окремих проблемних питань; *низький рівень* шлюбного потенціалу – у пари низький рівень міжособистісної сумісності, рекомендується звернутись за психологічною допомогою для корегування; *дуже низький рівень* шлюбного потенціалу – у пари дуже низький рівень міжособистісної сумісності, не має перспектив для сімейного життя, рекомендується звернутись до психолога з приводу розлучення і завершення стосунків. Доцільно зазначити, що тема розлучення, вивчається пізніше як ненормативна сімейна криза з детальним опрацюванням можливих моделей поведінки партнерів на етапі розлучення [4; 13].

Отже, поняття «шлюбний потенціал» відображає фізичну, інтелектуально-світоглядну, морально-психологічну, інтимно-сексуальну, матеріально-фінансову, господарсько-побутову взаємна привабливість партнерів, що здатні задовольняти їхні взаємні очікування та сприяти гармонійній подружній взаємодії. У логічній

послідовності відображено послідовність діагностики шлюбного потенціалу партнерів та процедуру підрахунку й інтерпретації результатів.

Список використаних джерел

1. Алешина Ю. Е. Индивидуальное и семейное психологическое консультирование. Изд. 2-е. Москва : Независимая фирма «Класс», 1999. 208 с.
2. Вінтюк Ю. Професійна підготовка майбутніх психологів: проблема та її складові / Педагогіка і психологія професійної освіти. 2016. № 3. С. 92-102.
3. Вірна Ж. П. Мотиваційно-сміслова регуляція у професіоналізації психолога : [монографія]. Луцьк : РВВ «Вежа» Волин. держ. ун-ту ім. Л. Українки, 2003. 320 с.
4. Волкова А. Н., Трапезникова Т. М. Методические приемы диагностики супружеских отношений / *Вопросы психологии* : журнал. 1985. № 5. С. 110–116.
5. Діагностика здоров'я. Психологический практикум / Под ред. проф. Г.С. Никифорова. СПб.: Речь, 2011. 950 с.
6. Інноваційні моделі підвищення кваліфікації працівників психологічної служби і консультантів ПМПК / за ред. В. Г. Панка, З. О. Гаркавенко. Київ, Український НМЦ практичної психології і соціальної роботи, 2013. 1 електрон. опт. диск (CD-ROM).
7. Ковалев С. В. Психология современной семьи. Москва : Просвещение, 1988. 208 с.
8. Максимова Н. Ю. Сімейне консультування : навч. посіб. К. : ДП Вид. дім «Персонал», 2011. 304 с.
9. Матвієнко О. В., Затворнюк О. М. Професійна підготовка майбутніх психологів як психолого-педагогічна проблема / Науковий вісник Херсонського державного університету. Вип. 1. Том 1. 2014. С. 215-220.
10. Моргун В. Ф. Основи психологічної діагностики : навч. посіб. [для студ. вищ. навч. закл.] / В. Ф. Моргун, І. Г. Тітов. – 3-є видання. Київ : Видавничий Дім «Слово», 2013. 464 с.
11. Новий тлумачний словник української мови : в 3-х т. / укладачі В. Яременко, О. Сліпущко. Київ : Вид-во «Аконіт», 2003. Т. 3. 862 с.
12. Обозов Н. Н., Обозова А. Н. Три подхода к исследованию психологической совместимости / *Вопросы психологии* : журнал. 1981. № 6. С. 91–101.

13. Олифирович Н. И., Зинкевич-Куземкина Т. А., Велента Т. Ф. Психология семейных кризисов. Санкт-Петербург : Речь, 2006. 360 с.

14. Потапчук Є.М. Психологічна діагностика шлюбного потенціалу та міжособистісної сумісності з партнером : довідник сімейного психолога. Хмельницький : «PolyLux design & print», 2020. 36 с.

15. Клайн П. Справочное руководство по конструированию тестов / Перев. с англ. Е.П. Савченко. Киев : «ПАН ЛТД», 1994. 283 с.

16. Савчин, М. В. Вступ до спеціальності : психолог, практичний психолог : навчальний посібник / М. В. Савчин, З. С. Гавриш. Івано-Франківськ : Місто НВ, 2007. 400 с.

17. Старшенбаум Г.В. Сексуальная и семейная психотерапия. М. : Изд.-во Высшей школы психологии, 2003. 300 с.

18. Столярчук О. А. Психологія сучасної сім'ї : навч. посіб. Кременчук : ПП Щербатих О.В., 2015. 136 с.

19. Федоренко Р. П. Психологія сім'ї : навч. посіб. Луцьк : Вежа-Друк, 2015. 364 с.

20. Эйдемиллер Э. Г. Методы семейной диагностики и психотерапии : метод. пособ. Санкт-Петербург–Москва : Фолиум, 1996. 63 с.

1.11 УРАХУВАННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ВЛАСТИВОСТЕЙ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

Олександр СОЛТИК

Розглядаючи професійну діяльність учителя фізичної культури, відзначаємо значний інтерес до неї з боку науковців, що викликаний збільшенням її ролі і значення в сучасних умовах. Низка негативних чинників, зокрема, зниження рухової активності серед молоді, погіршення фізичних можливостей учнів, омолодження багатьох хвороб тощо ставлять перед учителем фізичної культури особливі завдання. Сучасний педагог повинен не лише якісно забезпечувати викладання фізичної культури, сьогодні вчитель фізичної культури зобов'язаний здійснювати широку освітню, виховну роботу, повинен пропагувати здоровий спосіб життя, формувати в учнів відповідну мотиваційну сферу. Саме в цих умовах виникає необхідність покращення якості професійної підготовки, підвищення рівня компетентності та професійної майстерності майбутніх учителів фізичної культури.

Ефективне здійснення професійної діяльності потребує від фахівця сфери фізичної культури і спорту наявності глибоких і системних знань, які охоплюють різні її аспекти, зокрема: знання правил безпеки під час занять різними, видами рухової активності; основні види фізичних якостей та методи їх розвитку, способи оцінювання; основи здорового способу життя і правила організації оптимальної рухової активності тощо. Важливим є розуміння майбутніми педагогами загально-дидактичних і спеціальних принципів навчання фізичним вправам і розвитку фізичних якостей, вміле використання сучасних форм і методів викладання, впровадження у професійну діяльність інноваційних технологій і нетрадиційних прийомів організації рухової активності учнів на уроках фізичної культури.

Незважаючи на вагоме значення теоретичної підготовки у процесі навчання майбутніх учителів фізичної культури у ЗВО акцентування уваги лише на одних знаннях у цьому процесі є явно недостатнім. Як зазначають Л. Подоляк, В. Юрченко (2006), успішне оволодіння професією відбувається тоді, коли навчання в студента набуває особистісного життєвого сенсу, коли наявне спрямування його пізнавальної творчої активності на самовизначення та професійне самоутвердження, розвиток

потенційних ресурсів. Важливою запорукою успішної реалізації процесу навчання є виховання в студентів бажання навчатися, формування позитивної мотивації.

У науковій літературі запропоновано різні підходи, у межах яких доведено важливу роль мотивації в процесі професійної підготовки. А. Реан, Н. Бордовська, С. Розум (2004) наголошують, що висока позитивна мотивація не лише допомагає успішно вчитися, а й дає змогу певною мірою компенсувати недостатній рівень спеціальних знань і вмінь, певні прогалини в знаннях тощо. А. Бугріменко (2007) стверджує, що студенти, які мають розвинуті внутрішні мотиви, вирізняються більшою активністю та свідомістю. Вони краще орієнтовані на процес навчання, ніж на зовнішні чинники, зокрема на оцінювання.

Значення мотивації в освітньому процесі підтверджують й інші учені. В. Якунін, М. Мешков (1991) виявили, що «сильні» та «слабкі» у навчанні студенти вирізняються не стільки інтелектуальними здібностями, скільки мотивацією до навчання. Зокрема, дослідники акцентують увагу на внутрішній мотивації як такій, що має більший вплив на засвоєння студентами міцних знань і практичних умінь. Такі студенти мають сильнішу потребу в опануванні професії. Студенти, яким властива зовнішня мотивація, більше турбуються під час навчання про те, як уникнути осуду й покарання за можливі огріхи, орієнтуються на зовнішні чинники, що гірше позначається на навчанні.

Ефективною в навчальній діяльності є мотивація на досягнення (Хекхаузен, 2001). Доведено, що студенти, у яких виражена мотивація на досягнення, уміють окреслювати більш віддалені цілі, налаштовуватися на тривалу діяльність. Крім того, таким студентам більш притаманні нестандартні, оригінальні способи досягнення цілей.

Серед інших позитивних мотивів в аспекті навчальної діяльності варто виокремити професійну мотивацію, або мотивацію, спрямовану на здобуття студентами професії. Професійну мотивацію засвідчує яскраво виражений інтерес до професії, бажання працювати в майбутньому за цим фахом, прагнення бути корисними для суспільства тощо (Василенко & Видра, 2015). Учені наголошують на необхідності створення належних умов та на доцільності організації освітнього процесу для формування професійної мотивації (Маркова, Матис & Орлов, 1990).

І. Кусраєва (2009), досліджуючи специфіку навчальної мотивації студентів, виявила найбільш важливі мотиви, до яких

належать: бажання стати висококваліфікованим спеціалістом, прагнення опанувати глибокі й міцні знання, забезпечення успішності майбутньої професійної діяльності, отримання інтелектуального задоволення.

Водночас вагом роль у формуванні позитивної професійної мотивації студентів виконують науково-педагогічні працівники. Значення діяльності викладачів у процесі навчання постає предметом дослідження багатьох науковців. А. Рева (2009) схаактеризував викладача як головну фігуру педагогічного процесу. Педагог постає не просто в ролі людини, яка передає знання, він є могутнім інструментом виховного впливу.

А. Кісельова (2015) акцентує увагу на вагомій ролі викладача у формуванні мотивації до навчальної діяльності. Серед важливих складників покращення мотивації авторка диференціює покращення власного іміджу, доброзичливе ставлення до студентів, емоційне та яскраве мовлення педагога.

Як зазначає Е. Стрига (2013), викладач має бути більше ніж фахівець із дисципліни, якої він навчає, водночас він повинен бути кваліфікованим методистом, дидактом, педагогічним технологом, постійно вдосконалюватися в майстерності навчання. Серед ролей, що виконує викладач, Е. Стрига назвав формування в студента соціально-особистісних якостей, зокрема мотиваційної сфери.

До дієвих кроків з боку викладача на шляху формування мотиваційної сфери студентів належать такі: наповнення навчального матеріалу інформацією, важливою для зростання професіоналізму студента; збільшення обсягу та змісту матеріалу, акцентування актуальності й новизни; стимулювання самостійності студента, надання свободи та можливості вибору; створення умов для виявлення творчості студентів; діагностика мотивів студентів і їх корекція. І. Ляшенко (2013) також наголошує на важливості використання фахової практики й позитивного професійного досвіду для формування професійної мотивації.

Викладач повинен творчо та з високим професіоналізмом ставитися до власного предмета, бути як знавцем своєї дисципліни, так і авторитетом для студентів. Н. Степаненко (2016) зосереджує увагу на важливості формування мотивації до професійної підготовки не лише в студентів, необхідною також має бути позитивна мотивація й викладачів до професійної діяльності. Досягненню високих результатів в освітній діяльності майбутніх учителів фізичної культури, як зазначає дослідниця, сприяє формування сприятливого клімату в освітньому процесі,

налагодження позитивних міжособистісних і ділових взаємин.

Відсутність належної мотивації до навчання, несформованість потреби в оволодінні знаннями нівелюють якісно розроблений викладачами навчальний матеріал із дисциплін, високий рівень викладання. Крім бажання навчатися, оволодівати майбутньою спеціальністю, важливим є виховання в студентів тих властивостей мотиваційної сфери, які значущі для майбутньої професії вчителя фізичної культури.

Зважаючи на те, що формування мотиваційної сфери майбутніх учителів фізичної культури повинно бути базоване на певній інформаційній основі, орієнтуватися на досвід професії учителя фізичної культури, нами було поставлено завдання проаналізувати мотиваційну сферу вчителів фізичної культури, визначити певні характерні її особливості, які у подальшому важливо враховувати у професійній підготовці.

Відомо, що мотиваційна сфера, яка в загальному вигляді постає як спонукальна сила, суттєвою мірою впливає на характер професійної діяльності, її проміжні й кінцеві результати, спрямовуючи активність фахівця на досягнення окресленої мети (Бодров & Орлов, 1998). Для з'ясування мотиваційних показників майбутнього вчителя фізичної культури нами використано «Опитувальник мотиваційних джерел J. Barbuto та R. Scholl (1998) в обробленні О. Сидоренка». Автори методу диференціювали п'ять основних джерел мотивації: внутрішні процеси, інструментальна мотивація, зовнішня Я-концепція, внутрішня Я-концепція, інтерналізація мети. У кожної людини можуть бути наявні всі джерела мотивації, проте їхній рівень і вплив на діяльність вчителя фізичної культури, різні. Також цей метод визначення джерел мотивації особливо цінний на етапі професійної підготовки майбутніх фахівців, оскільки дає змогу виявляти ті аспекти, властивості особистості, за рахунок яких можна суттєво вплинути на ефективність професійної діяльності, окреслити індивідуальні підходи до стимулювання майбутньої праці тощо.

Відповідно до вибраної методики, зафіксовано п'ять різних джерел мотивації, що схарактеризовані як фундаментальні особистісні утворення, які формують і спрямовують поведінку людини, зокрема в професійній діяльності. Виявлено середні значення п'яти джерел мотивації в учителів фізичної культури: внутрішні процеси, інструментальна мотивація, зовнішня Я-концепція, внутрішня Я-концепція, інтерналізація мети.

Згідно з ключем, кожне запитання опитувальника оцінене від -3

до +3 балів. Джерела мотивації проаналізовані за шістьма запитаннями. Максимально й мінімально виражене джерело мотивації теоретично може перебувати в межах від -18 до +18. Як засвідчили розрахунки, найбільш виразною в учителів фізичної культури є внутрішня Я-концепція (9,83) (Солтик, 2018). Ці результати доводять, що головне в діяльності вчителя фізичної культури – прагнення відповідати власним стандартам рис, компетентності й цінностей. Отже, для вчителя важливо, що він має бути задоволений собою, відповідати своїм уявленням про власні фізичні, інтелектуальні, природні властивості тощо.

Порівняно нижчий показник зафіксовано за джерелом мотивації, пов'язаним з інтерналізацією мети (6,22). У цьому джерелі мотивації основним стає бажання досягати мети. Людям, які мають високі значення за названим показником, складно чітко сформулювати мету, поставити конкретні завдання, не концентруючи уваги на механізмах і шляхах досягнення результату. Отримані значення, що демонструють низький рівень у вчителів фізичної культури, дають підстави говорити про те, що в них немає чіткої мети власної професійної діяльності, до якої потрібно прагнути понад усе.

Решта джерел мотивації отримала ще менші значення. Зокрема, інструментальна мотивація констатована на рівні 4,5 бала. Це доводить, що бажання вчителя одержувати зовнішні винагороди, такі як заробітна плата, премії, додаткові виплати тощо, не мають провідного значення для професії. Цей факт можна пояснити невеликою заробітною платою, що сьогодні чинна в освітянській сфері. Більшість педагогів, зокрема вчителів фізичної культури, вибираючи професію, заздалегідь усвідомлює рівень оплати праці, окреслюючи свій професійний шлях, насамперед орієнтується на інші види задоволення власних потреб, реалізації себе в професії.

Практично на одному рівні були отримані значення за джерелами мотивації «внутрішні процеси» і «зовнішня Я-концепція» – 3,89 та 3,56 відповідно. Це спонукає до висновку, що окремі складники діяльності: процес роботи, проведення занять, організація освітнього процесу, пов'язані з джерелом мотивації «внутрішні процеси», – у професії вчителя фізичної культури мають менше значення. Схожа ситуація склалася із зовнішньою Я-концепцією. Для вчителя фізичної культури не дуже вагомий той факт, як його оцінюють інші, яку мають про нього думку та яке він формує враження в оточення. Це нерідко підтверджують випадки, коли вчитель фізичної культури недостатньо стежить за своїм

зовнішнім виглядом, буває неохайним, дозволяє собі вдягати нечисту та неprasovanу спортивну форму.

Визначення рівня джерел мотивації відіграє важливу роль у процесі покращення ефективності праці вчителів фізичної культури, оскільки допомагає нам окреслити «мотиваційну карту» працівника. Такі відомості дають змогу більш успішно розробляти комплекси заходів, спрямовані на стимулювання мотивації працівників.

Порівнюючи високі й низькі показники джерел мотивації в учителів фізичної культури, звернемо увагу на певну переорієнтацію таких джерел мотивації, як внутрішні процеси, зовнішня Я-концепція, інструментальна мотивація в бік внутрішньої Я-концепції та меншою мірою – інтернаціоналізації мети.

Для підвищення успішності професійної діяльності вчителя фізичної культури дієвими є заходи, спрямовані на те, щоб учитель у процесі праці був задоволений собою: покращення комфортних умов праці, забезпечення умов самореалізації й самовдосконалення. Також дієвими стають конкретизація мети, чітке формулювання завдань, які потрібно виконати вчителеві в процесі своєї праці.

З іншого боку, окреслення джерел мотивації, значущих для вчителя фізичної культури, не лише надає нам інструменти для впливу на вчителя в процесі професійної діяльності, а й відкриває певні можливості в ході професійної підготовки через реалізацію таких елементів, як відбір, професійна діагностика, профорієнтація, з'ясування готовності до діяльності тощо.

Поряд із визначенням провідних джерел мотивації у професійній діяльності учителів фізичної культури важливим є встановлення взаємозв'язків мотиваційної сфери з різними показниками професії учителя, зокрема із педагогічними вміннями. Згідно з результатами, отриманими за допомогою кореляційного аналізу, існує низка взаємозв'язків між різними джерелами мотивації й педагогічними вміннями професійної діяльності учителів фізичної культури. Високий рівень джерела мотивації, орієнтованого на внутрішні процеси, позитивно впливає на формування комунікативних умінь ($r=0,248$) за $p \leq 0.05$. Ще на більш високому рівні $p \leq 0.01$ зафіксовано вплив цього джерела мотивації на вміння раціонально використовувати навчальний час на уроці ($r=0,284$).

Ці данні вказують на те, що вчителя фізичної культури, в яких мотиваційна сфера орієнтована на внутрішні процеси, мають кращі комунікативні вміння, більш активні в аспекті мовної діяльності. На уроках у таких учителів учні теж мають вищі показники рухової

активності, отримують більше користі від занять фізичними вправами. Отже, кращі показники професійної діяльності будуть мати вчителі, у яких у процесі роботи головними стають бажання отримувати задоволення від роботи, насолоджуватися безпосередньо процесом праці, виконанням своїх професійних дій. Реалізувати таку мотиваційну орієнтацію, на наш погляд, можливо двома шляхами. Перший – це забезпечення якісної профорієнтаційної роботи, зокрема, відбір та спрямування на навчання до ЗВО тих учнів, які мають певні мотиваційні схильності. Другий – спроба правильно налаштовувати студентів, які навчаються за цим фахом, на майбутню професійну діяльність, проведення роз'яснювальної роботи, спрямованої на правильне розміщення акцентів. Ефективними можуть бути й інші засоби, зокрема психолого-педагогічні впливи тощо.

Наголосимо ще на одному тісному зв'язку внутрішніх процесів з педагогічним умінням «диференційовано використовувати різні засоби фізичного виховання» ($r=0,309$) за $p \leq 0.01$. Учителі, які налаштовані у своїй діяльності на виконання роботи, зацікавлені в професійній діяльності, водночас краще ставляться до змістового проведення занять. Вони намагаються проводити заняття більш цікаво, різноманітно, використовують порівняно ширший багаж фізичних вправ.

З огляду на важливе значення використання мотиваційної сфери необхідно більш докладно описати особливості формування окреслених мотивів у майбутніх учителів фізичної культури під час професійної підготовки.

Опрацювання літературних джерел дало змогу виявити низку важливих мотивів, які сприяють успішній професійній підготовці. Серед основних мотивів виокремлено такі: формування внутрішніх мотивів, формування мотивації досягнень та професійної мотивації. Безперечно, ці мотиви є універсальними для різних педагогічних професій, зокрема й учителя фізичної культури. Формування зазначених мотивів у цілому забезпечить позитивне спрямування зусиль студента на вивчення професії. Формування позитивної мотивації під час професійної підготовки доцільно розділити на два етапи: перший пов'язаний із профорієнтацією та вступом на навчання за однією зі спеціальностей; другий етап реалізований під час професійної підготовки.

Сутність першого етапу полягає в тому, щоб зорієнтувати та відібрати на навчання до ЗВО тих молодих людей, у яких мотиваційна сфера найбільш відповідає мотивації вчителя фізичної

культури. Повертаючись до аналізу чинної системи вступу до ЗВО, зауважимо, що сучасні умови вступу не дають змоги повноцінно реалізувати перший етап, оскільки обмежено можливості вступника за вибором предметів, які вони складають під час зовнішнього незалежного оцінювання (ЗНО). Крім того, предмети, передбачені для ЗНО, не відображають усієї специфіки майбутньої професії.

Водночас специфіка вступу на спеціальність «Середня освіта (Фізична культура)» уможлиблює заходи з профорієнтації абітурієнтів. Зокрема, наявність творчого конкурсу (заліку) під час вступу дає змогу впливати на цей процес. Те, які результати демонструють абітурієнти на вступних випробуваннях, менш важливе, ніж живе спілкування з молодими людьми під час творчого конкурсу (заліку).

У межах дослідження перший етап реалізації мотиваційного складника полягає в обов'язковому проведенні співбесіди зі вступниками. У ході такої роботи абітурієнтів інформують про порядок й організацію проведення вступного випробування, особливу увагу зосереджують на характеристиці майбутньої професії, з'ясовані ролі професії вчителя фізичної культури в сучасному суспільстві. Особливий акцент потрібно робити на мотивації щодо внутрішніх процесів, оскільки вони слугують важливими джерелами мотивації, що виявлено в ході роботи. Невисокі зарплати, відсутність вагомого стимулювання, менша престижність і статус професії вчителя фізичної культури, зокрема стосовно педагогів інших предметів, позначаються на таких джерелах мотивації, як інструментальна мотивація, зовнішня та внутрішня Я-концепція. На відміну від тренерської професії, де досягнення кінцевої мети, підготовка спортсмена до участі в змаганнях мають вагоме значення, у професії вчителя фізичної культури мотив «інтерналізація мети» також не відіграє суттєвої ролі.

Проводячи співбесіду, викладач має надавати абітурієнтам правдиву інформацію про професію, наголошувати не лише на позитивних аспектах професії, водночас звертати увагу на певні труднощі та проблеми, що нині властиві фізкультурній сфері. Такий підхід допомагає абітурієнтам краще розібратися з професійним вибором. Власне кажучи, успішність співбесіди позначається на формуванні в абітурієнтів упевненості щодо правильності зробленого ним вибору майбутньої професії. Так частково вдається переорієнтувати та збільшити кількість вступників, яким подобається насамперед професія вчителя фізичної культури, які

мають покликання до цієї роботи, прагнуть працювати з дітьми, виховувати молоде покоління та ін.

Другий етап формування позитивної мотивації під час професійної підготовки полягає у реалізації комплексу впливів, спрямованих на розвиток внутрішньої мотивації. Передумовою формування внутрішньої мотивації слугує процес розвитку самосвідомості індивіда, формування потенціалу самоорганізації (Новак, Мостенська & Ільєнко, 2013). Цього можливо досягти через цілеспрямовану й усвідомлену систематизацію своїх уявлень, опанування власних дій. Майбутній учитель фізичної культури формує уявлення про самого себе, осмислює власні потреби, спрямовує зусилля на накопичення необхідних знань, розвиток особистих якостей, опановує різні вміння й навички. Крім зусиль, які студент має докладати самостійно щодо формування внутрішньої мотивації, ефективним вважаємо вплив на майбутніх учителів фізичної культури з боку науково-педагогічних працівників під час освітнього процесу.

Науково-педагогічні працівники, формуючи внутрішню мотивацію, повинні в процесі навчання забезпечувати в студентів відчуття повної розумової та фізичної присутності, концентрації уваги, думок і відчуттів на справі, чіткого усвідомлення цілей роботи, відчуття впевненості у своїх діях, знання стосовно того, що робити в будь-який момент, відсутність страху за виникнення можливих помилок чи невдач. У процесі навчання викладачі повинні так організовувати свою освітню діяльність, добирати форми й методи викладання матеріалу, оцінювання успішності та ін., щоб у студентів виникав позитивний емоційний стан, вони отримували радість від активності на заняттях, відчували стан натхнення, задоволення.

Для покращення внутрішньої мотивації важливо формувати в студентів відчуття власних можливостей. Відчуття своєї ефективності, своєї здатності впливати на навколишній світ та змінювати його слугує дієвим механізмом формування внутрішньої мотивації. Потужним інструментом формування внутрішньої мотивації є відчуття власної професійної компетентності, упевненості у своїх професійних діях.

Як слушно зазначають науковці (Новак, Мостенська & Ільєнко, 2013), відчуття власних можливостей, оцінювання компетентності, упевненість у своїх діях є набагато важливішими, ніж рівень професіоналізму. Такі вчителі, зокрема фізичної культури, докладають більше зусиль й активності у своїй професійній діяльності.

Серед важливих механізмів забезпечення позитивної мотиваційної варто назвати створення ситуації вільного вибору студентом. Вільний вибір, який студенти реалізують у процесі навчання, – це потужне джерело розвитку самостійності та ініціативності (Столярчук, Августова & Загашев, 2010, с. 118). Під час освітнього процесу необхідно створювати таку взаємодію між викладачами й студентами, унаслідок якої виникають різні педагогічні ситуації, що спонукають студентів робити власний вибір, підвищують відчуття відповідальності та переживання за їх розв'язання. У ситуаціях, коли студент має зробити самостійний вільний вибір, по-іншому сприймається мета, завдання; з'являється змога оцінити власні ресурси, суттєво зростає зацікавлення порушеною проблемою.

Загалом ситуація вільного вибору студента під час навчання є важливим джерелом розвитку індивідуальності, коли студент на базі аналізу власних знань, умінь, набутого досвіду ухвалює самостійне рішення, за яке потім відчуває відповідальність. Зокрема, студентам запропоновано самостійно вибирати різні фізичні вправи для розвитку тих чи тих якостей, форми й методи для покращення фізичної підготовки. Вільний вибір творчих робіт, індивідуальних завдань, тем для самостійної роботи тощо суттєво покращує мотивацію до вільного вибору, а також внутрішню мотивацію загалом.

Вільний вибір доречно продемонструвати на прикладі розподілу тем курсових робіт. На відміну від регламентованого розподілу тематики курсових робіт, коли кожен студент отримує тему від викладача, вільний вибір має багато переваг. По-перше, вибираючи тему, студент ознайомлюється з повним списком проблематики курсових робіт, одночасно оцінює свої знання з дисципліни, діагностує прогалини в знаннях. Вільний вибір дає змогу вибрати тему, яка може бути найбільш цікава для студента, мати практичне спрямування, краще підходити до майбутньої професійної діяльності. Вибираючи тему курсової роботи, студент відчуває відповідальність за власне рішення.

Окрім мотиваційної сфери важливими є дослідження впливу інших психологічних особливостей майбутніх учителів фізичної культури на успішність професійної діяльності та їх урахування у процесі професійної підготовки у закладах ЗВО. Передумовою дослідження психологічних особливостей студентів послугувало виявлення чисельних даних, що засвідчують залежність результатів професійної діяльності від якостей фахівців. Багато науковців

пов'язують ефективність професійної діяльності із властивостями нервової системи, емоційним станом, волевовими якостями й психомоторними властивостями працівників тощо. Також наголошується на важливості самоконтролю та саморегуляції в процесі забезпечення професійної діяльності фахівцем.

Не становить винятку й професійна діяльність майбутніх учителів фізичної культури. Важливість вивчення впливу психологічних властивостей майбутніх учителів, їх урахування в процесі професійної підготовки, обмеженість наукових даних стосовно майбутньої професії вчителя фізичної культури аргументовано доводять необхідність проведення досліджень щодо окресленої проблеми.

У ході дослідження нами зроблено акцент на найбільш важливих психологічних якостях майбутнього учителя фізичної культури, що впливають на реалізацію професійної діяльності, а саме: здатність до саморефлексії професійної та навчальної діяльності (самооцінювання, самоаналіз власних дій), толерантність до невизначеності, саморегуляція поведінки, активність особистості, сила волі, самовладання, відповідальність, дисциплінованість, прагнення до самовдосконалення.

На відміну від знань, які студенти отримують під час навчання, формування та розвиток психологічних якостей майбутніх учителів фізичної культури пов'язано насамперед із процесом виховання. Загалом процес виховання трактується як система виховних заходів, спрямованих на формування всебічно та гармонійно розвиненої особистості (Фіцула, 2005, с. 38). Крім мети, важливо окреслити зміст, форми, методи й засоби виховання.

Насамперед необхідно з'ясувати основні закономірності та принципи виховання, що важливі в процесі реалізації поставленого нами завдання. Першу закономірність схарактеризуємо як органічний зв'язок між вихованням й соціальним замовленням. Суть цієї закономірності полягає в тому, що, реалізуючи виховний вплив на покращення окремих якостей учителя фізичної культури, ми формуємо якості майбутнього педагога, які є важливими та корисними для професійної діяльності, покращуємо рівень фахової майстерності, що в підсумку сприяє підвищенню рівня професійної підготовки.

Інша закономірність полягає в тому, що психологічні якості майбутнього вчителя фізичної культури, виховують під впливом різноманітних чинників. На відміну від процесу оволодіння знаннями, що відбувається переважно в ході аудиторної роботи, для

виховання якостей майбутнього вчителя характерні значно більші можливості за методами, формами й засобами виховного впливу. Виховний процес може проходити як під час занять, так і в позанавчальний час, у процесі різноманітних виховних заходів.

Серед важливих принципів, які відображають закономірності виховного впливу, спрямованого на розвиток зазначених вище якостей майбутнього вчителя фізичної культури, варто виокремлювати принципи цілеспрямованості, комплексності, виховання якостей у колективі. Цілеспрямованість пов'язана з підпорядкованістю виховної роботи, спрямованої на розвиток певних якостей учителя, загальній меті, формуванню професійно підготовленого вчителя фізичної культури. Комплексність являє собою єдність виховних впливів із боку ЗВО, педагогічного колективу, інших студентів та самого себе, що спрямовані на розвиток важливих для професійної діяльності якостей майбутнього вчителя фізичної культури.

Значущим вважаємо й принцип виховання якостей майбутнього вчителя фізичної культури в колективі. Оскільки процес професійної підготовки, у ході якого відбувається виховна робота, проходить у формі групових занять, різних масових колективних заходів, майбутній учитель зазнає впливу не тільки окремого педагога, а й багатьох людей з оточення, зокрема студентів, інших викладачів. Загальна атмосфера, яка панує в колективі, командний дух, ідеали та цілі опосередковано позначаються на виховному процесі.

На особливу увагу заслуговує організація виховної роботи, що спрямована на розвиток психологічних якостей майбутніх учителів фізичної культури у процесі професійної підготовки. Емпіричне дослідження окремих психологічних якостей учителів фізичної культури та аналіз зв'язку з показниками професійної діяльності послугували підставою для окреслення низки заходів для покращення професійної підготовки таких фахівців. Зупинимось більш детально на характеристиці окремих психологічних властивостях майбутніх учителів фізичної культури та особливостях їх урахування у процесі професійної підготовки.

Основним мірилом здатності до саморефлексії професійної та навчальної діяльності майбутнього вчителя фізичної культури слугує його самооцінювання. Усіх людей в аспекті самооцінювання можна поділити на осіб із завищеною, заниженою або з адекватною самооцінкою. Зазвичай, особи із завищеною самооцінкою переоцінюють власні можливості, ставлять вищі, інколи недосяжні

цілі; у них здебільшого завищений рівень домагань, що не відповідає їхнім реальним можливостям. Завищена самооцінка часто супроводжується підвищеною самовпевненістю. Ця обставина може призводити до того, що особи із завищеною самооцінкою можуть невинновдано йти на ризики, це своєю чергою призводить до зниження надійності.

Децо інші ознаки фіксують у разі заниженої самооцінки. Люди з низькою самооцінкою ставлять перед собою переважно менші, недостатні за їхніми можливостями цілі. Такі особи суттєво перебільшують наслідки невдач. Часто низька самооцінка супроводжується виникненням у людей інших рис особистості: невпевненість у собі, пасивність, комплекс неповноцінності тощо (Адлер, 1997).

Водночас адекватна самооцінка зумовлює формування впевненості, впливає на життєву успішність людини та її самодостатність. Адекватна самооцінка слугує важливим механізмом саморегуляції, впливає на ефективність професійної діяльності (Міщенко, 2016). Рівень самооцінки також відіграє посутню роль у процесі професійного навчання. О. Столярчук трактує професійну самооцінку як один із чинників формування професіоналізму особистості, що слугує потужним чинником для самовдосконалення й саморозвитку, механізмом регуляції фахової творчості та майстерності (Столярчук, 2017, с. 299). Отже, адекватна самооцінка має вагоме значення не лише в процесі навчання, формування особистості, провадження успішної подальшої професійної діяльності.

В ході емпіричного дослідження нами зафіксовано зв'язок між рівнем самооцінки й комунікативними вміннями вчителя фізичної культури. Збільшення рівня самооцінки від заниженого до адекватного призводить до підвищення мовленнєвої діяльності вчителя ($r=0,243$) на рівні $p \leq 0.05$. Так, учителі фізичної культури, які реально оцінюють себе, упевнені у своїх силах, почуваються більш розкуто та спокійно в ролі лектора. Вони не соромляться й не бояться визнавати, коли їм щось невідомо, намагаються розібратися в новому навчальному матеріалі, щоб далі використовувати його в освітньому процесі.

Водночас підвищення самооцінки від адекватного до завищеного рівня, навпаки, негативно позначається на вмінні «розробляти структуру уроку та дотримуватися її» ($r=0,209$) за $p \leq 0.05$. Учителі фізичної культури, які мають завищену самооцінку, допускають більше помилок, пов'язаних із відхиленням уроку від

конспекту. Таку особливість можна пояснити тим, що вчителі певною мірою нереально оцінюють свої можливості, часто ставлять підвищені вимоги як до учнів, так і до себе, унаслідок чого не справляються із завданням у повному обсязі.

Для формування адекватної самооцінки в майбутніх учителів фізичної культури необхідно окреслити конкретні дії. За основу взято науковий досвід Л. Онуфрієвої (2014), згідно із яким формування самооцінки проходить три етапи. Спочатку в майбутніх фахівців має бути сформована ідеальна модель професіонала, наступний етап полягає в оцінюванні свого реального образу та порівнянні його з образом професіонала. Третій етап передбачає стимуляцію особистісного зростання й удосконалення в напрямі досягнення ідеального образу професіонала.

Формування адекватної самооцінки варто реалізовувати в процесі всієї професійної підготовки. На початку навчання в ході опанування дисципліни «Вступ до спеціальності» студенти мають змогу сформувати уявлення як про майбутню професійну діяльність учителя фізичної культури, так і про вимоги до вчителя фізичної культури, його функційні обов'язки. У процесі подальшого навчання студенти поглиблюють знання про професію вчителя фізичної культури, унаслідок чого уточнюються відомості про образ учителя-професіонала. Поряд із цим студенти мають змогу оцінювати власні можливості, порівнювати їх із модельними даними. Зіставлення власних показників з уявленнями про ідеальний образ допомагає студентам спрямовувати свої зусилля на покращення власних якостей. Посутню роль у процесі формування самооцінки відіграє педагогічна практика, що створює умови для апробації студентами себе в ролі вчителя фізичної культури. Цей перший досвід активної практики має у процесі формування самооцінки ключове значення. Від того, наскільки вдало студент справлявся з роллю вчителя, залежить не лише його самооцінка, а й подальше професійне становлення, зокрема працевлаштування за фахом.

Самоаналіз власних дій – важлива характеристика особистості, що передбачає оцінювання себе як діяча. Н. Волянчук (2006) докладно описала феномен власних дій через здатність виокремлювати, аналізувати, оцінювати й усвідомлювати свої можливості, професійно важливі якості, різні аспекти своєї діяльності та розвитку як професіонала, знаходити взаємозв'язки між подіями й проблемними ситуаціями, узагальнювати професійний досвід тощо.

Серед дієвих способів впливу на покращення здатності аналізувати власні дії в майбутніх учителів фізичної культури варто назвати створення рефлексивного простору. В основу створення рефлексивного простору покладено оцінювально-проектувальний метод. Сутність оцінювально-проектувального методу полягає в проведенні студентами самооцінювання власної навчально-пізнавальної діяльності. Самоаналіз дає змогу виконувати необхідну корекцію, більш успішно проектувати наступний навчальний період.

Загалом такий спосіб організації освітнього процесу стимулює в студентів здатність до критичного самоаналізу, уміння з'ясовувати причини невдач і помилок, діагностувати труднощі у виконанні завдань, у подальшому знаходити шляхи та методи їх подолання (Сердюк, 2009, с. 139).

Постійне виникнення в професійній діяльності вчителя фізичної культури неочікуваних, непередбачуваних ситуацій та обставин, що породжені різними змінними умовами праці, вимагає формування в майбутнього вчителя такої якості, як толерантність до невизначеності. Невизначеність як відсутність визначеності може виявлятися в різних ситуаціях; у повсякденному житті, міжособистісному спілкуванні, міжособистісній і міжгруповій взаємодії, у ході формулювання й виконання завдань навчальної та професійної діяльності, під час ухвалення рішень (Леонов, 2014).

Згідно з міркуваннями S. Budner (1962), невизначеність виявляється за трьома напрямками: за новизною, коли невизначена ситуація породжена недостатньою кількістю інформації або відсутністю необхідних стимулів; за складністю, коли інформації занадто багато й вона складна для сприйняття; за нерозв'язністю, коли наявна інформація містить суперечливі дані. Аналіз толерантності до невизначеності дав змогу виявити низку особливостей у учителів фізичної культури.

Учителі фізичної культури, які мають високий рівень терпимості за шкалою «новизна», більше терпимі до всього нового, із легкістю сприймають сучасні зміни в освітньому процесі, новації в професійній діяльності, водночас вони більш активні на уроках, мають вищу рухову діяльність. Такі вчителі більш вільні й активні в ході спілкування з учнями. Учителі фізичної культури, толерантні до виникнення нових умов проведення уроків, використання сучасного інвентарю й обладнання, упровадження нових освітніх технологій тощо, більш вдало використовують змінні умови праці, що позитивно позначається на підвищенні ефективності діяльності.

Крім того, толерантність до невизначеності має позитивний зв'язок з умінням «раціонально використовувати навчальний час у ході уроку» ($r=0,302$) на рівні $p \leq 0.01$.

Позитивний зв'язок між умінням «диференційовано використовувати різні засоби фізичного виховання» й толерантністю до невизначеності за шкалою новизна ($r=0,236$) на рівні $p \leq 0.05$ доводить, що такі вчителі спокійно ставляться до нового, не бояться використовувати нові вправи, здебільшого краще проводять уроки із застосуванням численної кількості різноманітних вправ.

Виявлений зв'язок між умінням «розробляти структуру уроку й дотримуватися її» та толерантністю до невизначеності за шкалою «складність» ($r=-0,314$) на рівні $p \leq 0.01$ дає підстави говорити про те, що такі вчителі не бояться важких завдань, готові до виконання непростих завдань, значно менше допускають помилки у своїй професійній діяльності.

Як зауважено вище, процес професійної підготовки, здобуття фахових знань, оволодіння фахом супроводжуваний високим рівнем невизначеності. Під час професійної підготовки виникнення таких невизначених ситуацій є досить поширеним явищем. Важливо сформувати в майбутніх учителів фізичної культури такі якості, які не лише будуть корисними під час навчання у ЗВО, а й матимуть позитивне значення в майбутній професійній діяльності.

З огляду на це, основний механізм формування якостей толерантності до невизначеності в майбутніх учителів фізичної культури пов'язаний зі створенням під час навчання різних невизначених ситуацій, із колективним пошуком варіантів їх розв'язання. Для досягнення позитивного ефекту акцентовано увагу на формуванні в студентів здатності розмірковувати над проблемою; здатності бути готовим до виникнення конфліктів і напружень, що часто супроводжують невизначені ситуації; здатності сприймати нові, незнайомі, інколи ризиковані ситуації; умінь пристосовуватися до різних невизначених ситуацій (Гусев, 2011).

Формування толерантності до невизначеності в майбутніх учителів фізичної культури організовано також під час педагогічної практики. Сутність виховання цієї якості полягає у створенні різних педагогічних ситуацій, коли майбутній учитель повинен ухвалювати рішення в складних умовах. Під час педагогічної практики такі непередбачувані обставини можуть бути зумовлені великою кількістю дітей, наявністю неслухняних і недисциплінованих учнів,

гіперактивних школярів, сильним шумом, який заважає виконувати команди та пояснювати їх тощо. Завдяки таким тренуванням студенти поступово адаптуються до змінних умов майбутньої професійної діяльності вчителя фізичної культури.

Наступна важлива якість особистості майбутнього вчителя фізичної культури є саморегуляція поведінки. Її сутність полягає в самоорганізації й керуванні зовнішньою та внутрішньою цілеспрямованою активністю особистості, що виявляється в різних її видах (Моросанова, 2001).

Унаслідок аналізу зв'язків між педагогічними вміннями й саморегуляцією поведінки зафіксовано низку залежностей. Наявність від'ємних зв'язків між комунікативними вміннями й саморегуляцію поведінки за шкалою програмування ($r = -0,279$) за $p \leq 0,05$ та шкалою моделювання ($r = -0,234$) за $p \leq 0,05$ означає таке: що чим краще вчитель продумує власні способи дій, покрокові шляхи досягнення поставленої мети, докладно й розгорнуто формує програму своїх дій, тим меншою стає потреба в додатковому вербальному супроводі уроку. Учителі фізичної культури, які краще вміють диференціювати зовнішні та внутрішні умови діяльності, виявляти умови досягнення поставлених цілей, що відображене в більш раціональному моделюванні й побудові дій педагога, у підсумку під час професійної діяльності витрачають значно менше слів для організації активності учнів. Що краще змодельований урок, то менше вчитель витрачає зусиль на його проведення. У такому випадку завдання для учнів стають більш зрозумілими. У процесі праці зникає потреба в постійній корекції, зміні умов проведення уроку, що зменшує додаткові пояснення з боку вчителя.

Саморегуляція поведінки вчителів фізичної культури за шкалою програмування має від'ємний зв'язок з педагогічним умінням «розробляти структуру уроку та дотримуватися її» ($r = -0,296$) за $p \leq 0,01$. Ці дані засвідчують, що покращення саморегуляції поведінки, пов'язаної з програмуванням учителем фізичної культури своїх дій, позитивно відображається на ступені відхилення проведеного уроку від конспекту.

Учителі фізичної культури, які мають високий рівень регуляторної гнучкості, уміють легко перебудовувати власну поведінку відповідно до змінних зовнішніх умов. Цей показник особливо цінний для нас, оскільки зовнішні умови, що постійно змінюються, непередбачені обставини, складні педагогічні ситуації безпосередньо стосуються професійної діяльності. Гнучкі вчителі фізичної культури краще протидіють змінним умовам професійної

діяльності, без особливих труднощів перелаштовують свої професійні дії.

Загалом саморегуляція поведінки тісно пов'язана зі здатностями студентів до самопізнання та самоаналізу, допомагає критично оцінювати власні дії (Чебикін, 1982, с. 509). О. Чебикін зазначив, що ефективним шляхом покращення саморегуляції поведінки є підвищення емоційно-вольового та поведінкового компонента особистості. Формування таких вольових компонентів, як самостійність, наполегливість, витримка, ініціативність, упертість у досягненні мети, прагнення до успіху, відіграє важливу роль у ході досягнення успішності професійної діяльності.

Для розвитку саморегуляції поведінки в процесі професійного навчання варто вживати такі заходи: збільшувати частку використання ігрових і змагальних методів; під час виховних годин проводити зустрічі із відомими й успішними людьми, спортсменами, фахівцями у сфері фізичної культури та спорту.

Наступною важливою якістю вчителя фізичної культури розглянемо його активність. Висока активність притаманна енергійним учителям фізичної культури, які вирізняються цілеспрямованою діяльністю, усвідомленими власними способами та прийомами дій, мають менші відхилення проведеного уроку від конспекту. Підвищена активність допомагає вчителеві краще розібратися у своїй професійній діяльності, використовувати різні методи й засоби проведення уроку. Збільшення професійного потенціалу позитивно відображається на точності проведення уроку, сприяє чіткому дотриманню окресленого плану дій, виконанню поставлених на уроці завдань тощо.

У контексті виховного впливу для розвитку активності майбутніх учителів фізичної культури використано ідею реалізації суб'єкт-суб'єктних взаємин під час професійної підготовки. Як зауважує Г. Мухіна (2016), побудова під час освітнього процесу повноцінної суб'єкт-суб'єктної взаємодії між викладачем і студентом сприяє якісним змінам, які відбуваються зі студентом. Студенти стають не просто рівноправними учасниками педагогічного процесу, у них зростає активність, ініціативність, відповідальність за свої дії. Під час суб'єкт-суб'єктної взаємодії в студентів посилюється відчуття власної унікальності, потреба в саморозвитку. Крім того, суб'єкт-суб'єктний характер спілкування сприяє забезпеченню рівності психологічних позицій, взаємної гуманістичної настанови, підвищенню активності викладача й студентів, готовності взаємодіяти між учасниками педагогічного

процесу, здатності розуміти почуття й переживати один за одного (Петровська, 1989).

Для досягнення позитивного ефекту в підвищенні активності під час професійної підготовки важливо залучати такі настанови: намагатися не нав'язувати свою думку, бачення проблеми, а давати студентові змогу робити власний вибір у розв'язанні проблеми; уникати домінування викладача над студентом, запобігати зверхньому ставленню, намагатися бути рівноправними учасниками педагогічного процесу; докладати зусиль для розуміння студента, співчуття йому.

Специфіка професії вчителя фізичної культури полягає в тому, що, окрім психоемоційного напруження під час проведення уроків із фізичної культури, педагог виконує суттєві фізичні навантаження. Це своєю чергою вимагає від педагога розвинутої сили волі. Серед важливих шляхів покращення вольових здібностей у майбутніх учителів фізичної культури виокремлено систематичне збагачення досвіду вольової поведінки та розвиток уміння мобілізувати сили для подолання труднощів. Дієвими прийомами покращення сили волі є намагання завжди доводити розпочату справу до кінця, суворе дотримання режиму дня. На розвитку вольових якостей позитивно позначаються систематичні тренування в спортивних секціях.

Розглянемо наступну якість майбутнього учителя фізичної культури в межах порушеної проблеми – самовладання. Під цим поняттям розуміють здатність людини володіти собою та своєю поведінкою в будь-яких ситуаціях (Селіванов, 1992). Серед дієвих шляхів, спрямованих на покращення самовладання, справедливо називають контроль емоцій і власної поведінки в різних умовах майбутньої професійної діяльності. Підвищуючи самовладання, майбутні вчителі фізичної культури отримують максимальну інформацію про різні умови, що можуть виникати в професії. У такий спосіб вдається зменшувати тривогу і страх, досягати кращої підготовки до появи схожих ситуацій.

Як зазначено вище, в умовах, коли учитель фізичної культури реалізує вплив на здоров'я учня, суттєво підвищується відповідальність за професійні дії. Учитель має розуміти та усвідомлювати значення своїх дій, бути завжди готовим відповідати за них. Для ефективного формування відповідальності в майбутніх учителів фізичної культури доцільно аналізувати різні педагогічні ситуації, вивчати їхні наслідки та значення для учасників. Варто демонструвати намагання поставити себе на місце іншої людини, що допоможе краще відчувати негативний вплив помилкових рішень.

Для формування відповідальності досить важливо створювати певні умови в ході навчання. Під час навчання студентам пропонуються різні завдання, у межах виконання яких вони повинні поставати в ролі організаторів. Зокрема, опановуючи рухливі ігри, студенти мають по чергово бути керівником групи й брати участь у грі з іншими студентами. Під час туристичного походу кожен студент відповідає за певну ділянку роботи, для виконання якої потрібно проводити певні організаційні дії. Відповідальний за харчування стежить за розподілом харчів між учасниками походу; відповідальний за фотозвіт постійно фотографує чи знімає відео на різні події під час походу. Формулювання різних доручень, підготовка й виступ із проектами перед однокласниками також мають позитивний вплив на розвиток відповідальності за виконання завдання.

Формування дисциплінованості в майбутніх учителів фізичної культури організоване за допомогою традиційних методів. З одного боку, за порушення дисципліни передбачене покарання в різних формах (погані оцінки, додаткове завдання, зауваження). З іншого боку, для підтримання дисципліни заплановано систему заохочень (похвала, вербальне схвалення, подяка, нагорода).

Розглянемо наступну властивість майбутнього учителя фізичної культури: прагнення до самовдосконалення. Вагомий вплив на формування прагнення до самовдосконалення має педагогічна практика. По-перше, працюючи з дітьми, майбутні вчителі фізичної культури повинні відчувати підвищений інтерес до праці педагога. По-друге, поява дефіциту знань, низького рівня педагогічних умінь, вияв неузгодженості своїх якостей із вимогами професії за правильного акцентування уваги повинні спонукати до самовиховання та самовдосконалення.

Завершуючи теоретичний та емпіричний аналіз окремих психологічних властивостей і якостей учителів фізичної культури можемо зробити висновок про важливість і дієвість низки заходів, що потребують реалізації у ході професійної підготовки майбутніх педагогів зазначеного фаху.

Для забезпечення мотиваційної сфери, важливо реалізувати двосторонній вплив на неї. Студенти мають спрямовувати власні зусилля на розвиток внутрішньої мотивації під час професійної підготовки. Викладачі зобов'язані вживати необхідних профорієнтаційних заходів під час вступу до ЗВО на навчання, стимулювати ці процеси безпосередньо в ході професійної підготовки. Для формування позитивної мотивації дієвою є низка

заходів: створення на заняттях ситуацій вільного вибору, формування в студентів відчуття своїх можливостей, відчуття студентами власної професійної компетентності, впевненості у своїх професійних діях, створення на заняттях позитивного емоційного стану.

Вагому роль у формуванні позитивної мотивації майбутніх учителів фізичної культури відіграє позанавчальна діяльність. Участь студентів у спортивних змаганнях (змагання між академічними групами, між курсами на спеціальності, серед збірних команд факультетів, виступи в складі збірної команди університетів на міських, обласних і республіканських змаганнях), масових фізкультурних заходах (флешмоби, масові пробіги, веселі старты, змагання до Дня фізичної культури і спорту), показові спортивні виступи (посвята в студенти, день факультету та університету, свято випускника) сприяють збагаченню досвіду вольової поведінки, розвитку вміння мобілізувати сили для подолання труднощів, прагненню завершувати почату справу до кінця. Активна участь у позанавчальній діяльності оптимізує розвиток низки важливих психологічних та особистісних якостей майбутніх учителів фізичної культури (самовладання, відповідальність, дисциплінованість).

Організація брейн-рингів («Хто краще знає свою професію?», «Найкращий учитель фізичної культури») і квестів («Ознайомлення з матеріально-технічною базою університету»), що присвячені аналізу умов та особливостей професії вчителя фізичної культури, сприяє створенню уявної атмосфери «занурення» у професію. Проведення самооцінювання власної навчально-пізнавальної діяльності допомагає формуванню критичного мислення, уміння виявляти причини невдач і помилок, пошуку шляхів їх подолання. Це позитивно впливає на формування таких важливих якостей як толерантність до невизначеності, саморегуляція поведінки, активність особистості. Для посилення в студентів прагнення до самовдосконалення дієвими є організація й проведення зустрічі з відомими та успішними людьми, спортсменами, фахівцями у сфері фізичної культури і спорту.

Список використаних джерел:

1. Barbuto, J. E., & Scholl, R. W. (1998). Motivation sources inventory: development and validation of new scales to measure an integrative taxonomy of motivation. *Psychological Reports*, 82 (3), 1011–1022.

2. Budner, S. (1962). Intolerance of ambiguity as a personality variable. *Journal of Personality*, 30, 29–50.
3. Адлер, А. (1997). Наука жить. Киев: Port-Royal.
4. Бодров, В. А., & Орлов, В. Я. (1998). Психология и надежность: человек в системах управления техникой. Москва: Институт психологи РАН.
5. Бугрименко, А. Г. (2007). Соотношение образа «Я» и внутренней учебной мотивации студентов. (Автореф. дисс. канд. психол. наук). Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, Москва.
6. Василенко, Н. В., & Видра, О. Г. (2015). Мотивація у професійному навчанні майбутніх вчителів технологій. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету ім. Т. Г.Шевченка (Серія: Педагогічні науки)*, 117, 90–92.
7. Волянчук, Н. Ю. (2006). Психологія професійного становлення тренера. Луцьк: Волинська обласна друкарня.
8. Гусев, А. И. (2011). Толерантность к неопределенности как составляющая личностного потенциала. В Д. А. Леонтьев (Ред.), *Личностный потенциал: структура и диагностика* (с. 300–330). Москва: Смысл.
9. Кісельова, А. А. (2015). Роль викладача в мотивації навчальної діяльності. *Одеський лінгвістичний вісник: науково-практичний журнал. Спеціальний випуск за матеріалами Всеукраїнського круглого столу «Українська мова (за професійним спрямуванням) у виші: формування мовних і комунікативних умінь студента»*, 41–49.
10. Кусраева, И. М. (2009). Изменение учебной и профессиональной, мотивации студентов вуза в процессе профессионального обучения. *Вестник Бурятского государственного университета*, 5, 193–198.
11. Леонов, И. Н. (2014). Толерантность к неопределенности как психологический феномен: история становления конструкта. *Вестник Удмуртского университета. Философия. Психология. Педагогика*, 4, 43–52.
12. Ляшенко, І. В. (2013). Формування професійної мотивації студентів до успішної фахової діяльності. *Народна освіта*, 1 (19). Взято з http://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=1076.
13. Міщенко, М. С. (2016). Вплив самооцінки на рівень успішності професійної діяльності. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія: Психологічні науки*, 1 (6), 78–83.

14. Моросанова, В. И. (2001). Индивидуальный стиль саморегуляции: феномен, структура и функции в произвольной активности человека. Москва: Наука.

15. Мухіна, Г. В. (2016). Про деякі аспекти розвитку суб'єктності курсанта в умовах особистісно-орієнтованого навчання. Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія: Педагогіка, 1. Взято з http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadped_2016_1_7.

16. Новак, В. О., Мостенська, Т. Л., & Ільєнко, О. В. (2013). Організаційна поведінка. Київ: Кондор-Видавництво.

17. Онуфрієва, Л. А. (2014). Професійна самооцінка у професійному становленні особистості майбутніх фахівців соціономічних професій. Проблеми сучасної психології: збірник наукових праць К-ПНУ імені Івані Огієнка, Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України, 26, 456–467.

18. Петровская, Л. А. (1989). Компетентность в общении: социально-психологический тренинг. Москва: Московский университет.

19. Подоляк, Л. Г., & Юрченко, В. І. (2006). Психологія вищої школи. Київ: Філ-студія.

20. Реан, А. А., Бордовская, Н. В., & Розум, С. И. (2004). Психология и педагогика. Санкт-Петербург: Питер.

21. Рева, А. О. (2009). Роль особистості викладача в навчально-виховному процесі. Матеріали VI Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції «Простір і час сучасної науки». Взято з <http://intkonf.org/reva-ao-rol-osobistosti-vikladacha-v-navchalno-vihovnomu-protsesi/>.

22. Селиванов, В. И. (1992). Избранные психологические произведения: воля, её развитие и воспитание. Рязань: Издательство Рязанского государственного педагогического института.

23. Сердюк, Т. В. (2009). Розвиток рефлексивних здібностей студентів вищих навчальних закладів I–II рівнів акредитації засобами інтерактивного навчання. Педагогіка, психологія та методико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту, 2, 136–139.

24. Солтик, О. О. (2018). Роль мотивації у формуванні професійної надійності майбутнього вчителя фізичної культури. Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія: Педагогічні науки, 3 (14), 510–523.

25. Степанченко, Н. І. (2016). Система професійної підготовки

учителів фізичного виховання. Львів: Піраміда.

26. Столярчук, Е. А., Августова, Л. И., & Загашев, И. О. (2010). Психологическое обеспечение профессиональной деятельности: теория и практика. Санкт-Петербург: Речь.

27. Столярчук, О. А. (2017). Динаміка професійної самооцінки майбутніх фахівців. Психологія і особистість, 2 (12), 292–301.

28. Стрига, Е. В. (2013). Ролі викладача вищого навчального закладу. Наука і освіта, 5, 48–50.

29. Фіцула, М. М. (2005). Вступ до педагогічної професії (3-тє вид.). Тернопіль: Навчальна книга.

30. Хекхаузен, Х. (2001). Психология мотивации достижения. Санкт-Петербург: Смысл.

31. Чебыкин, А. Я. (1982). Проблемы эмоциональной регуляции учебно-познавательной деятельности учащихся. Вопросы психологии, 6, 31–39.

1.12 КОМУНІКАТИВНІ УМІННЯ ТА ЯКОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА ЯК ФАКТОР ФОРМУВАННЯ ЕФЕКТИВНОЇ СТРАТЕГІЇ БЕЗКОНФЛІКТНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПОВЕДІНКИ

Наталія СУРГУНД, Валерій РАЙКО

В процесі професійної діяльності педагога важливе місце посідає комплекс професійно важливих якостей, однією із складових якого виступають комунікативні якості. Формування та розвиток комунікативних якостей і умінь забезпечує здатність педагога ефективно налагоджувати професійне спілкування і грамотно вибудовувати міжособистісні стосунки як з учнями та їх батьками, так і з колегами-педагогами [1]. Комунікативні уміння відіграють важливу роль як фактор запобігання конфліктів в процесі професійної діяльності педагога. Сформувати ефективне психолого-педагогічне вміння знайти грамотну тактику комунікативної взаємодії в кожній проблемній ситуації з учнями, навчити фахівця ефективно проектувати безконфліктну стратегію професійної поведінки – це завдання, які висуває суспільство перед закладами вищої освіти, що займаються професійною підготовкою майбутніх викладачів [5].

У майбутніх педагогів, що навчаються в Хмельницькому національному університеті (ХНУ), відбувається формування комплексну комунікативних умінь та якостей (КУ) у процесі вивчення циклу фахових психологічних та педагогічних дисциплін. З метою вивчення особливостей процесу формування такої сукупності умінь та якостей у студентів педагогічних спеціальностей в межах курсового циклу навчання, було проведено експериментальне психолого-педагогічне дослідження.

Для його проведення на базі гуманітарно-педагогічного факультету ХНУ були створені контрольна та експериментальна групи, до складу кожної з яких було відібрано по 184 студенти спеціальностей «Трудове навчання та технології», далі – ТНТ та «Професійна освіта. Транспорт», далі – ПОТ. Таким чином, для перевірки за ходом формувального експерименту контролювалися показники рівня сформованості комунікативних умінь та якостей студентів у трьох парах контрольних та експериментальних груп, кількісний склад яких відображено в Табл. 1.

Таблиця 1

**Кількісний склад контрольних та експериментальних груп
у формуальному експерименті**

	Група			
	Контрольна		Експериментальна	
	Комплексна		Комплексна	
Спеціальність	ТНТ	ПОТ	ТНТ	ПОТ
Кількість(осіб)	92	92	92	92
Σ (комплексна група)	184		184	

В ході формуального експерименту рівні оцінювання КУ студентів визначалися для пар: 1) комплексна контрольна група у складі 2-х контрольних груп спеціальностей ТНТ і ПОТ ($n_1=184$) та комплексна експериментальна група з 2-х експериментальних груп спеціальностей ТНТ і ПОТ ($n_2=184$); 2) контрольна група за спеціальністю ТНТ ($n_1=92$) та експериментальна група за спеціальністю ТНТ ($n_2=92$); 3) контрольна група за спеціальністю ПОТ ($n_1=92$) та експериментальна група за спеціальністю ПОТ ($n_2=92$).

Якісними характеристиками вибірок студентів, які були залучені для проведення експерименту, були обрані наступні фактори, що визначалися станом на момент вступу до ВНЗ: тип освіти, вік, наявність стажу громадсько-соціальної праці. Комплекс даних факторів в умовах нашого експерименту з формування КУ у студентів дає можливість означити однаковий початковий рівень для такої роботи у навчальних групах в умовах ВНЗ з метою якісного контролю за однорідністю складу в контрольних та експериментальних групах для виконання умови щодо відсутності структурних розбіжностей, які можуть безпосередньо вплинути на результати досліджень.

Для проведення експерименту загальна вибірка студентів $n=368$ осіб була визначена на основі сукупності 3-х річних потоків студентів, що дало змогу сформувати контрольні та експериментальні групи. Дана вибірка за структуруванням характеризується наступними показниками: за фактором освіти – 254 особи (69%) закінчили загальноосвітні школи (ЗОШ), 114 осіб (31%) закінчили гімназії, ліцеї та коледжі (ГЛК); за фактором віку – 321 особа (87,2%) на момент вступу до ВНЗ мали вік ≤ 18 років, 47 осіб (12,8%) мали вік > 18 років; за фактором стажу громадсько-соціальної праці – мали стаж 32 особи (8,7%), не мали стажу 336 осіб (91,9%).

Зважаючи на те, що суттєве переважання у складі контрольної

або експериментальної груп вибірок студентів із концентрацією за даними показниками може вплинути на якісний характер формувальної роботи з розвитку комунікативних умінь у цих групах при диференціації як за спеціальністю, так і за участю/неучастю в експерименті, їх остаточну комплектацію було проведено на підставі перевірки комбінацій 12-ти студентських груп на однорідність складу за допомогою χ^2 -критерію кутового перетворення Фішера. Комплектація груп для проведення психолого-педагогічного експерименту та їх перевірка на однорідність були проведені на етапі «Зріз 1» перед початком формувального експерименту.

Остаточний розподіл складу контрольних та експериментальних груп по спеціальностях ПН та ПМСО за фактором освіти наведено у Табл. 2.

Таблиця 2

Розподіл студентів у формувальному експерименті по групах і спеціальностях за фактором освіти

Освіт а	Група (осіб)						
	Контрольна			Експериментальна			Загальна Σз=Σконт+ Σексп
	ТН Т	ПОТ	Комплекс на (Σконт)	ТН Т	ПОТ	Комплекс на (Σексп)	
ЗОШ	73	67	140	65	71	136	254
ГЛК	19	25	44	27	21	48	114
Σ	92	92	184	92	92	184	368

Розподіл складу контрольних та експериментальних груп для спеціальностей ТНТ та ПОТ за фактором віку наведено у Табл. 3.

Таблиця 3

Розподіл студентів у формувальному експерименті по групах і спеціальностях за фактором віку

Вік	Група (осіб)						Загальна $\Sigma z = \Sigma \text{конт} + \Sigma \text{експ}$
	Контрольна			Експериментальна			
	П Н	ПМС О	Комплекс на ($\Sigma \text{конт}$)	ПН	ПМС О	Компле ксна ($\Sigma \text{екс}$)	
>18 р.	10	14	24	16	9	25	49
≤18 р.	82	78	160	76	83	159	319
Σ	92	92	184	92	92	184	368

Розподіл складу контрольних та експериментальних груп по спеціальностях ТНТ та ПОТ за фактором стажу громадсько-соціальної праці наведено у Табл. 4.

Таблиця 4

Розподіл студентів у формувальному експерименті по групах і спеціальностях за фактором стажу громадсько-соціальної праці

Наявність стажу	Група (осіб)						
	Контрольна			Експериментальна			Загальна $\Sigma z = \Sigma_{\text{конт}} + \Sigma_{\text{експ}}$
	ТНТ	ПОТ	Комплексна ($\Sigma_{\text{конт}}$)	ТНТ	ПОТ	Комплексна ($\Sigma_{\text{експ}}$)	
Є	6	9	15	10	7	17	32
Немає	86	83	169	82	85	167	336
Σ	92	92	184	92	92	184	368

Для перевірки однорідності складу визначених нами для формувального експерименту груп за допомогою φ^* -критерію Фішера нами було проведений розрахунок емпіричних значень φ^* -критерію ($\varphi^*_{\text{емп}}$) по всіх трьох факторах та порівняння їх з критичними значеннями ($\varphi^*_{\text{кр.}}$) на рівні статистичної значущості $p \leq 0,05$ [5].

Умовою відсутності статистично достовірних відмінностей між контрольною та експериментальною групами (гіпотеза H_0) є : $\varphi^*_{\text{емп.}} < \varphi^*_{\text{кр.}}(0,05)$.

В іншому випадку, якщо $\varphi^*_{\text{емп.}} > \varphi^*_{\text{кр.}}(0,05)$, вірною є альтернативна статистична гіпотеза H_1 і розбіжності між двома вибірками (неоднорідність) визначаються як статистично значущі.

Розрахунок φ^* -критерію Фішера для перевірки за фактором «Освіта» («ЗОШ» – «ГЛК») на однорідність складу для експериментальної та контрольної груп для спеціальності ПОТ визначає: $\varphi^*_{\text{емп}} = 1,370$ [5, с. 162].

Критичне значення φ^* -критерію Фішера визначається для рівня статистичної значущості $p \leq 0,05$: $\varphi_{\text{кр}} 0,05 = 1,64$. [5, с. 332]

Для виконання умови про відсутність відмінностей у двох виборках (контрольній та експериментальній групах) необхідно, щоб $\varphi^*_{\text{емп.}} < \varphi_{\text{кр.}}(0,05)$.

У даному випадку $\varphi^*_{\text{емп.}} = 1,370 < \varphi_{\text{кр.}} = 1,64$ ($p \leq 0,05$). Отже, статистично значущих відмінностей за освітнім параметром у експериментальній та контрольній групах спеціальності ПОТ не виявлено, умова однорідності складу обох груп за фактором освіти виконується на статистичному рівні $p \leq 0,05$.

При перевірці на однорідність за фактором «Освіта» («ЗОШ» – «ГЛК») контрольної та експериментальної груп спеціальності ТНТ: $\varphi^*_{\text{емп}} = 0,678$. Для комплексної групи спеціальності ТНТ за даним розрахунковим алгоритмом емпіричний показник φ^* -критерію Фішера: $\varphi^*_{\text{емп}} = 0,489$.

Емпіричні значення ϕ^* -критерію Фішера $\phi^*_{\text{емп}}$ за факторами «Вік» і «Стаж» за аналогічними розрахунковими алгоритмами при перевірці на однорідність складу у сформованих контрольних, експериментальних та комплексних групах для спеціальностей ТНТ та ПОТ, представлені в зведеній Табл. 5 разом із $\phi^*_{\text{емп}}$ за фактором «Освіта».

Таблиця 5

Значення ϕ^* -критерію Фішера при перевірці на однорідність складу груп за структурними факторами

Фактор	Група		
	Спеціальність		Комплексна
	ПОТ	ТНТ	
Освіта	1,37	0,678	0,489
Вік	1,275	1,11	0,163
Стаж громадсько-соціальної праці	1,065	0,529	0,336
Критичне значення $\phi_{\text{кр}}(0,05)$	1,64		

Дані Табл.5 свідчать: оскільки для всіх груп виконується умова достовірності статистичної гіпотези. Но щодо відсутності відмінностей між групами: $\phi^*_{\text{емп}} < \phi^*_{\text{кр}}(0,05)$, можна стверджувати, що всі скомплектовані для проведення експерименту групи (контрольні та експериментальні) на статистично значущому рівні $p \leq 0,05$ однорідні за своїм складом за факторами освіти, віку та стажу громадсько-соціальної праці й не мають якісних структурних розбіжностей, що можуть вплинути на достовірність досліджень.

У ході проведення експериментальної роботи із дослідження рівня комплексних комунікативних умінь та якостей (КУ) студентів було здійснено на двох контрольних зрізах-етапах – початковому (констатувальний експеримент) на початку 2-го курсу та кінцевому (після закінчення формульовального експерименту) в кінці курсу. Для перевірки характеристик отриманих даних щодо рівня розвитку КУ студентів – майбутніх педагогів у ході психолого-педагогічного дослідження, отримані комплексні оцінки КУ в контрольних та експериментальних групах на двох зрізах (в балах) були статистично опрацьовані. Для цього на основі узагальнення, ранжування та розрахунків частот варіантів комплексних оцінок КУ «сирі» експериментальні дані у досліджуваних групах перетворено в інтервальні варіаційні ряди розподілу ознак (оцінок КУ).

Оскільки кількість досліджуваних студентів у контрольних та експериментальних групах є статистично великою, що відрізняє їх від статистично малих груп ($n \leq 30$), для отриманих варіаційних рядів оцінок КУ було проведено визначення величин інтервалів

оцінювання та відповідного числа груп, що залежить від загальної чисельності одиниць сукупності даних (n) та характеру ознаки групування.

Для вирішення даної задачі необхідним є виконання наступних вимог: 1) виокремлені групи оцінок КУ повинні вирізнятися якісною однорідністю; 2) кількість одиниць в даній групі оцінок КУ повинно бути статистично достатнім [2]. Виконання цих вимог необхідне для того, щоб при означенні статистично-обумовлених груп інтервального варіаційного ряду оцінок КУ встановити якісні переходи з метою визначення якісно відрізнених одна від іншої груп оцінювання.

Величина інтервалу $h = (x_{\max} - x_{\min}) / N$ [3], де
 $x_{\max}$ та $x_{\min}$ – максимальне та мінімальне значення ознаки;
 N – кількість груп варіаційного ряду.

Для сукупності $n_{\max}=184$ кількість груп варіаційного ряду :
 $N=10$ [2].

Експертні оцінки розвитку КУ студентів контрольних та експериментальних груп; отримані студентами оцінки у ході навчальної програми; оцінки значущості комунікативної діяльності; оцінки тестування комунікативних якостей (методики : «КОС-2» Б.Федоришина, «Установка на комунікацію» В.Бойка) та результати самооцінки студентів з розвитку складових КУ – всі ці складові були комплексно опрацьовані за дев'ятьма параметрами оцінювання, статистично переведені в одні бали та визначені в наступній оціночній шкалі:

«1 2 3 4 5», де «1» – низький рівень, «5» – високий рівень.

Таким чином, оцінка комплексного комунікативного уміння (КУ) для кожного студента визначалась як середнє значення сукупності його оцінок умінь за всіма дослідженими у ході експерименту показниками, а інтервал максимального оцінювання комплексного комунікативного вміння варіюється від 1 до 5 балів, тобто для варіаційного ряду оцінок КУ граничними значеннями є : $x_{\min}=1$; $x_{\max}=5$. Тоді інтервал варіаційного ряду: $h=0,4$ [3].

Отже, шкала оцінок КУ розбивається на 10 інтервалів, що дає можливість в умовах нашого дослідження в процесі шкалювання балів на основі детермінації та інтерполяції сукупності оцінок визначити таку 10-тирівневу градацію по інтервалах шкали комплексного комунікативного уміння з 6-ма проміжними якісними рівнями оцінювання:

1,0÷1,4 – дуже низький рівень оцінок КУ;

- 1,41÷2,2 – низький рівень оцінок КУ;
 2,21÷3,0 – рівень оцінок КУ нижче середнього;
 3,01÷3,8 – середній рівень оцінок КУ;
 3,81÷4,6 – рівень оцінок КУ вище середнього;
 4,61÷5,0 – високий рівень оцінок КУ.

При цьому виконуються необхідні вимоги щодо якісної однорідності

10-ти оціночних інтервалів, а їх кількісний склад буде визначатись як статистично достатній.

Така градація на проміжних рівнях дозволяє визначити межі якісних переходів 3-х загальних рівнів розвитку КУ студентів, які будуть знаходитись на наступних інтервальних рівнях:

- Загальний низький рівень оцінок КУ – 1,0÷3,0;
 Загальний середній рівень оцінок КУ – 3,01÷4,6;
 Загальний високий рівень оцінок КУ – 4,61÷5,0.

Після проведення на етапі констатувального експерименту досліджень по визначенню початкових рівнів сформованості КУ студентів у вибірках контрольних та експериментальних груп, результати їх ранжування та обробки на рівні інтервальних варіаційних рядів з розподілу вибірок оцінок КУ по групах студентів та інтервалах оцінювання наведено у Табл. 6.

Таблиця 6

Розподіл оцінок комунікативних умінь студентів по групах та рівнях оцінювання на етапі констатувального експерименту (Зріз 1)

№	Інтервал оцінювання	Середнє значення інтервалу	Група (кількість варіантів оцінювання)					
			Контрольна			Експериментальна		
			Спеціальність		Комплексна Σкон	Спеціальність		Комплексна Σек
			ПОТ	ТНТ		ПОТ	ТНТ	
1	1,0÷1,4	1,2	4	5	9	5	5	10
2	1,41÷1,8	1,6	5	5	10	4	4	8
3	1,81÷2,2	2,0	9	8	17	10	9	19
4	2,21÷2,6	2,4	8	7	15	8	9	17
5	2,61÷3,0	2,8	21	22	43	19	19	38
6	3,01÷3,4	3,2	14	15	29	17	17	34
7	3,41÷3,8	3,6	16	16	32	13	13	26
8	3,81÷4,2	4,0	9	9	18	10	10	20
9	4,21÷4,6	4,4	2	2	4	4	3	7
10	4,61÷5,0	4,8	4	3	7	2	3	5
Σ	–	–	92	92	184	92	92	184

Для забезпечення вимог статистичної коректності експериментального дослідження необхідно перевірити, чи не є

статистично розбіжними (різнорівневими) вихідні дані – вибірки, на етапі констатувального експерименту щодо рівня оцінок розвитку КУ майбутніх педагогів у контрольних та експериментальних групах. При цьому вибірки оцінок КУ по контрольних та експериментальних групах є незалежними.

Для оцінки ступеня розбіжності між незалежними вибірками оцінок обраємо параметричний t-критерій Стюдента, оскільки він визначається своєю високою потужністю при виконанні задач такого роду [3].

Застосування t-критерію Стюдента у контрольній і експериментальній групах можливе лише при відповідності обох порівнюваних вибірок умовам нормального розподілу досліджуваної ознаки – оцінок розвитку КУ.

Перевірку виконання умов нормального розподілу даних двох вибірок в контрольних та експериментальних групах виконуємо за допомогою λ -критерію Колмогорова як адекватного до вирішення висунутої задачі.

Для розрахунків необхідно визначити по групах для вибірок оцінок КУ (інтервальних варіаційних рядів) значення параметрів варіаційного ряду:

- взваженої середньої величини варіаційного ряду ($\bar{x}$);
- дисперсії варіаційного ряду для великих статистичних груп (S^2);

- середньоквадратичного відхилення варіаційного ряду (σ).

Розрахунки величин параметрів варіаційного ряду проводимо:

$$\bar{x} = \left(\sum_{i=1}^k x_i \cdot n_i \right) / \left(\sum_{i=1}^k n_i \right) \quad \text{та}$$

$$S^2 = \left(\sum_{i=1}^k (x_i - \bar{x})^2 \cdot n_i \right) / \left(\sum_{i=1}^k n_i \right) \quad , \text{ де}$$

x_i – середня величина інтервалу оцінювання (у балах);

n_i – кількість частот балів у відповідному інтервалі оцінювання;

k – кількість інтервалів варіаційного ряду.

Тоді $\sigma = \sqrt{S^2}$

На основі розрахунків, середня величина варіаційного ряду складає: $x_k=2,99$ – у контрольній та $x_e=2,97$ – в експериментальній

групах спеціальності ПОТ.

Алгоритм розрахункових дій та обраховані величини для визначення параметрів варіаційного ряду у контрольній та експериментальній групах спеціальності ПОТ представлені в Табл. 7.

Таблиця 7

Розрахунок величин варіаційного ряду оцінок комунікативних умінь студентів контрольної та експериментальної груп за спеціальністю «ПОТ»

№	x_i	n_i		$(\bar{x}_i - \bar{x})$		$(\bar{x}_i - \bar{x})^2$		$(\bar{x}_i - \bar{x})^2 \cdot n_i$	
		КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
1	1,2	4	5	-1,79	-1,77	3,204	3,132	12,82	15,66
2	1,6	5	4	-1,39	-1,37	1,932	1,877	9,66	7,51
3	2,0	9	10	-0,99	-0,97	0,980	0,941	8,82	9,41
4	2,4	8	8	-0,59	-0,57	0,348	0,325	2,78	2,60
5	2,8	21	19	-0,19	-0,17	0,036	0,029	0,76	0,551
6	3,2	14	17	+0,21	+0,23	0,044	0,053	0,62	0,90
7	3,6	16	13	0,61	0,63	0,372	0,396	5,95	5,16
8	4,0	9	10	1,01	1,03	1,020	1,062	9,18	10,61
9	4,4	2	4	1,41	1,43	1,988	2,045	3,98	8,18
10	4,8	4	2	1,81	1,83	3,276	3,349	13,10	6,70
Σ	—	92	92	—	—	—	—	67,67	67,28

Примітка: КГ – контрольна група; ЕГ – експериментальна група.

На основі розрахунків по даних Табл.7 за вищенаведеними формулами :

- для контрольної групи: $S^2_k = 0,735$ та $\sigma_k = 0,857$;
- для експериментальної групи: $S^2_e = 0,731$ та $\sigma_e = 0,855$.

Для перевірки характеру розподілу оцінок КУ в контрольній групі (за спеціальністю ПОТ) на основі λ -критерію Колмогорова необхідно перевірити статистичні гіпотези: H_0 – емпіричний розподіл вибірки у контрольній групі спеціальності ПОТ не відрізняється від нормального розподілу та H_1 – розподіл оцінок вибірки у контрольній групі відрізняється від нормального. Тоді для виконання гіпотези H_0 необхідно на рівні статистичної значущості $p \leq 0,05$ ($\lambda_{0,05}$) виконання умови : $\lambda_{\text{емп}} \leq \lambda_{0,05}$. Якщо ж $\lambda_{\text{емп}} > \lambda_{0,05}$, тоді виконується гіпотеза H_1 .

На рівні статистичної значущості $p \leq 0,05$ критичне значення λ -критерію: $\lambda_{0,05} = 1,36$ [3, с. 176]. Тоді розрахунок емпіричного значення λ -критерію:

$$\lambda_{\text{емп}} = D / \sqrt{n} \quad , \text{ де}$$

D – максимальна різниця між накопиченими частотами в

емпіричному та теоретичному розподілах вибірки в межах одного інтервалу оцінювання;

n – загальна кількість спостережень у вибірці оцінок КУ по групі.

Для отримання розрахункового значення D по групі оцінювання КУ (зокрема для контрольної групи спеціальності ПОТ), обчислення необхідних величин у відповідності з розрахунковим алгоритмом проведемо в Табл.8.

Таблиця 8

Емпіричний та теоретичний розподіл вибірок оцінок комунікативних умінь студентів контрольної групи спеціальності ПОТ для визначення λ -критерію Колмогорова

№	x_i	Розподіл частот емпіричний		t_0	$f(t)$	Розподіл частот теоретичний		D
		$n_{ем}$	$n_{ем\ нак}$			$n_{т}$	$n_{т\ нак}$	
1	1,2	4	4	-2,08	0,0459	2	2	2
2	1,6	5	9	-1,62	0,1074	5	7	2
3	2,0	9	18	-1,16	0,2036	9	16	2
4	2,4	8	26	-0,69	0,3144	14	30	4
5	2,8	21	47	-0,22	0,3894	17	47	0
6	3,2	14	61	+0,25	0,3867	17	64	3
7	3,6	16	77	0,71	0,3101	13	77	0
8	4,0	9	86	1,18	0,1989	9	86	0
9	4,4	2	88	1,65	0,1023	4	90	2
10	4,4	4	92	2,11	0,0431	2	92	0
Σ	—	92	—	—	—	92	—	—

Примітка:

x_i – середня величина інтервалу оцінювання;
 $n_{ем}$ – емпіричне значення частот інтервалів оцінок;
 $n_{ем\ нак}$ – накопичені частоти емпіричного розподілу;

$t_0 = (x_i - \bar{x}) / \sigma$ – нормоване відхилення вибірки;
 $f(t)$ – значення функції нормального розподілу згідно із [3, с. 176];

$n_{т}$ – розрахункове значення теоретичних частот інтервалів оцінок за обчислювальним алгоритмом згідно із [3, с. 107];

$n_{т\ нак}$ – накопичені частоти теоретичного розподілу;

D – різниця накопичених частот емпіричного та теоретичного розподілів.

Тоді на підставі даних Табл.8 : $\lambda_{емп} = 0,417$.

Таким чином, виконується умова: $\lambda_{емп} = 0,417 \leq \lambda_{0,05} = 1,36$, тобто статистична гіпотеза H_0 підтверджується.

За аналогічним алгоритмом, з метою визначення характеру

розподілу сукупності оцінок КУ, були обраховані емпіричні значення λ -критерію Колмогорова ($\lambda_{\text{емп}}$) в усіх обраних для проведення психолого-педагогічного експерименту групах студентів. Отримані результати зведено в Табл. 9.

Таблиця 9

Значення λ -критерію Колмогорова при перевірці на відповідність нормальному розподілу розподілів оцінок комплексних комунікативних умінь студентів у контрольних та експериментальних групах

λ -критерій	Контрольні групи			Експериментальні групи		
	Спеціальність		Загальна Σk	Спеціальність		Загальна Σe
	ПОТ	ТНТ		ПОТ	ТНТ	
$\lambda_{\text{емп}}$	0,417	0,521	0,589	0,313	0,469	0,516
Критичне значення $\lambda_{0,05}$	1,36					

Аналіз даних Табл.9 свідчить, що для усіх експериментальних та контрольних груп, як диференційованих за спеціальностями, так і в комплексних, на статистично значущому рівні $p \leq 0,05$ виконується умова достовірності гіпотези H_0 щодо відповідності в них емпіричного розподілу вибірок оцінок КУ нормальному розподілу, тобто справедливим є виконання умови: $\lambda_{\text{емп}} \leq \lambda_{0,05}$.

Після виконання вимоги щодо нормальності розподілу оцінок КУ в усіх незалежних вибірках по визначених групах, на підставі раніше обрахованих розрахункових параметрів варіаційних рядів:

- взваженої середньої величини варіаційного ряду ($\bar{x}$);
- дисперсії варіаційного ряду для великих статистичних груп (S^2),

можемо обрахувати емпіричне значення t-критерію Стюдента для оцінювання суттєвості різниці середніх показників оцінок КУ в 3-х парах визначених експериментальних і контрольних груп:

$$t_{\text{емп}} = |\bar{x}_k - \bar{x}_e| / \sqrt{(S^2_k / n_k + S^2_e / n_e)}, \text{ де}$$

$\bar{x}_k$ та $\bar{x}_e$ – взважені середні величини варіаційних рядів розподілу оцінок КУ відповідно у експериментальній та контрольній групах, виокремлених за спільною ознакою спеціальності або загального складу;

S^2_k та S^2_e – дисперсії варіаційних рядів розподілу оцінок КУ, відповідно у контрольній та експериментальній групах студентів –

майбутніх педагогів;

n_k та n_e – загальна кількість спостережень у вибірках, відповідно у контрольній та експериментальній групах.

Для оцінки наявності/відсутності значущих розбіжностей середніх величин у вибірках оцінок КУ в відповідних парах контрольних та експериментальних груп перевіряємо статистичні гіпотези:

Но: $\bar{x}_k = \bar{x}_e$ та альтернативну $H_1: \bar{x}_k \neq \bar{x}_e$.

Умовою достовірності гіпотези H_0 є виконання вимоги: $t_{\text{емп}} \leq t_{0,05}$, де $t_{0,05}$ – критичне значення t-критерію на статистично значущому рівні $p \leq 0,05$. Якщо ж виконується $t_{\text{емп}} > t_{0,05}$, тоді вірним є підтвердження гіпотези H_1 .

Якщо виконується: $t_{\text{емп}} > t_{0,05}$, тоді справедливою є гіпотеза H_1 і розбіжності середніх величин оцінок КУ студентів в контрольних та експериментальних групах є статистично значущими ще на етапі констатувального експерименту. Це не дає нам право перед початком формувального експерименту вважати вихідний середній рівень оцінок КУ в цих групах однаковим і використовувати у ході подальшого порівняльного аналізу результатів експерименту. В такому випадку початкові відмінності рівнів оцінок КУ в порівнюваних групах впливатимуть на достовірність дослідження, що викликає необхідність нової укомплектації складів контрольних та експериментальних груп.

При перевірці перед початком формувального експерименту середніх показників КУ студентів у парі груп «контрольна – експериментальна» за спеціальністю ПОТ, емпіричне значення критерію: $t_{\text{емп}} = 0,158$.

Для числа степенів свободи k ($k=186$) критичне значення критерію $t_{0,05} = 1,96$ [3, с. 170]. Отже, виконується умова $t_{\text{емп}} = 0,158 \leq t_{0,05} = 1,96$.

Таким чином справедливою є гіпотеза H_0 щодо відсутності значущої різниці середніх величин оцінок КУ в порівнюваних групах. Це свідчить, що між контрольною та експериментальною групами спеціальності ПОТ немає статистично значущих відмінностей у рівні оцінок КУ студентів перед початком констатувального експерименту і вони статистично достовірно (на рівні $p \leq 0,05$) можуть бути обраними для порівняльного аналізу рівня розвитку КУ в майбутніх педагогів у ході формувального експерименту.

За аналогічним алгоритмом нами були проведені розрахунки

емпіричних значень t-критерію Стюдента для інших пар контрольних та експериментальних груп (за спеціальністю ТНТ, а також для комплексних груп). Результати зведено в Табл.10.

Таблиця 10

Значення t-критерію Стюдента при перевірці на відсутність різниці середніх значень оцінок КУ у відповідних парах «контрольна-експериментальна» груп

t-критерій	Групи		
	Спеціальність		Комплексна
	ПОТ	ТНТ	
$t_{\text{емп}}$	0,158	0,145	0,112
Критичне значення $t_{0,05}$	1,96		

Дані Табл.10 свідчать, що для всіх 3-х пар порівнюваних груп на статистично значущому рівні $p \leq 0,05$ виконується гіпотеза. Ностосовно відсутності в них різниці між середніми значеннями величин оцінок КУ. Отже, перед проведенням експериментального дослідження з формування та розвитку КУ студентів, середні показники оцінок їх сформованості не мають статистично значущих розбіжностей у порівнюваних парах контрольних та експериментальних груп і знаходяться на одному рівні розвитку.

Отже, можемо зробити висновок, що на констатувальному етапі експерименту (Зріз 1) відібрані для участі у формувальному експерименті групи студентів на рівні статистичної достовірності $p \leq 0,05$: є однорідними за складом і не мають значущих структурних відмінностей, здатних якісно вплинути на хід проведення експерименту (за F^* -критерієм Фішера); характеризуються однорідним, подібним до нормального, розподілом оцінок комунікативних умінь студентів – майбутніх учителів у вибірках по групах (за λ -критерієм Колмогорова) і за вихідними рівнями їх розвитку не відзначаються наявністю статистично значущих розбіжностей середніх значень оцінок КУ по групах (за t-критерієм Стюдента).

У ході заключного етапу формувального експерименту нами було проведене оцінювання динаміки змін комплексних оцінок КУ майбутніх учителів у контрольних та експериментальних групах. Метою дослідження була перевірка рівня впливу експериментальної роботи із студентами, а також спрямованість та характер змін рівнів КУ у відповідних групах. Дані досліджень рівнів оцінювання розвитку КУ студентів на етапі після завершення формувального експерименту (Зріз 2) зведено в Табл. 11.

Таблиця 11

Розподіл оцінок КУ студентів по групах та рівнях оцінювання після завершення формуального експерименту (Зріз 2)

№	Інтервал Оцінювання	Середнє значення інтервалу	Група (кількість варіантів оцінювання)					
			Контрольна			Експериментальна		
			Спеціальність		Комплексна Σкон	Спеціальність		Комплексна Σек
			ПОТ	ТНТ		ПОТ	ТНТ	
1	1,0÷1,4	1,2	2	1	3	0	0	0
2	1,41÷1,8	1,6	2	2	4	1	0	1
3	1,81÷2,2	2,0	7	5	12	2	2	4
4	2,21÷2,6	2,4	12	9	21	2	3	5
5	2,61÷3,0	2,8	18	16	34	11	8	19
6	3,01÷3,4	3,2	12	18	30	19	20	39
7	3,41÷3,8	3,6	19	17	36	22	21	43
8	3,81÷4,2	4,0	11	14	25	16	18	34
9	4,21÷4,6	4,4	4	4	8	11	10	21
10	4,61÷5,0	4,8	5	6	11	8	10	18
Σ	—	—	92	92	184	92	92	184

Для якісної оцінки динаміки змін рівнів оцінок КУ у порівнюваних групах в ході формуального експерименту (на етапах Зріз 1 – Табл.6 та (Зріз 2) – Табл.11, застосовуємо адекватний завданню дослідження χ^2 -критерій Пірсона як *критерій незалежності* та *критерій однорідності* [5].

Перевірка вибірок оцінок КУ у відповідних експериментальних і контрольних групах із використанням χ^2 -критерію Пірсона як *критерію незалежності* дає можливість визначити, чи залежить/не залежить від проведення формуального експерименту характер розподілу рівнів оцінок КУ в групах, чи відбуваються/не відбуваються в залежності від спрямованого впливу експерименту характерні для цього процесу зміни рівнів оцінювання КУ в студентів, а також чи ці зміни статистично достовірними.

Перевірка вибірок оцінок КУ у відповідних парах експериментальних і контрольних груп із використанням χ^2 -критерію Пірсона як *критерію однорідності* дає можливість визначити, чи змінилась/не змінилась на рівні статистично значущої достовірності в ході формуального експерименту (етап Зріз 2) однорідність розподілу рівнів оцінок КУ у вибірках порівнюваних груп, адже на етапі Зріз 1 перевіркою було встановлено, що всі групи характеризуються однорідним, подібним до нормального, розподілом оцінок.

Для перевірки вибірок оцінок КУ у парах відповідних контрольних та експериментальних груп із використанням χ^2 -критерію Пірсона як критерію незалежності перевіряємо достовірність гіпотези щодо незалежності 2-х емпіричних розподілів у генеральній сукупності, або ж залежності/незалежності змін розподілів рівнів оцінок КУ в контрольних та експериментальних групах (на етапі Зріз 2) як наслідків впливу формувального експерименту. Отже, проводимо перевірку залежності 2-х факторів – проведення формувального експерименту та зміни розподілу рівнів оцінок КУ у групах після закінчення експерименту. Відповідно до цього, у порівнюваній парі контрольної та експериментальної груп спеціальності ПОТ на етапі Зріз 2 (після закінчення експерименту) перевіримо статистичні гіпотези:

H_0 – емпіричні розподіли незалежні (між проведенням формувального експерименту в групах ПОТ та рівнями розподілів оцінок КУ в групах немає залежності, тобто проведення формувального експерименту не впливає на зміни розподілів рівнів у групах, зафіксовані після його закінчення);

та альтернативну H_1 – емпіричні розподіли залежні (між проведенням формувального експерименту в групах ПОТ та змінами рівнів розподілів оцінок КУ в групах є залежність, тобто проведення формувального експерименту впливає на зміни розподілів рівнів в експериментальній групі та не впливає на зміни розподілів оцінок КУ в контрольній групі, де він не проводився.

Гіпотеза H_0 є достовірною для емпіричного значення χ^2 -критерію Пірсона ($\chi^2_{\text{емп}}$) за умови: $\chi^2_{\text{емп}} \leq \chi^2_{0,05}$ на статистично значущому рівні $p \leq 0,05$.

Для рівня статистичної значущості $p \leq 0,01$ умовою достовірності H_0 буде умова: $\chi^2_{\text{емп}} \leq \chi^2_{0,01}$, де $\chi^2_{0,01}$ – критичне значення критерію на рівні $p \leq 0,01$.

Для числа степенів свободи k в даному дослідженні ($k = 9$) критичні значення критерію $\chi^2_{0,05} = 16,9$ та $\chi^2_{0,01} = 21,7$ [5, с. 174].

На підставі даних Табл.11 згідно із розрахунковим алгоритмом [5, с. 88, с. 114] проводимо розрахунки теоретичних частот розподілу оцінок КУ для контрольної та експериментальної груп при $n_k = n_e = 92$. Отримані результати розрахункового розподілу теоретичних частот інтервалів оцінок КУ для груп ПОТ наведено в Табл.12.

Таблиця 12

**Теоретичний розподіл частот інтервалів оцінювання КУ студентів
для контрольної та експериментальної груп спеціальності**

ПОТ ($n_k = n_e = 92$)

Теоретичні частоти	Розподіл інтервалів оцінювання комунікативних умінь									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
$f_{T1} = f_{T2}$	1	1,5	4,5	7	14,5	15,5	20,5	13,5	7,5	6,5

Примітка:

1. f_{T1} – теоретичні частоти розподілу в контрольній групі «ПОТ»;
2. f_{T2} – теоретичні частоти розподілу в експериментальній групі «ПОТ».

Розрахунок емпіричного значення χ^2 -критерію Пірсона ($\chi^2_{\text{емп}}$) проводимо:

$$\chi^2_{\text{емп}} = \sum_{i=1}^m (|f_{\text{ем}i} - f_{T1}|^2) / f_{T1} \quad , \text{ де}$$

$f_{\text{ем}i}$ – емпіричне значення відповідної частоти розподілу інтервалів оцінювання в досліджуваній групі ПОТ згідно з розрахунком за даними Табл.11;

f_{T1} – теоретичне значення відповідної частоти розподілу інтервалів оцінювання в досліджуваній групі «ПОТ» згідно із даними Табл.12 ;

m – загальна кількість порівнюваних інтервалів оцінок КУ в контрольній та експериментальній групах «ПОТ».

Для досліджуваної пари експериментальної і контрольної груп «ПОТ» за розрахунками емпіричне значення χ^2 -критерію Пірсона : $\chi^2_{\text{емп}} = 20,63$.

Таким чином, виконується: $\chi^2_{\text{емп}} = 20,63 > \chi^2_{0,05} = 16,9$.

Отже, умова достовірності виконання гіпотези H_0 ($\chi^2_{\text{емп}} \leq \chi^2_{0,05}$) не підтверджується. Тому на статистично значущому рівні ($p \leq 0,05$) приймається гіпотеза H_1 стосовно залежності емпіричних розподілів оцінок КУ у порівнюваних групах «ПОТ» від проведення формувального експерименту.

Таким чином, перевірка припущення щодо залежності 2-х факторів – проведення формувального експерименту та змін розподілу рівнів оцінок КУ у групах після його закінчення, на статистично значущому рівні ($p \leq 0,05$) отримало підтвердження стосовно наявності такого залежного зв'язку. Тобто, зміна рівнів оцінювання КУ студентів в експериментальній групі спеціальності ПОТ (Зріз 2) достовірно викликана саме комплексом розвивальних

психолого-педагогічних впливів, обумовлених фактором проведення формувального експерименту. Це й відрізняє дану динаміку від змін розподілу рівнів оцінювання КУ студентів в контрольній групі спеціальності ПОТ (Зріз 2), де формувальний експеримент не проводився.

За аналогічним розрахунковим алгоритмом проводимо розрахунок емпіричних значень χ^2 -критерію Пірсона як критерію незалежності ($\chi^2_{\text{емп}}$) для інших пар контрольних та експериментальних груп (за спеціальністю ТНТ, а також для комплексних груп). Результати розрахунків зведено до Табл.13.

Таблиця 13

Значення χ^2 -критерію Пірсона як критерію незалежності при перевірці зв'язків між проведенням формувального експерименту та зміною розподілу рівнів оцінок КУ студентів у парах порівнюваних груп після закінчення експерименту

χ^2 -критерій Пірсона	Групи		
	Спеціальність		Комплексна
	ТНТ	ПОТ	
$\chi^2_{\text{емп}}$	24,87	20,63	23,31
Критичне значення $\chi^2_{0,05}$	16,9		
Критичне значення $\chi^2_{0,01}$	21,7		

Аналіз даних Табл.13 засвідчує, що в усіх 3-х парах порівнюваних груп спеціальностей ПОТ та ТНТ на статистично значущому рівні ($p \leq 0,05$) виконується умова статистичної достовірності в них залежного зв'язку між проведенням формувального експерименту та зміною розподілу рівнів оцінок КУ у групах після його закінчення. Крім того, для комплексних груп ($n_k = n_c = 184$) та груп спеціальності ТНТ така залежність виконується також для рівня високої статистичної значущості $p \leq 0,01$.

Таким чином, проведена перевірка оцінок КУ у відповідних парах контрольних та експериментальних груп за допомогою χ^2 -критерію Пірсона як критерію незалежності визначила, що проведення формувального експерименту в експериментальних групах достовірно залежно вплинуло на значущість змін розподілу рівнів оцінок комунікативних умінь в них (для груп спеціальності ПОТ – на рівні статистичної значущості $p \leq 0,05$; для комплексних груп та груп спеціальності ТНТ – на рівні високої статистичної значущості $p \leq 0,01$) відносно контрольних груп.

Тепер, на підставі встановленого факту достовірності

залежного зв'язку між проведення формувального експерименту (внаслідок його впливу на формування та розвиток комунікативних умінь та якостей (КУ) студентів у експериментальних групах) та змінами рівнів оцінок КУ в порівнюваних парах експериментальних і контрольних груп, перевіримо за допомогою χ^2 -критерію Пірсона як критерію незалежності залежність розподілів рівнів оцінок КУ від проведення/непроведення експерименту всередині самих груп – контрольних і експериментальних.

Для цього перевіряємо достовірність гіпотез:

H_0 – емпіричні розподіли рівнів оцінок КУ в групі (контрольний або експериментальній) є незалежні від факту проведення формувального експерименту. Тобто, зміни емпіричних розподілів рівнів оцінок КУ студентів, що відбулися в групі між різними етапами експерименту (Зріз 1 – констатувальний етап та Зріз 2 – після закінчення формувального експерименту) є несуттєвими й можуть бути обумовлені випадковими факторами, без впливу спрямованої розвивальної дії експерименту.

та альтернативну H_1 – емпіричні розподіли рівнів оцінок КУ студентів, що відбулися в групі на етапах Зріз 1 та Зріз 2, є залежними від факту проведення формувального експерименту. Тобто, зміни емпіричних розподілів рівнів оцінок КУ в групі на етапах до (Зріз 1) та після (Зріз 2) проведення формувального експерименту є суттєвими і залежать від впливу його спрямованої розвивальної дії.

Умовами виконання статистичних гіпотез є:

- H_0 виконується, якщо: $\chi^2_{\text{емп}} \leq \chi^2_{0,05}$;

- H_1 виконується, якщо $\chi^2_{\text{емп}} > \chi^2_{0,05}$. Якщо при цьому буде виконуватись

$\chi^2_{\text{емп}} > \chi^2_{0,01}$, тоді виконання гіпотези H_1 буде достовірним для рівня високої статистичної значущості $p \leq 0,01$.

Для числа степенів свободи k в нашому дослідженні ($k = 9$) критичні значення критерію $\chi^2_{0,05} = 16,9$ та $\chi^2_{0,01} = 21,7$ згідно із [3, с. 174].

Розрахунки теоретичних частот розподілу рівнів оцінювання для кожної досліджуваної групи на етапах Зріз 1 – Табл.6 та (Зріз 2) – Табл.11 аналогічно проводимо із розрахунковим алгоритмом [3, с. 114]. Розрахунок емпіричного значення χ^2 -критерію Пірсона ($\chi^2_{\text{емп}}$) проводимо для випадку дослідження змін оцінок КУ всередині однієї групи, але на різних етапах експерименту, де:

$f_{\text{емі}}$ – емпіричне значення відповідної частоти розподілу інтервалів оцінювання у досліджуваній групі на етапі Зріз 1 – згідно

– Табл.6 та на етапі Зріз 2 – згідно Табл.11;

f_{ti} – теоретичне значення відповідної частоти розподілу інтервалів оцінювання в досліджуваній групі згідно із розрахунковими даними;

m – загальна кількість порівнюваних інтервалів оцінок комунікативних умінь (КУ) в досліджуваній групі.

Так для контрольної та експериментальної груп спеціальності ПОТ розрахункові дані теоретичних частот розподілу рівнів оцінок КУ студентів (f_{ti}) наведено у Табл.14.

Таблиця 14

Теоретичний розподіл частот інтервалів оцінювання комунікативних умінь студентів для контрольної та експериментальної груп спеціальності ПОТ (пк = пе =92) на етапах до та після проведення формувального експерименту

Теоретичні частоти для групи	Розподіл інтервалів оцінювання комунікативних умінь									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Контрольна група $f_{t1} = f_{t2}$	3	3,5	8	10	19,5	13	17,5	10	3	4,5
Експериментальна група $f_{t1} = f_{t2}$	2,5	2,5	6	5	15	18	17,5	13	7,5	5

Емпіричне значення χ^2 -критерію Пірсона для груп спеціальності ПОТ :

контрольна група : $\chi^2_{\text{емп}}=4,63$; експериментальна група : $\chi^2_{\text{емп}}=28,53$.

Отже, для контрольної групи «ПОТ» виконується гіпотеза H_0 :

$$\chi^2_{\text{емп}}=4,63 \leq \chi^2_{0,05}=16,9 ;$$

для експериментальної групи «ПОТ» виконується гіпотеза H_1 :

$$\chi^2_{\text{емп}}=28,53 > \chi^2_{0,05}=16,9 > \chi^2_{0,01}=21,7.$$

Таким чином, в контрольній групі ПОТ зміна рівнів оцінок КУ на різних етапах дослідження, до та після формувального експерименту, достовірно не пов'язується із фактом проведення експерименту та його впливом внаслідок своєї статистичної незначущості.

В експериментальній групі ПОТ зміна рівнів оцінок КУ на різних етапах дослідження (до та після експерименту), достовірно пов'язується із фактом його проведення на рівні високої статистичної значущості $p \leq 0,01$ та його розвивальним психолого-педагогічним впливом. При цьому, достовірність змін рівнів оцінок

КУ студентів, внаслідок їх сутєвості під час проведення експерименту, визначаються на рівні статистичної значущості $p \leq 0,01$.

За аналогічним алгоритмом були проведені розрахунки емпіричних значень χ^2 -критерію Пірсона як критерію незалежності для всіх інших чотирьох досліджуваних груп. Підсумкові результати $\chi^2_{\text{емп}}$ зведено Табл.15.

Таблиця 15

Значення χ^2 -критерію Пірсона як критерію незалежності при перевірці зв'язків між проведенням формувального експерименту та зміною розподілу рівнів оцінок комунікативних умінь студентів у групі

χ^2 -критерій	Контрольні групи			Експериментальні групи		
	Спеціальність		Комплексна Σk	Спеціальність		Комплексна Σe
	ПОТ	ТНТ		ПОТ	ТНТ	
$\chi^2_{\text{емп}}$	4,63	9,62	8,37	28,53	32,88	27,19
Критичне значення $\chi^2_{0,05}$	16,9					
Критичне значення $\chi^2_{0,01}$	21,7					

Дані Табл.15 свідчать, що для всіх контрольних груп виконується умова $\chi^2_{\text{емп}} \leq \chi^2_{0,05}$, що дає підстави вважати зміни розподілів рівнів оцінок КУ, які відбулися всередині контрольних груп на різних етапах експерименту статистично несуттєвими й такими, що не залежать від його проведення.

Для всіх експериментальних груп виконується умова: $\chi^2_{\text{емп}} > \chi^2_{0,05} = 16,9 > \chi^2_{0,01} = 21,7$, що дає підстави вважати зміни розподілів рівнів оцінок КУ в експериментальних групах достовірно залежними від факту проведення формувального експерименту на рівні високої статистичної значущості $p \leq 0,01$.

Отже, підсумовуючи загальні результати досліджень за допомогою

χ^2 -критерію Пірсона як критерію незалежності змін рівнів оцінювання комплексних комунікативних умінь та якостей (КУ) студентів – майбутніх педагогів у контрольних та експериментальних групах при проведенні формувального експерименту, можемо відзначити:

- перевірка вибірок оцінок КУ у відповідних парах контрольних та експериментальних групах визначила, що проведення формувального експерименту в усіх експериментальних

групах статистично достовірно залежно вплинуло на значущість змін розподілу рівнів оцінок КУ в них на рівні статистичної значущості $p \leq 0,05$ відносно контрольних груп;

- перевірка змін розподілів рівнів оцінок КУ студентів, що відбулися всередині всіх контрольних груп на різних етапах експерименту, визначила їх статистично несуттєвими й такими, що не залежать від проведення формувального експерименту;

- перевірка змін розподілів рівнів оцінок КУ студентів всередині всіх експериментальних груп, на різних етапах експерименту, визначила їх статистично-достовірно залежними від факту проведення формувального експерименту на рівні високої статистичної значущості $p \leq 0,01$.

Тепер, на основі підтвердженої достовірності змін розподілів рівнів оцінок КУ студентів всередині експериментальних груп, в залежності від впливу формувального експерименту, а також підтвердженої несуттєвості змін рівнів КУ всередині контрольних груп та її незалежності від експерименту, застосуємо χ^2 -критерій Пірсона як *критерій однорідності*. Це дозволить у відповідних парах контрольних та експериментальних груп перевірити характер зрушень рівнів оцінювання КУ, тобто однорідності їх розподілів, адже на етапі Зріз 1 – констатувальний експеримент – було встановлено λ -критерієм Колмогорова, що для всіх груп характерним є однорідний розподіл вибірок оцінок КУ, подібний до нормального.

Отже, χ^2 -критерій Пірсона як *критерій однорідності* є нам можливість провести оцінку суттєвості зрушень показників питомої ваги рівнів оцінювання КУ студентів в ході експерименту.

Для перевірки на однорідність змін розподілу рівнів оцінювання КУ студентів у відповідних парах груп перевіряємо статистичні гіпотези:

H_0 – сукупності рівнів оцінювання КУ студентів у відповідних парах контрольних та експериментальних груп, отримані при дослідженнях після закінчення формуючого експерименту (Зріз 2), є однорідними, тобто взяті з однієї генеральної сукупності й між розподілами рівнів немає статистично значущих розбіжностей;

та альтернативну H_1 – сукупності рівнів оцінювання КУ студентів у відповідних парах контрольних та експериментальних груп після закінчення експерименту, є неоднорідними, тобто взяті з різних генеральних сукупностей, які характеризуються статистично достовірними розбіжностями розподілів рівнів оцінювання КУ.

Умовами виконання статистичних гіпотез є:

- H_0 виконується, якщо: $\chi^2_{\text{емп}} \leq \chi^2_{0,05}$;

- H_1 виконується, якщо $\chi^2_{\text{емп}} > \chi^2_{0,05}$. Якщо при цьому буде виконуватись

$\chi^2_{\text{емп}} > \chi^2_{0,01}$, тоді виконання гіпотези H_1 буде достовірним для рівня високої статистичної значущості $p \leq 0,01$.

Для числа степенів свободи k нашого дослідження ($k = 9$ [3, с. 89]) критичні значення критерію $\chi^2_{0,05} = 16,9$ та $\chi^2_{0,01} = 21,7$ згідно із [3, с. 174].

Так, для досліджуваної пари контрольної та експериментальної груп спеціальності ПОТ визначення емпіричного значення χ^2 -критерію Пірсона як критерію однорідності проводимо згідно із розрахунковим алгоритмом [3, с. 118], результати розрахунків зведено до Табл.16.

Таблиця 16

Розрахунок величин χ^2 -критерію Пірсона як критерію однорідності при оцінці змін характеристик однорідності розподілів рівнів оцінок комунікативних умінь студентів контрольної та експериментальної груп за спеціальністю ПОТ

№	Інтервали рівнів оціню- вання	f	Питома вага рівня оцінок у загальній чисельності		Δd_i	Δd_i^2	Вага рівня оцінок	Взваже- ний квадрат різниць
			$d1_i$	$d2_i$			m_i	
1	1,0÷1,4	2	0,022	0,000	0,022	0,0005	0,5000	0,000250
2	1,41÷1,8	3	0,022	0,011	0,011	0,0001	0,3333	0,000033
3	1,81÷2,2	9	0,076	0,022	0,054	0,0029	0,1111	0,000322
4	2,21÷2,6	14	0,130	0,022	0,108	0,0117	0,0714	0,000835
5	2,61÷3,0	29	0,196	0,119	0,077	0,0059	0,0345	0,000204
6	3,01÷3,4	31	0,130	0,207	-0,077	0,0059	0,0323	0,000191
7	3,41÷3,8	41	0,207	0,239	-0,032	0,0010	0,0244	0,000025
8	3,81÷4,2	27	0,120	0,174	-0,054	0,0029	0,0371	0,000107
9	4,21÷4,6	15	0,043	0,119	-0,076	0,0058	0,0667	0,000387
10	4,61÷5,0	13	0,054	0,087	-0,033	0,0011	0,0770	0,000085
Σ	—	184	1,000	1,000	—	—	—	0,002439

Примітка:

$\Sigma f = f_k + f_e$, де f_k та f_e – емпіричні частоти розподілу рівнів оцінок КУ відповідно контрольної та експериментальної груп на етапі Зріз 2;

$d1_i = f_{ki} / (\Sigma f_k)$ – питома вага рівня оцінок у загальній чисельності (контрольна група);

$d2_i = f_{ei} / (\Sigma f_e)$ – питома вага рівня оцінок у загальній чисельності (експериментальна група);

$\Delta d_i = d1_i - d2_i$ – різниця показників питомої ваги рівня оцінок контрольної та експериментальної груп на етапі Зріз 2 (після експерименту);

$m_i = 1 / (\sum f)$ – показник ваги рівня оцінок КУ;
 $m_i \cdot \Delta d_i^2$ – показник «Взважений квадрат різниць».

На підставі даних Табл.16 для досліджуваної пари груп спеціальності ПОТ проводимо визначення емпіричного значення χ^2 -критерію Пірсона як критерію однорідності ($\chi^2_{\text{емп}}$) :

$$\chi^2_{\text{емп}} = n_1 \cdot n_2 \cdot \left(\sum_{i=1}^k m_i \cdot \Delta d_i^2 \right) , \text{ де}$$

n_1 та n_2 – кількість спостережень відповідно у контрольній та експериментальній групах.

Таким чином, для досліджуваної пари контрольної та експериментальної груп спеціальності ПОТ:

$$\chi^2_{\text{емп}} = 92 \cdot 92 \cdot 0,002439 = 20,643.$$

Отже, для досліджуваної пари контрольної та експериментальної груп спеціальності ПОТ виконується умова статистичної достовірності альтернативної гіпотези H_1 , адже

$$\chi^2_{\text{емп}} = 20,643 > \chi^2_{0,05} = 16,9.$$

Таким чином, перевірка за допомогою χ^2 -критерію Пірсона як критерію однорідності показала, що розподіли рівнів оцінок КУ, які сформувалися в контрольній та експериментальній групах ПОТ при проведенні експерименту, відрізняються за своєю однорідністю на рівні статистичної значущості $p \leq 0,05$. Оскільки перевіркою за допомогою χ^2 -критерію Пірсона як критерію незалежності доказано, що в контрольних групах зміни рівнів оцінок КУ є статистично несуттєвими і не залежать від перебігу експерименту, а в експериментальних групах зміни рівнів оцінок КУ є суттєвими на рівні високої статистичної значущості $p \leq 0,01$ та залежно викликані впливом експерименту, можемо зробити висновок, що суттєвість змін однорідності розподілу рівнів оцінок КУ на рівні статистичної значущості $p \leq 0,05$ достовірно відбулася не в контрольній, а саме в експериментальній групі спеціальності ПОТ.

За аналогічним розрахунковим алгоритмом нами були проведені розрахунки емпіричних значень χ^2 -критерію Пірсона як критерію однорідності ($\chi^2_{\text{емп}}$) для інших пар досліджуваних контрольних та експериментальних груп (комплексних та для спеціальності ТНТ). Результати обрахунку всіх $\chi^2_{\text{емп}}$ при перевірці на однорідність розподілу змін рівнів КУ студентів для відповідних пар груп в ході формувального експерименту представлено в Табл.17.

Таблиця 17

Значення χ^2 -критерію Пірсона як критерію однорідності при перевірці на однорідність змін рівнів розподілу оцінок комунікативних умінь студентів у парах порівнюваних груп в ході проведення формувального експерименту

χ^2 -критерій	Групи		
	Спеціальність		Комплексна
	ПОТ	ТНТ	
$\chi^2_{\text{емп}}$	20,643	26,535	24,149
Критичне значення $\chi^2_{0,05}$	16,9		
Критичне значення $\chi^2_{0,01}$	21,7		

Аналіз даних Табл.17 вказує, що для усіх 3-х пар досліджуваних груп на статистично значущому рівні ($p \leq 0,05$) виконується умова достовірності гіпотези H_1 щодо суттєвості розбіжностей (неоднорідностей) розподілів рівнів оцінок КУ, які сформувалися в експериментальних групах в ході формувального експерименту відносно рівнів оцінок в контрольних групах.

Крім того, для 2-х пар груп: комплексних груп та груп ТНТ така умова достовірності виконується також для рівня статистичної значущості $p \leq 0,01$.

Таким чином, на підставі перевірки за допомогою χ^2 -критерію Пірсона як критерію однорідності можна зробити висновок, що у всіх експериментальних групах під впливом формувального експерименту з розвитку КУ студентів, відносно контрольних груп, відбулися достовірні зміни розподілів рівнів оцінок КУ, що призвело до формування в них суттєвих, на рівні статистичної значущості $p \leq 0,05$ неоднорідностей розподілу оцінок, які й визначають якісні наслідки впливу психолого-педагогічного експерименту.

Отже, як висновок результатів досліджень якісних змін розподілів рівнів оцінок комплексних комунікативних умінь та якостей (КУ) студентів за допомогою χ^2 -критерію Пірсона як критерію незалежності та χ^2 -критерію Пірсона як критерію однорідності, за результатом проведення експериментального дослідження можемо відзначити:

- у всіх контрольних групах зміни рівнів оцінювання КУ студентів, які відбулися за час проведення формувального експерименту, ні за χ^2 -критерієм незалежності, ні за χ^2 -критерієм однорідності не характеризуються як статистично значущі (статистично достовірні), що не дає підстави пов'язувати їх із фактом проведення психолого-педагогічного експерименту;

- при перевірці за χ^2 -критерієм незалежності виявлено, що проведення формувального експерименту в усіх експериментальних групах достовірно залежно вплинуло на значущість змін розподілу рівнів оцінок КУ в них на рівні статистичної значущості $p \leq 0,05$ відносно контрольних груп;

- при перевірці за χ^2 -критерієм незалежності виявлено, що всередині всіх експериментальних груп зміни розподілів рівнів оцінок КУ студентів є достовірно залежними від факту проведення формувального експерименту на рівні високої статистичної значущості $p \leq 0,01$, при цьому достовірність змін рівнів оцінок КУ всередині експериментальних груп, внаслідок їх суттєвості при проведенні експерименту, також визначається на рівні високої статистичної значущості $p \leq 0,01$;

- при перевірці за χ^2 -критерієм однорідності виявлено, що у всіх експериментальних групах під впливом формувального експерименту, відносно контрольних груп, відбулися достовірні зміни розподілів рівнів оцінок КУ, що призвело до формування в них суттєвих, на рівні статистичної значущості $p \leq 0,05$ неоднорідностей розподілу оцінок, які й визначають якісні наслідки впливу проведеного експерименту.

Таким чином, результати математичної обробки результатів експериментального дослідження з формування в умовах ВНЗ комплексу комунікативних умінь та якостей у майбутніх педагогів як фактору формування ефективної стратегії безконфліктної професійної поведінки фахівця підтверджують на статистично значущому рівні ефективність застосованих психолого-педагогічних впливів.

Список використаних джерел:

1. Бех І.Д. Психологічні джерела виховної майстерності : навч. посібник. Київ : Академвидав, 2009. 246 с.
2. Гласс Дж., Стенли Дж. Статистические методы в педагогике и психологии ; пер. с англ.; 4-е изд. М.: Прогресс, 2006. 493 с.
3. Мармоза А.Т. Практикум по математической статистике: учеб. пособие. Київ : Вища школа, 1999. 192 с.
4. Педагогіка вищої школи : навч. посібник / З.Н. Курлянд, Р.І. Хмелюк, А.В. Семенова та ін. ; під заг.ред. З.Н. Курлянд. Київ : Знання, 2007. 495 с.
5. Сидоренко Е.В. Методы математической обработки в психологии. СПб : Речь, 2000. 350 с.

1.13 ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ДО ВИКОРИСТАННЯ ЗАСОБІВ НАРОДНОГО ХОРЕОГРАФІЧНОГО МИСТЕЦТВА ПІД ЧАС ПРОХОДЖЕННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ

Віта ХІМІЧ, Наталя ДЕМЧЕНКО

Нині відбувається реформа вітчизняної системи освіти, основним завданням якої є зміна вимог до сучасного учителя фізичної культури, який не може бути звичайним передавачем знань, умінь і навичок. Він має бути активним, творчим та допомагати розкривати нові можливості особистості учня в сучасному світі.

Проблема підвищення якості професійної підготовки учителя фізичної культури, який використовує сучасні інноваційні технології навчання, а також користується новими варіативними модулями фізичної культури та спроможний здійснювати професійну діяльність із урахуванням теперішніх вимог і стандартів, стала предметом багатьох досліджень. Зокрема, деякі питання порушені в працях О. Булгакової, Л. Лубишевої, Л. Матвеева, В. Сутули та ін.. У дослідженнях А. Алевсеєва, О. Притули, Є. Приступи і Н. Чашечникової порушуються особливості підготовки майбутнього учителя фізичної культури, з використанням народних засобів фізичного виховання та їх ефективність, що базуються на народних традиціях і звичаях.

Особливості підготовки майбутніх учителів фізичної культури у своїх дисертаційних роботах розглядали Д. Бермудес, Є. Павлюк, Л. Сущенко, О. Солтик, Н. Степанченко та ін.

Проте формування готовності майбутніх учителів фізичної культури до використання засобів народного хореографічного мистецтва на уроках фізичної культури та у позааудиторній роботі розкрито недостатньо. Тому вона стала предметом нашого наукового пошуку.

Одним із завдань Національної стратегії розвитку освіти в Україні є модернізація змісту освіти яка повинна забезпечувати формування особистості, яка усвідомлює свою належність до українського народу, європейської цивілізації, орієнтується в реаліях і перспективах соціокультурної динаміки, підготовлена до життя в постійно змінюваному, конкурентному, взаємозалежному світі [7].

Науковець О. Соколюк зазначає, що «Фізична культура» – це

єдиний навчальний предмет, який формує в учнів гармонійне ставлення до себе, стану свого здоров'я та своєї сім'ї, сприяє вихованню фізичних і моральних якостей, зміцнює здоров'я та сприяє самовдосконаленню і саморозвитку особистості. Заняття з фізичної культури організовуються відповідно до загальнодидактичних принципів: свідомості й активності, систематичності, наочності, доступності та індивідуалізації. У той же час, ці заняття мають свої специфічні принципи: безперервності, прогресування впливів, циклічності, вікової адекватності педагогічного впливу, побудови занять [11].

На думку Б. Шияна, для того, щоб учитель фізичної культури став майстром у розв'язанні педагогічних завдань, йому необхідно цілеспрямовано розвивати свої загальнопедагогічні й спеціальні здібності, включаючи і рухові. Праця учителя фізичної культури, незважаючи на велике значення рухового компонента, є розумовою. Результати його професійної діяльності залежить повним чином, від широти і гнучкості розуму. Для того, щоб стати професіоналом, учитель фізичної культури повинен багато знати.

Зокрема, він має оволодіти теорією навчання і виховання, знання предметів медико-біологічного циклу, теорією і методикою фізичного виховання та комп'ютерних технологій. Педагогічна діяльність учителя, як відомо, реалізується сукупністю різноманітних дій в певних ситуаціях, які підпорядковані навчально-виховним цілям і спрямовані на вирішення конкретних педагогічних завдань [13, с. 372].

Нова Українська школа потребує нового учителя, який може стати носієм нових ідей, творчою особистістю яка постійно самовдосконалюється та має власну думку, модернізує уроки, позакласну роботу.

Концепція Нової Української школи висуває вимоги до майбутнього вчителя фізичної культури, який має володіти такими компетентностями, як:

- громадянська і соціальна компетентності;
- навчання упродовж життя;
- загальнокультурна компетентності;
- інформаційно-комунікаційна компетентність;
- інноваційність (таблиця 1.).

Таблиця 1.

Характеристика досліджуваних компетентностей

№	Компетентність	Характеристика компетентності
1.	Громадянська та соціальна компетентності	Соціальна компетентність стосується сфери відносин громадянина з іншими людьми, які є не лише представниками певної соціальної спільноти, а й громадянами України, членами громадянського суспільства. Отже, соціальна компетентність взаємопов'язана із громадянською компетентністю особистості. Громадянська компетентність стосується відносин особистості-громадянина з державою, інститутами влади та іншими громадянами, тобто це компетентність щодо політичної сфери життя громадянського суспільства [6, 62]. Зміст громадської компетентності розкриваються через характеристику якостей якими володіє людина. Зокрема, ведеться про: патріотизм, інтернаціоналізм, демократизм, гідність, громадську активність, відповідальність, совість, чесність, принциповість, справедливість, повагу, працелюбність, дисциплінованість [3].
2.	Навчання упродовж життя	У 2006 році Європейський парламент і Рада Європейського Союзу ухвалили Рекомендації ключових компетентностей для навчання протягом усього життя. Розвиток ключових компетентностей, їх перевірка й запровадження компетентнісно-орієнтованої освіти й професійної підготовки мають бути підтримані шляхом створення належної практики для кращого сприяння працівникам освіти в їхньому прагненні підвищувати рівень власної освіти для впровадження нових та інноваційних форм викладання. Саме тому ці Рекомендації, виходячи з досвіду останнього десятиліття, покликані розв'язати проблему реалізації компетентнісно - орієнтованої освіти, професійної підготовки та навчання загалом [4].
3.	Загальнокультурна компетентність	Ця компетентність передбачає знання місцевих, національних, європейських та світових культур, зокрема мов, спадщини, традицій, культури. Включає розуміння різних способів передачі ідей між творцем, учасником та аудиторією в танцях, іграх, мистецтві, музиці, ритуалах, а також у гібридних формах. Позитивне ставлення

№	Компетентність	Характеристика компетентності
		також включає цікавість до світу, відкритість, готовність брати участь у культурному досвіді [9].
4.	Інформаційно-комунікаційна компетентність	Ця компетентність розглядається у трьох аспектах: 1) яка властива кожній освіченій людині універсальна особистісна компетентність, яка формується впродовж усього життя і вимагає дотримання наступності її формування під час вступу студента до вищого навчального закладу; 2) як загальнопрофесійна педагогічна компетентність, що властива кожному учителю і вимагає міжпредметного формування через вивчення фундаментальних навчальних дисциплін в університеті на всіх освітньо-кваліфікаційних рівнях; 3) як специфічна методична компетентність учителя, яка формується через інтеграцію спеціальних інформаційних знань з предметами соціально-педагогічної підготовки [1, с.45].
5.	Інноваційність	Особистісна спрямованість на освоєння нового, готовність до змін в способах діяльності, стилі мислення; суб'єктність цілепокладання, ціледійснення і самореалізації; чіткість професійної позиції, усвідомлення соціальної значимості інновацій, включення у соціальну творчість; відповідність складу компетентності структурі інноваційної діяльності; ефективність способів реалізації системи знань, умінь, навичок на всіх етапах інноваційного процесу, здатність до творчого підходу у вирішенні професійних задач; цілісність сукупності компетенцій, що входять до інноваційної компетентності як системного утворення; високий рівень професіоналізму, який базується на осмисленні й вдосконаленні власного професійного досвіду [10, с.53].

Майбутні учителі фізичної культури мають володіти зазначеними компетентностями.

Дослідник О. Гауряк вважає, що на сучасному етапі професійно-педагогічна підготовка фахівців для закладів загальної середньої освіти, відповідно до нормативних документів здійснюється на основі компетентнісного підходу. Однією із

складових професійної підготовки, яка допомагає формувати професійну компетентність у майбутніх учителів фізичної культури є педагогічна практика. Педагогічна практика майбутніх учителів фізичної культури є інтегруючим і стрижневим компонентом особистісно-професійного становлення майбутнього фахівця, який передбачає формування його професійної компетентності через оволодіння різними видами діяльності, що веде до професійного самовдосконалення, самопізнання студента в різних професійних ролях у реальних умовах [2, с.185].

Погоджуємося з науковцем Л. Хоронжевським в тому, що суттєву роль у системі професійної підготовки майбутнього вчителя відіграє педагогічна практика [12, с. 176].

Педагогічна практика регулюється «Положенням про проведення практики студенті вищих навчальних закладів України від 8.04.1993 №93» [8].

Майбутні учителі фізичної культури проходять такі види практик, як:

- педагогічна ознайомчо-фахова практика;
- навчальна практика;
- педагогічна практика в закладі загальної середньої освіти;
- педагогічна практика з основ здоров'я;
- практика з літніх видів рухової активності;
- практика з зимових видів рухової активності;
- практика за профілем майбутньої професії.

Метою педагогічних практик є ознайомлення майбутніх учителів фізичної культури з основними напрямками роботи закладів загальної середньої освіти, функціональними обов'язками посадових осіб навчального закладу, а також елементарними уявленнями про педагогічну професію і на цій основі в них формується інтерес до своєї майбутньої спеціальності.

Завданням педагогічної ознайомчо-фахової практики є ознайомлення майбутніх учителів фізичної культури з навчально-виховним процесом з фізичного виховання; ознайомлення з матеріально-технічною базою; формування навиків проведення фізкультурно-оздоровчих заходів у режимі навчального дня, позакласної та позаурочної роботи; навчання студентів спостереженню й аналізу навчально-виховного процесу з фізичного виховання.

Центральною ідеєю педагогічної практики є розвиток індивідуальних творчих здібностей майбутніх учителів фізичної культури. Здійснення цієї ідеї реалізується завдяки освоєння

практикантами різних професійних ролей з урахуванням динаміки його мотиваційної сфери і наявним рівнем індивідуальних здібностей майбутнього вчителя фізичної культури. Це передбачає індивідуалізацію і диференціацію навчання студентів, як на етапі практики, так і у підготовці до неї.

Основними завданнями навчальної педагогічної практики визначено поглиблення і закріплення теоретичних знань; формування і розвиток у майбутніх учителів фізичної культури вмінь і навичок, професійно значущих якостей особистості; вивчення сучасного стану навчально-виховної роботи в закладах загальної середньої освіти; вивчення передового педагогічного досвіду; формування педагогічних інтересів, розвитку творчого підходу до педагогічної діяльності; застосування знань та умінь, набутих під час вивчення спеціальних та фахових дисциплін в професійній діяльності; закріплення, поглиблення та збагачення спеціальних знань при розв'язанні конкретних педагогічних завдань; формування у майбутніх учителів фізичної культури навичок організації виховної роботи з учнями; підготовка до проведення занять із застосуванням активних та інтерактивних методів навчання і виховання; виховання стійкого інтересу до професії вчителя фізичної культури, потреби в педагогічній самоосвіті, вироблені творчого підходу до педагогічної діяльності.

Науковець Л. Хоронжевський у наукових розвідках досліджував поняття «готовність» і розглядав її у двох контекстах: функціональному й особистісному. За умов функціонального підходу «готовність» трактується як психофізіологічний стан, що забезпечує швидкість актуалізації необхідного досвіду, а у контексті особистісного підходу «готовність» розглядається як інтегративна, стійка характеристика, яка дає можливість успішного виконання діяльності.

Ми погоджуємося з науковцем, що готовність до педагогічної діяльності потрібно розглядати як складне соціально-психологічне утворення, ядро якого складають позитивне ставлення до професії, наявність професійно важливих якостей особистості, певна структурність професійних знань, умінь, навичок і здібностей, результат професійної освіти й виховання, соціальної зрілості особистості, а також почуття відповідальності за результати своєї діяльності [12, с. 174].

Аналіз теоретичних джерел щодо готовності майбутніх учителів фізичної культури до використання засобів народного хореографічного мистецтва у професійній діяльності, дозволив нам

виокремити компоненти готовності (мотиваційно-ціннісний, когнітивний, діяльнісний). На основі зазначених компонентів ми виділяємо важливі якості майбутнього учителя фізичної культури.

Мотиваційно-ціннісний компонент готовності передбачає професійну спрямованість; бажання самореалізації в професії; прагнення постійно удосконалюватися в професії; розуміння необхідності використання засобів народного хореографічного мистецтва у процесі фізичного виховання підростаючого покоління; прагнення до підвищення рівня навчальної мотивації, спрямованої на вивчення можливостей застосування засобів народного хореографічного мистецтва у професійній діяльності; пошук пріоритетних життєвих цінностей; усвідомлення ціннісних орієнтацій у кар'єрі.

Мотиваційно-ціннісний компонент характеризується наявністю стійкого зацікавлення майбутньою професією, потребою у в самовдосконаленні, розуміння внутрішнього світу дитини, соціалізація, потреба у розвитку своїх педагогічних здібностях, вміння та реалізація набутих знань.

Когнітивний компонент готовності майбутніх учителів фізичної культури до використання засобів народного хореографічного мистецтва у професійній діяльності включає в себе спрямування на вивчення і готовність упровадження в практику роботи закладу загальної середньої освіти результатів наукових досліджень, перспективного педагогічного досвіду з проблеми застосування засобів народного хореографічного мистецтва у процесі фізичного виховання підростаючого покоління; прагнення до підвищення рівня готовності щодо застосування засобів народного хореографічного мистецтва у професійній діяльності; потребу в професійній самореалізації; пошук шляхів вирішення проблеми застосування засобів народного хореографічного мистецтва в навчально-виховному процесі закладі загальної середньої освіти; прагнення до оволодіння спеціальною термінологією; постійне прагнення до набуття нових знань, необхідних для вчителя фізичної культури у професійній діяльності; участь у розробленні методів і способів застосування засобів народного хореографічного мистецтва в навчально-виховному процесі закладі загальної середньої освіти.

Когнітивний компонент характеризується наявністю базових умінь (уміння формулювати мету діяльності, обирати відповідні способи, засоби та методи досягнення мети); загальні когнітивні вміння (уміння планувати й організовувати свою професійну

діяльність, здійснювати самоконтроль і самооцінювання); прагнення до підвищення рівня готовності щодо застосування засобів народного хореографічного мистецтва; знання змісту програм фізичної культури у школі; спрямованість на навчання; вимоги до організаційної роботи з фізичної культури в школі з використанням засобів народного хореографічного мистецтва.

Діяльнісний компонент готовності майбутніх учителів фізичної культури до використання засобів народного хореографічного мистецтва у професійній діяльності розкриває технологічний аспект, способи і прийоми взаємодії майбутніх учителів фізичної культури в культурі спілкування, в тому числі і мовного, активне використання педагогічної техніки, інформаційних та освітніх технологій; усвідомлення майбутніми учителями фізичної культури необхідності розвитку власних педагогічних здібностей як запорука успішності його професійної діяльності; володіння методичними вміннями і навичками використання засобів народного хореографічного мистецтва у професійній діяльності; володіння руховими вміннями та навичками, необхідними для демонстрації народного хореографічного мистецтва.

Діяльнісний компонент характеризується мірою усвідомлення майбутнім учителем фізичної культури необхідності розвитку всього спектру власних педагогічних здібностей як запорука успішної педагогічної діяльності.

Це передбачає знання фізіологічних і гігієнічних основ трудової діяльності, тобто вплив різних режимів навантаження на організм людини і окремі його органи, що призводять до стомлення і перевтоми; розкриває способи і прийоми взаємодії майбутніх учителів фізичної культури в культурі спілкування, в тому числі і мовного, активне використання педагогічної техніки, інформаційних та освітніх технологій; формує усвідомлення майбутніми учителями фізичної культури необхідності розвитку власних педагогічних здібностей як запорука успішності його професійної діяльності; започатковує володіння методичними вміннями і навичками використання засобів народного хореографічного мистецтва у професійній діяльності; утворює володіння руховими вміннями та навичками, необхідними для демонстрації народного хореографічного мистецтва.

Майбутні учителі фізичної культури проходили педагогічну практику в закладах загальної середньої освіти.

Основною метою педагогічної практики було закріплення професійних умінь та навичок педагогічної діяльності, а також

підготовка до самостійного і творчого виконання основних професійно-педагогічних функцій учителя фізичної культури, використання засобів народного хореографічного мистецтва в реальному навчально-виховному процесі в закладі загальної середньої освіти.

Студенти на практиці проводили уроки фізичної культури з різними віковими категоріями.

Урок – це форма організації навчання, регламентована обсягом навчального матеріалу основний елемент педагогічного процесу [5, с. 167].

Студенти проводили уроки з учнями молодшого, середнього та старшого шкільного віку. Кожен урок відповідав наступним вимогам: мав певні завдання для кожної з вікових категорій (навчальну, оздоровчу, виховну); правильно методично побудований з урахуванням принципів та методів навчання; продовження попередніх занять, цілісним та закінченим з передбаченням наступних уроків; був цікавим для учнів; враховані вікові особливості учнів.

У молодших та середніх вікових категоріях включав вправи народного хореографічного мистецтва у підготовчій частині уроку.

У старшій школі були проведені уроки з використанням народного хореографічного мистецтва не тільки у підготовчій частині, а і в основній та заключній.

Майбутні вчителі фізичної культури проводили уроки і з учнями, які за станом здоров'я віднесені до підготовчих та спеціальних медичних груп. Студенти складали план-конспекти уроків для цих груп, в яких основною формою організації навчальної діяльності є індивідуальний підхід, враховуючи діагноз і характер захворювання.

Учитель фізичної культури здійснює безпосереднє організаційне і методичне керівництво позакласною та позаурочною роботою з фізичного виховання, організовує роботу спортивних секцій та тренування збірних команд, допомагає організовувати загальношкільні та спортивні заходи (змагання, фізкультурні свята та вечори і т.п.) та забезпечує їх проведення спільно з фізкультурним активом, педагогічним колективом та батьками учнів. Саме тому майбутні вчителі фізичної культури на практиці ознайомлювались і безпосередньо приймали участь у шкільних та позашкільних заходах.

Майбутні вчителі фізичної культури організовували шкільне свято присвячене Всеукраїнському дню здоров'я «Мама, тато, я –

спортивна сім'я», під час якого використовували народні ігри, елементи народного хореографічного мистецтва, щоб підняти патріотичний дух та згадати народні традиції.

Студенти – практиканти організовували флеш-моби, присвячені Всеукраїнському святу «День вишиванки» та до Всесвітнього дня здоров'я, під час проведення яких використовували засоби народного хореографічного мистецтва.

Майбутні учителі фізичної культури приймали участь у волонтерській роботі та волонтерських об'єднаннях, які очолюють ветерани праці, досвідчені педагоги та члени ради студентського самоврядування.

Майбутні вчителі фізичної культури допомагали організовувати і проводити: Дні факультету, Дні здоров'я, Дні студента, День кафедри.

Також студенти допомагали у проведенні державних свят, ювілейних дат де запрошуються ветерани праці, ветерани Великої Вітчизняної війни, учасники АТО, представники Червоного Хреста, науковці, тренера тощо. На цих заходах використовувалися танцювальні комбінації з використанням народного хореографічного мистецтва.

Волонтерська робота сприяє формуванню готовності майбутніх учителів фізичної культури до використання засобів народного хореографічного мистецтва у професійній діяльності майбутніх учителів фізичної культури.

Після проходження практики було нами проведено анкетування студентів, що проводилося у формі письмового опитування.

Структура анкети була складена з вступної, основної та демографічної частини.

Вступна частина складалася з завдань анкетування, гарантій анонімності, було вказано установу, що проводить опитування та правила заповнення анкети.

Основна частина формувалася із питань, які дають інформацію про думку, оціночне судження респондентів у галузі досліджуваної проблеми.

Демографічна частина містила паспортні характеристики опитуваних: вік, стать.

Завданням анкети було:

- визначити ставлення респондентів до практики;
- оцінити теперішню ситуацію у проблемі, яка досліджується;
- визначити рівень проблеми, що досліджується;
- узагальнити одержані результати для визначення

формування готовності майбутніх учителів фізичної культури до використання засобів народного хореографічного мистецтва на практиці.

З метою визначення реального стану формування готовності майбутніх учителів фізичної культури до використання засобів народного хореографічного мистецтва на практиці ми проаналізували одержаних результати.

Охарактеризуємо відповіді на запитання анкети після проходження практики (табл.1).

Таблиця 1

Анкета запитань після проходження практики

	Запитання	Відпо- віді %
	Для Вас практика – це	
	перший крок в майбутню професію	61
	можливість майбутнього працевлаштування;	34
	цікаве проведення часу	5
	Яких результатів Ви очікуєте від проходження практики:	
	перевірити на практиці свої теоретичні знання;	63
	познайомитися з діяльністю навчального закладу;	27
	виконати учбовий план.	10
	Наскільки цікаво бути присутніми на практиці в закладі загальної середньої освіти?	
	практика нудна та нецікава;	—
	практика цікава та інформативна;	46
	практика дуже захоплююча, проходить на одному диханні	54
	Допомога з боку керівника практикою в проходженні практики:	
	керівник практики не пояснює незрозуміле;	2
	керівник практики пояснює незрозуміле	20
	керівник практики дає дуже чіткі пояснення, зрозуміло, детально, відповідає на поставлені питання.	78
	Дисципліна на практиці:	
	ніякої дисципліни не існує;	—
	керівник практики чітко окреслив, як вести себе в закладі загальної середньої освіти;	24
	керівник практики дотримується правил на практиці та вимагає від практикантів чіткого її виконання у закладі загальної середньої освіти.	76
	Чи використовуєте Ви на практиці свої знання отримані при навчанні?	
	ні не використовуємо отримані знання на практиці;	—
	частково використовуємо свої знання на практиці;	33

	Запитання	Відпо віді %
	так використовуємо отримані знання на практиці.	67
	Чи отримали Ви нові знання при проходженні практики?	
	ні нові знання не отримав;	–
	так, частково отримав нові знання при проходженні практики	47
	так, отримав і у цьому допомагав керівник практики.	53
	На Ваш погляд, проведення практики для студентів вашої спеціальності, потрібно?	
	так потрібна, на ній ми використовуємо отримані знання;	22
	так потрібна, на ній ми використовуємо отримані теоретичні знання та отримуємо практичні уміння та навички;	78
	ні не потрібно.	–
	На Ваш погляд, чи потрібно використання засобів народного хореографічного мистецтва у професійній діяльності при проходженні практики	
	ні не потрібно	3
	так, частково	14
	так потрібно бо це допомагає відновити народні традиції	83

Як видно з відповідей, більшість респондентів сприймають педагогічну практику як перший крок у майбутню професію та можливість на ній використовувати одержані знання.

Майбутні учителі фізичної культури зазначають, що на педагогічній практиці дуже цікаво і вона проходить на одному диханні.

Керівник практики від ЗВО допомагав студентам у підготовці до проведення уроків і позакласних заходів. Він дотримувався чітко визначених правил і вимагав від студентів виконання поставлених завдань.

Майбутні учителі фізичної культури зазначили, що вони використовували теоретичні знання, при цьому більшість респондентів зауважили, що проведення педагогічної практики для майбутніх учителів фізичної культури дуже потрібне. Адже під час проходження практики вони використовують одержані теоретичні знання й отримують практичні уміння та навички. Також вони зазначили, що потрібно застосовувати засоби народного хореографічного мистецтва у професійній діяльності, адже це допомагає відновити традиції нашого народу.

Програмою навчальної педагогічної практики у закладах загальної середньої освіти було передбачено проведення уроків з використанням засобів народного хореографічного мистецтва в

підготовчій, основній та заключній частинах уроку. Також майбутні учителі фізичної культури проводили і позаурочні форми роботи, зокрема: фізкультурно-оздоровчі заняття в режимі дня, заняття у фізкультурних гуртках і спортивних секціях, групах загальної фізичної підготовки та і в спеціальних медичних групах, спортивних школах, спортивних класах.

Крім того, студенти брали участь у запланованих шкільних заходах, проводили години здоров'я та рухливі перерви, допомагали проводити день здоров'я та спорту, проводили флеш-моби з використанням елементів народного хореографічного мистецтва.

Отже, педагогічну практику можна використовувати як засіб формування готовності майбутніх учителів фізичної культури до використання засобів народного хореографічного мистецтва у професійній діяльності. На особистому досвіді студент-практикант має змогу переконатися у правильності вибору професії, у необхідності самопізнання, самоосвіти і самовдосконалення.

У результаті створюються умови для поглиблення і вдосконалення професійно-педагогічних знань; організаторських здібностей майбутніх учителів фізичної культури; набуття якостей, які характеризують професійну компетентність і визначають рівень готовності до педагогічної діяльності.

Висновок. Використання майбутніми вчителями фізичної культури засобів народного хореографічного мистецтва у професійній діяльності під час проходження педагогічної практики забезпечує не тільки оздоровчу спрямованість уроків фізичної культури, а і пізнання своєї національної культури, своїх традицій, сприяє активізації та підвищенню зацікавленості до занять фізичною культурою, збереженню та зміцненню здоров'я учнів і студентів.

Список використаних джерел:

1. Березан В. І. (2014). Взаємозв'язок професійної та інформаційно-комунікаційної компетентностей соціального педагога. *Психологічні та педагогічні науки у XXI столітті: перспективи та пріоритетні напрямки досліджень : матеріали міжнар. наук.-практ. конф.* (м. Київ, Україна, 9 травня 2014 р.). К. : ГО «Київська наукова організація педагогіки та психології». С. 43–46.
2. Гауряк О. Д. (2011). Формування професійної компетентності майбутнього вчителя фізичної культури в умовах педагогічної практики, ст. 184-188. Режим доступу:

<http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/23456789/10030/1/Hauryak.pdf>

3. Громадська компетентність вчителя та учнів. Взято з: <https://www.pedrada.com.ua/article/1251-navchayuchi-navchayus-gromadyanska-kompetentnst-vchitelya-ta-uchnya>

4. Ключові компетентності для навчання протягом усього життя – Європейські рамкові установки. Рекомендації парламенту і Ради Європи 17 січня 2018 р. URL Режим доступу: <https://osvita.ua/doc/files/news/520/52062/new-school.pdf>

5. Міністерство освіти і науки України – нова українська школа. mon.gov.ua (ua). Процитовано 2019-08-14.

6. Малахова С., Апалькова Т., Фокіна Н. (2013). Розвиток соціальної та громадської компетентностей старшокласників засобами телекомунікаційних проєктів, Рідна школа №12 (грудень), С. 61-65

7. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року. Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/344/2013#Text>

8. Положення про проведення практики студентів вищих навчальних закладів України (Затверджено наказом Міністерства освіти України від 8.04.1993 № 93 зі змінами, внесеними згідно з наказом Міністерства освіти від 20.12.1994 № 351) (1994) Збірник законодавчих та нормативних актів про освіту. Випуск 1. Київ. 11 с.

9. Професіоналізм педагога: теоретичні й методичні аспекти. Режим доступу: <http://dlse.multycourse.com.ua/ua/page/15/53>

10. Проценко О., Юрочко С. (2015) Інноваційна компетентність педагога: зміст і структура. Молодь і ринок №5 (124). С. 51-55

11. Соколюк О. (2018). Реалізація сучасних освітніх технологій у процесі практичної підготовки майбутніх учителів фізичної культури. Теорія і методика професійної освіти. Взято з: jrnls.ivet.edu.ua

12. Хоронжевський Л.Є. (2012). Підготовка майбутніх учителів фізичної культури до позакласної роботи з учнями загальноосвітньої школи засобами позашкільної практики. Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна», № 6, С.173-178 Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Znpkhist_2012_6_42

13. Шиян Б.М. (2001). Підготовка вчителя фізичної культури третього тисячоліття. Зб. наук. праць «Концепція розвитку галузі фізичного виховання і спорту в Україні», Рівне: Принт Хауз, Вип.2. С. 371-374.

1.14 ПСИХОЛОГІЧНІ ЗАСОБИ ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ ЯК СУБ'ЄКТА САМОЗБЕРЕЖЕННЯ

Олександр ЯНЦАЛОВСЬКИЙ

«Молодь є основним резервом трудових ресурсів суспільства» – так заявлено у «Доктрині молодіжної політики України як основи формування, розвитку й ефективної реалізації сучасної конкурентоспроможної особистості». Підсилюється протиріччя між зростаючою потребою суспільства в активізації молодіжного резерву й зниженням потенціалу підростаючого покоління.

Саме потенціал здорової молоді – один з найвагоміших показників розвитку країни загалом. Формування здорового способу життя студентів – це одна з провідних ролей держави. Одним з чинників погіршення стану здоров'я серед студентської молоді є низький рівень мотивації до збереження власного здоров'я, його раціонального формування і зміцнення впродовж усього життя, що пов'язаний з високим рівнем емоційного виснаження протягом навчання.

Водночас розвиток мотивації як ключового елементу будь-якого виду діяльності особистості потребує більш чіткої організації якісної вищої освіти разом із пролонгованим працевлаштуванням.

Досліджено загальні аспекти процесу здоров'язбереження, які розглядаються вченими через формування здоров'язберігаючих ціннісних орієнтацій (Є. Башмакова, М. Бобринський); формування здорового способу життя (Т. Воронцова, В. Оржеховська); розвиток мотивації до здорового способу життя (В. Бобрицька, І. Бойченко, А. Скоробагатий, А. Сологуб); розвитку мотиву і мотивації досягнення успіху, їх позитивного підкріплення (Х. Хекхаузен, Дж. Аткінсон, К. Левин); питання емоційного вигорання-виснаження (К. Маслач, С. Джексон та В. Бойко, І. Мигович, В. Поліщук); шляхи запобігання емоційному вигоранню студентства (Г. Лемко, М. Косюч).

Поняття «здоров'я» вважається наскрізною категорією, адже поширене в багатьох галузях науки, в яких певним чином досліджуються особливості існування та діяльності людини, а також певні аспекти функціонування її організму (медицина, філософія, біологія, соціологія, педагогіка, валеологія психологія). Здоров'я – це фундаментальна характеристика людського життя, яке внаслідок тривалої історії свого вивчення й дослідження дослідниками різних наукових напрямів має велику кількість визначень, яких деякі

дослідники нараховують біля 300 [1], [2], [3], [4].

Здоров'я – це найбільша цінність людини. В сучасному суспільстві на стан здоров'я впливає низка чинників, які включають як позитивні, так і негативні аспекти. Сучасна медицина, нескінченна кількість різних видів вітамінів, харчових добавок, лікувальних засобів, поєднуються зі зміною способу життя, що включає зниження активності, погіршення стану екології, зменшення якості продуктів харчування тощо. Однак, ключовим елементом в цій системі є сама особистість і від її вибору залежить її майбутнє. Здоровий спосіб життя (ЗСЖ) – це активна діяльність індивіда, що спрямована на збереження і поліпшення стану здоров'я. Здоровий спосіб життя передбачає такий тип поведінки, що демонструє життєву позицію, направлену на збереження і зміцнення здоров'я та засновану на виконанні норм, правил і вимог особистої і загальної гігієни, а також є необхідним елементом прогресивного розвитку суспільства [5], [6].

Здоров'язбереження – це активність людей, спрямована на поліпшення і збереження здоров'я, а також узгодженість і єдність всіх рівнів життєдіяльності людини.

Згідно з науковими дослідженнями М. Амосова термін «здоров'язбереження» прийнято розглядати як динамічну характеристику процесу життєдіяльності людини, яка поєднує в собі наявність тих знань, умінь і навичок, що потрібні їй при здійсненні здоров'язберігаючої діяльності, а також за допомогою освітнього процесу формування списку пріоритетів людини, де чільне місце посідатиме створення здорової особистості [7].

Своє бачення поняття «здоров'язбереження» висловлює М. Співак, зазначаючи, що здоров'язбереження слід розуміти як процес спрямований на зміцнення і збереження здоров'я, що здатен перетворювати емоційно-психологічну, фізичну та інтелектуальну сфери людини, а також формувати сприйняття стану свого здоров'я і здоров'я інших як найвищої цінності, загальне усвідомлення особистої відповідальності людини за власне здоров'я [8].

Дослідник А. Полулях, у свою чергу, акцентує, що процес самозбереження, який частково схожий зі здоров'язбереженням відрізняється тим, що це здатність до збереження і збільшення життєвих сил людини, а також поліпшення можливостей, властивостей і здібностей свого організму [9].

Проаналізувавши позиції науковців, можна стверджувати, що здоров'язбереження – це динамічна характеристика процесу життєдіяльності людини, що спрямована на засвоєння та

застосування інформації, яка поєднує в собі основні складові у здійсненні здоров'язберігаючої діяльності, а також утворення в майбутньому правильних цінностей, що є фундаментальними для здорової особистості.

Вивчаючи значення поняття здоров'язбереження та співзвучних із ним компонентів, ми вважаємо, що даний процес неможливий без достатнього рівня розвитку всіх компонентів мотиваційної сфери.

Мотивація – це ключовий елемент в будь-якому виді діяльності особистості. Ця сукупність психологічних процесів, що спрямовує діяльність людини – це основа психологічної активності, що визначає рівень швидкості, динамічності роботи, скерованість та результативність її виконання. Мотиваційна сфера особистості формується під дією низки чинників, що утворюють подальший напрямок роботи особистості. Поєднуючи в собі наміри, цілі, переконання, потреби і мотиви, мотиваційна сфера – це система, основною функцією якої є спонукання, скеровування до подальших вчинків.

Мотивація до здоров'язбереження – це комплекс установок, спрямованих на покращення рівня здоров'я особистості, завдяки її власним бажанням та прагненням.

Ми розглянули, одну з головних причин відсутності роботи над собою, (самовдосконаленням), а також не бажання опікуватися своїм здоров'ям (самозбереженням) – відсутність стійкої позитивної мотивації. Адже відповідно до тієї ієрархії потреб, яка сформована у сучасної студентської молоді, опіка про стан свого здоров'я знаходиться не на лідируючому місці. Основною причиною такого явища вважається низька культура суспільства, що обумовлює відсутність установки на пріоритетність здоров'я в системі людських цінностей, а також високий рівень емоційного виснаження. Відповідно, формування ЗСЖ – це передусім проблема, яку треба починати вирішувати з виховання мотивації, оскільки вона виступає самоутворюючим фактором поведінки особистості [10, с. 51].

Роль мотиваційних особливостей, а також умов соціального оточення грає важливу роль у цілісному формуванні потреби в самозбереженні здоров'я в юнацькому віці. Низка вчених, серед яких Д. Ельконін, Б. Мазія, Д. Фельдштейн, Л. Божович, визначили роль різних обставин, що впливають на формування мотивації, і як наслідок, відбуваються зміни в моральному розвитку й реалізації антисоціальних форм поведінки. Розділивши усі ті життєві обставини, що впливають на формування мотиваційної сфери у

юнацькому віці, можна виділити три основних типи чинників [11]:

— медико-біологічний чинник – захворювання, що передані спадково, які пов'язані з психічними порушеннями, вживанням наркотиків, або патологією вагітності; порушення в розвитку серцево-судинної та опорно-рухової систем, що негативно впливають на психічний і фізичний стан; посилена активність ендокринної системи в період статевого дозрівання, що сприяє підвищеній збудливості, емоційній нестійкості, непередбачуваності настрою; нервово-психічні захворювання і відхилення, ознаки органічного ураження головного мозку, особливості психотипів, акцентуації характеру;

— психолого-педагогічний чинник – конфлікти між батьками та дітьми, неблагополучна сім'я, педагогічна занедбаність, неправильно обраний стиль виховання;

— соціально-психологічний чинник – погано встановлений контакт дитини з оточенням, можливі непорозуміння з найшли жчими людьми.

Процес формування здорового способу життя неможливий без поєднання певних критеріїв та показників ціннісного ставлення до здоров'я. Зокрема:

— когнітивний (ключовим елементом якого є знання) – включає в себе ту інформацію, якою володіє індивід про ведення здорового способу життя; зацікавленість станом власного здоров'я та проблемою здоров'язбереження суспільства; ознайомлення з основними нормами та правилами його ведення; правильна оцінка власного стану здоров'я, можливостей та зон розвитку свого організму;

— ціннісно-мотиваційний (основний критерій – ціннісні орієнтації) – цей компонент включає в себе три основні напрямки. Перший – роль здоров'я в житті особистості, тобто його місце в системі власних пріоритетів. Цей компонент також визначає значущість процесу самозбереження здоров'я. Другий – це потреба особистості у веденні здорового способу життя, тобто прагнення не лише не мати хвороб, а й підтримувати свій організм в стані повного фізичного, душевного, морального благополуччя. Даний компонент включає в себе сформовану потребу особистості в зміцненні не лише свого здоров'я, але й оточуючих. Третій – це одна з рушійних сил процесу здоров'язбереження – мотивація на ведення здорового способу життя.

— діяльнісно-поведінковий (його основа – це вчинки, які здійснює людина з метою покращення стану свого здоров'я) – він

включає контроль своїх дій і вчинків, серед яких ті, які мають позитивний і негативний вплив на здоров'я; дотримання норм і правил, що сприяють самозбереженню здоров'я, покращенню самопочуття, змінюють фізичний і психічний стан на краще [12].

Періодичність зміни вікових періодів особистості пов'язана з її психічним розвитком, що відбувається під дією незалежних зовнішніх чинників. Існує безліч вікових періодизацій, що ґрунтуються на основі різних аспектів. Л.С. Виготський виділив три підперіодизації, що беруть за основу для порівняння зовнішній критерій, один внутрішній критерій або декілька ознак розвитку. Відповідно до вікового поділу Д.Б. Ельконіна, що продовжив розвиток ідей Л.С. Виготського, для диференціації було обрано чотири основних показники, а саме [13]:

- соціальну ситуацію розвитку;
- провідний тип діяльності;
- психологічні новоутворення;
- зміну кризових і статичних періодів розвитку.

Згідно з сучасними корективами, що внесені у вікову періодизацію, студентський період – це ранній юнацький вік. Відбуваються зміни у соціальній ситуації розвитку, до спілкування з однолітками, що займало домінуючу роль в підлітковому віці, додається встановлення соціальних контактів з дорослими, що пов'язано з прагненням ототожнення себе з ними, фактичного визнання рівності. Цей віковий період характеризується високим рівнем розвитку інтелектуально-пізнавальної сфери, ці зміни є закономірними відповідно до модифікації провідного типу діяльності. Інтимно-особистісне спілкування починає займати другорядну позицію в порівнянні з учбово-професійною діяльністю. Серед центральних новоутворень раннього юнацького віку варто відзначити зміну світогляду, теоретичного характеру мислення, формування особистісного самовизначення, тобто ідентичність особистості. Особистісне самовизначення реалізується в процесі поєднання трьох основних компонентів [14]:

- сенсотворення – формування уявлень про сенс життя, пошук свого призначення в житті;
- самовираження – визначення власної чіткої життєвої позиції, що формується на самостійно створених цінностях та ідеалах;
- мотивація – спонукання до діяльності, прагнення вносити зміни в своє життя з метою його подальшого вдосконалення.

Оскільки мотивація грає одну з провідних ролей на етапі

ранньої юності та формує свідому і зрілу особистість, її розвиток є важливим аспектом, якому потрібно приділяти достатньо уваги. Актуальним для роботи з людьми юнацького віку є визначення напрямку мотивів. Можна виділити дві тенденції: мотив досягнення успіху і мотив уникнення невдачі. Юнаки та дівчата, які мотивовані на досягнення успіху, зазвичай ставлять перед собою деяку позитивну мету, активно включаються в її реалізацію, вибирають засоби, спрямовані на досягнення цієї мети. Відповідно вони виконують кардинально протилежні дії, якщо мотивовані на уникнення невдач. Їхні думки та дії підпорядковані тенденції уникнення, відстороненості від ситуації, припинення будь-якої активності.

Роль мотиваційних особливостей, а також умов соціального оточення грає важливу роль у цілісному формуванні потреби в процесі здоров'язбереження в юнацькому віці.

Л.І. Божович у своїй книзі з вікової психології, описуючи особливості юнацького віку, головне місце в списку пріоритетів надає розвитку мотиваційної сфери особистості. Визначення свого місця в житті, формуванні світогляду та його подальший вплив на пізнавальну діяльність, самосвідомість і моральну свідомість – стають вирішальними елементами в процесі формування майбутнього психічно здорової нації [15].

На відміну від теорії Л.І. Божовича, в концепції Піаже вся увага зосереджена на когнітивних (пізнавальних) процесах, він залишає в тіні розвиток мотиваційної сфери та емоційного життя дитини. Його позиція отримала широке наукове визнання, однак висвітливши соціальне оточення як фон розвитку інтелекту, а розумові операції розглядаються практично поза зв'язком з предметною діяльністю дитини, Піаже вважав, що стосовно юнацького віку, то цей недолік особливо помітний [16].

Віковий період ранньої юності характерний також тим, що в цей час формується особистісна ідентичність, відбуваються роздуми про власні цінності, мрії, захоплення, соціальні контакти. Частково гармонізується фізичний і психічний розвиток, оскільки кожна зі сфер взаємопов'язана, то значний вплив має емоційна сфера, що характеризується підвищеною вразливістю та чутливістю. Особливим надбанням цього періоду є формування життєвих планів, адже ця сукупність намірів поступово стає життєвою програмою, коли предметом роздумів виявляється не тільки кінцевий результат, але і способи його досягнення. Тому необхідною умовою, що сприятиме щасливому майбутньому юнаків

і дівчат, буде формування у них правильних цінностей і установок, що в першу чергу допоможе покращити стан їхнього здоров'я.

Відсутність мотивації в цьому процесі може призвести до негативних наслідків для життя і здоров'я молодого покоління. Основним етапом в процесі формування мотивації до здоров'язбереження є формулювання чіткої мети, в якій враховано всі можливі перспективи розвитку при її досягненні. Це допоможе не лише володіти знаннями, але й застосовувати їх своєму житті, що є особливо актуально у юнацькому віці, адже саме в цей час формується нова система поглядів, змінюється система цінностей, вибір стратегії поведінки [17].

Мотивація здоров'язбереження розглядається і реалізується як сукупність оздоровчого, психофізичного, пізнавального, соціально-морального і професійного компонентів, що визначаються відповідними цінностями фізкультурно-оздоровчої діяльності.

Усвідомлення життя і смерті призводить до уявлень про цінність життя в тілі і організмі. Оскільки соціальна і виробнича діяльності є наслідком високоорганізованого, розумного виду, ми можемо зробити ґрунтовне припущення про те, що мотивацією до збереження життя виступають більш складні фактори, ніж інстинкти самозбереження, але в той же час засновані на ньому.

Термін «мотивація» в психологічній науці виступає як узагальнююче позначення численних процесів і явищ, суть яких зводиться до того, що жива істота вибирає свою поведінку, виходячи з очікуваних для неї наслідків, і управляє нею в аспекті її напрямку і витрат енергії [18].

Методологічним ядром, що визначає спрямованість людини до формування здорового способу життя є триєдиний підхід. Він поєднує в собі три категорії, що характеризуються своїми певними особливостями: діяльнісний, циклічний і системний підходи до формування потреби у веденні здорового способу життя.

1. Діяльнісний підхід характеризується сприянням тому, щоб навчити людину, дати їй ту інформацію, яка знадобиться їй у процесі становлення, розвитку та життєдіяльності особистості, а також формуванні її цілісного уявлення про важливість дотримання норм самозбереження, її морального і духовного самовдосконалення.

2. Циклічний підхід – це передача інформації, усвідомлення значущості ЗСЖ для людини та використання отриманих знань за циклічною схемою, що полягає в реальному аналізі попередньо сформованої інформації, повернення на кожному циклі до її

повторення та подальшого засвоєння на вищому рівні.

3. Системний підхід дає можливість розглядати у вигляді взаємопов'язаного цілого всі зв'язки, елементи, функції і проблеми реалізації здорового способу життя [19, с. 210].

Психічне здоров'я – це стан душевного благополуччя, при якому в особистості немає хворобливих психічних проявів, а також він забезпечує адекватну умовам дійсності регуляцію поведінки та діяльності. Зміст даного поняття не обмежується медичними і психологічними критеріями, у ньому завжди відбиті суспільні й групові норми і цінності, що регламентують духовне життя людини.

Фізичне здоров'я – це прояв поточного стану органів і систем органів організму людини; рівень їх розвитку і функціональних можливостей, ступінь адаптації до різних факторів зовнішнього середовища.

Фізично здоровою вважається особистість, якщо показники основних фізіологічних систем знаходяться в межах фізіологічної норми, а при взаємодії людини з зовнішнім середовищем змінюються адекватно.

Біологічна програма індивідуального розвитку людини, що пов'язана з базовими потребами людини – це основа фізичного. До базових потреб належить харчування, дихання, рух, пізнання навколишнього світу, сексуальне задоволення, що домінують на різних етапах життя [20].

У психологічній практиці є значна кількість методів для розвитку і корекції мотиваційної сфери. До основних методів належать:

1. Лекції. Головними перевагами лекцій є те, що це цілісна систематизована інформація; лекція не потребує організаційних витрат та значного технічного обладнання. До недоліків цього методу можна віднести те, що інформація може не бути почутою, сприйнятою та швидко забути, обмежені можливості емоційного впливу та формування емоційного ставлення. Метою лекцій є – поширення знань з приводу тієї чи іншої проблеми серед досвідченої, підготовленої аудиторії, що позитивно ставиться до профілактичної роботи.

2. Кіно-, відео лекторій – формує емоційне ставлення та впливає на аудиторію. Проте, даний метод потребує наявності технічних засобів, при цьому методі можливий когнітивний дисонанс, а також пасивність аудиторії і не формує позитивну поведінку. Основною метою цього методу є – формування емоційного ставлення щодо проблеми в поєднанні з бесідами і

дискусіями; ефективні при роботі з дітьми.

3. Бесіда. Один з тих методів який найбільше активізує аудиторію і підвищує її активність, а також дозволяє поділитися власним досвідом. Але бесіда – це суто інформаційний метод, не формує позитивної поведінки; вимагає певних знань аудиторії щодо проблеми. Метою бесіди є формування переконань щодо проблеми при роботі з групами, в яких існують різні точки зору щодо проблеми.

4. Диспут, дискусія є тим методом, який викликає інтерес, стимулює активний пошук інформації щодо проблеми сприяє глибокому засвоєнню інформації. Під час диспуту учасники зазвичай поділяються на активних і пасивних, відстоюють свою думку але не формує позитивну поведінку. Метою даного методу є підвищення активності й формування переконань учасників.

5. Гра або рольова гра викликає в учасників жваві емоції, інтерес, підвищує активність; дає відчуття занурення в проблему та спробу знайти шляхи її вирішення; надає досвід поведінки. Основними недоліками рольової гри як методу формування здорового способу життя є те, що гра дає мало можливостей для засвоєння інформації, потребує певної внутрішньої свободи і позитивного емоційного стану, а також відповідна умовність при грі знижує її ефективність. Проте, гра допомагає розв'язати поставлені задачі за допомогою моделювання відповідних ситуацій.

6. Тренінг. Метод, що формує погляди, навички та відповідну поведінку учасників, окрім того отриманий досвід учасники можуть поширити серед інших. Тренінг дозволяє охопити невелику кількість учасників і потребує значної мотивації та вимагає значних витрат часу. Тренінг сприяє формуванню навичок та застосування їх на практиці.

7. Засоби масової інформації (ЗМІ). Перевагами методу з використанням ЗМІ є те, що вони дозволяють охопити широку аудиторію. Але в той же час існує можливість неправдивої інформації, зазвичай цей метод забезпечує пасивну позицію аудиторії та обмежує можливість зворотного зв'язку. Завдяки саме цьому методу найлегше досягти привернення уваги до проблеми, формування певної суспільної думки. Що є його основною метою.

8. Науково-популярні матеріали (буклети, брошури, книги, аудіо-, відеоматеріали тощо), дозволяють системно і цілісно викласти інформацію. Це один з методів, що потребує значної мотивації й певних зусиль для засвоєння може бути незрозумілим і неприйнятним, а також не дає досвіду поведінки, не формує навичок.

Основною метою цього методу є поінформованість та привернення уваги, також науково-популярні матеріали виступають допоміжною інформацією в ході лекцій, бесід, дискусій та тренінгів.

9. Соціальна реклама охоплює велику кількість людей; викликає інтерес до проблеми та стимулює роздуми щодо проблеми. іноді сприймається упереджено, дратує своєю нав'язливістю; може викликати когнітивний дисонанс або звикання. Привернення уваги до проблеми, а також як допоміжне джерело впливу разом з інформаційними методами.

10. Твори мистецтва можуть викликати сильні емоційні переживання і не потребують додаткової мотивації для сприйняття, тому вони також виступають як один з ключових методів формування здорового способу життя. Недоліком творів мистецтва, як методу формування здорового способу життя виступає можливість подання викривленої інформації, а отже важко передбачити їх вплив на особистість. Основною метою такого методу є можливість знаходити гармонію та виокремлювати позитив. Також твори мистецтва виступають ефективним матеріалом для обговорення під час бесід, дискусій тренінгів.

Проблема формування позитивної мотивації на збереження здоров'я суб'єктів освітнього процесу складна в силу того, що розвиток мотиваційних процесів людини є проблематичним. Усвідомлюючи значущість сформованості у студентів мотивації на здоров'язбереження, необхідно враховувати, що вона розвивається не спонтанно, а в результаті специфічних, цілеспрямованих, формуючих дій, підкріплюється мовленням, свідомістю, здійснюється вольовими зусиллями і тому спрямована на найближчі чи віддалені життєві цілі. Тож якщо навчити студентів цінувати, зберігати і зміцнювати своє здоров'я, особистим прикладом демонструвати здоровий спосіб життя, то в цьому випадку можна сподіватися, що майбутнє покоління буде більш здоровим і розвиненим особистісно, інтелектуально, духовно і фізично.

Одним із найсерйозніших недоліків процесу формування мотивації є емоційне вигорання, або іншими словами емоційне виснаження.

Термін «емоційне вигорання» був введений в 1974 році американським психіатром Х.Дж. Фрейденбергером з метою характеристики психологічного стану здорових людей, які знаходяться в інтенсивному і тісному спілкуванні з клієнтами, пацієнтами в емоційно навантаженій атмосфері при наданні

професійної допомоги [21].

З часом значення терміну частково модернізувалося і почало означати стан фізичного стомлення і розчарування, яке супроводжується також емоційним виснаженням, деперсоналізаціями, зниженням працездатності.

В екзистенційній психології термін «емоційне вигорання» отримав значення як стан фізичного і психічного знесилення, яке з'являється в процесі довготривалого перебування в ситуаціях, що відрізняються надмірним в емоційним перенапруженням [22].

З метою дослідження взаємозв'язку мотивації до здоров'язбереження та емоційного виснаження були використані такі анкети, опитувальники та методики: методика «Діагностики рівня емоційного вигорання» В.В. Бойка, опитувальник А. Реана «Мотивація успіху та страх невдачі», анкета «Визначення рівня сформованості ціннісного ставлення до здоров'я» (В. Оржеховська, О. Єжова), методика «Визначення психічного «вигорання» О. Рукавішнікова.

Методика «Діагностики рівня емоційного вигорання» В.В. Бойка є найбільш комплексною і дає можливість системно і детальніше проаналізувати міру вираженості дванадцяти симптомів синдрому «вигорання», враховуючи компоненти, до яких вони відносяться.

Опитувальник А. Реана «Мотивація успіху та страх невдачі» складається із 20 запитань, на кожне з яких необхідно дати позитивну або негативну відповідь.

Провідною функцією мотиву досягнення є спонукання студента до досягнення успіху в діяльності, а мотиву уникнення невдач – у спонуканні особи до запобігання неспіху, поразки.

У результаті дослідження російського ученого А. Реана встановлено, що мотивація досягнення успіху має позитивний характер. При такій мотивації дії студента спрямовуються на те, щоб досягти конструктивних, вагомих позитивних результатів. В основі активності особистості лежить надія на успіх та потреба в досягненні успіху. Для таких людей характерна впевненість у власних силах, цілеспрямованість, активність.

У той же час, мотивація страху невдачі належать до негативної сфери. При цьому типі мотивації першокурсник намагається, перш за все, уникнути осуду однолітків та батьків. Навіть на початку діяльності для студента характерним є певне побоювання за результати. У них нерідко проявляється підвищена тривожність, невпевненість у власних можливостях. Водночас, вони досить

відповідально ставляться до виконання діяльності й намагаються усе робити правильно й раціонально.

На основі отриманих результатів було сформовано припущення про взаємозв'язок емоційного виснаження з низьким рівнем мотивації до здоров'язбереження. Результати було підтверджено анкетною «Визначення рівня сформованості ціннісного ставлення до здоров'я» (В. Оржеховської, О. Єжової), а також методикою «Визначення психічного «вигорання» О. Рукавішнікової.

Враховуючи чисельні психолого-педагогічні дослідження щодо компонентів ціннісного ставлення до здоров'я дана методика виділяє когнітивний, ціннісно-мотиваційний та діяльнісно-поведінковий компоненти. Когнітивному компоненту відповідає критерій «Знання», ціннісно-мотиваційному – «Ціннісні організації», діяльнісно-поведінкову – «Вчинки, що впливають на здоров'я людини» [23].

В. Оржеховська, вважає важливим показником рівня здоров'я саме психофізичний стан. Це поняття, на переконання дослідниці, включає комплекс показників: стан здоров'я, функціонування організму (працездатність, адаптація, відновлення); рівень розвитку рухових здібностей (витривалість, швидкість, гнучкість, координаційні здібності); психологічних особливостей особистості (темперамент, характер, здібності); антропометричних показників фізичного розвитку. Успіх у діяльності і творче довголіття багато в чому залежать від рівня працездатності, що разом з адаптацією і відновленням дозволяє протистояти чинникам ризику [24].

Методика «Визначення психічного «вигорання» О.О. Рукавішнікова дає можливість дослідити прояви синдрому за такими основними показниками:

- психоемоційне виснаження;
- особистісне віддалення;
- професійна мотивація.

Суттєвим є те, що методика допомагає проаналізувати прояви синдрому «вигорання» на трьох основних рівнях:

- міжособистісному;
- особистісному;
- мотиваційному.

Слід зазначити, що методика може бути використана для більш оперативного вирішення професійних завдань організаційними психологами.

Методика дає можливість розробити певну систему психокорекційної роботи та встановити, за якими складовими

найбільш «рельєфно» проявляється синдром.

Базою дослідження навчально-наукової лабораторії медико-психологічних досліджень Хмельницького національного університету спеціальності 053 Психологія, кафедри психології та педагогіки – 30 студентів першого курсу.

За даними анкети для «Визначення рівня сформованості ціннісного ставлення до здоров'я» було проаналізовано такі компоненти: ціннісно-мотиваційний компонент; когнітивний компонент; діяльнісно-поведінковий компонент; загальна сума балів ставлення до здоров'я. За результатами дослідження 63,3% респондентів мають низький рівень діяльнісно-поведінкового компонента ставлення до здоров'я, 23,3% – нижче середнього, 6,7% – середній, 6,7% – високий. Проте, враховуючи загальний результат сформованості ціннісного ставлення до здоров'я: 33,3% – низький рівень, 20% – нижче середнього, 40% – середній, 6,7% – високий, тому різниця величини показників пов'язана з відносно високим рівнем ціннісно-мотиваційного компонента, що свідчить про усвідомлення студентами вагомості значення процесу самозбереження здоров'я, однак відсутності діяльності, спрямованої для реалізації даного процесу (рис. 1).

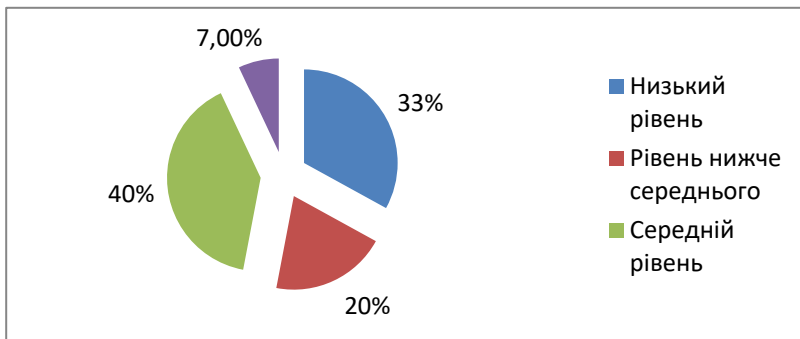


Рис. 1. – Загальний результат сформованості ціннісного ставлення до здоров'я

Щодо методики для «Визначення психічного «вигорання», то вона дає можливість визначити такі рівні: психоемоційне виснаження (ПВ); особистісне віддалення (ОВ); професійну мотивацію (ПМ); індекс психічного «вигорання» (ІПВ). Враховуючи дані, отримані з методики для визначення рівня індексу психічного вигорання, ми встановили, що 6,7% респондентів мають вкрай високі значення, 60% – високі, 33,3% – середні. Тобто не виявлено жодного студента з низьким рівнем показників (рис. 2).

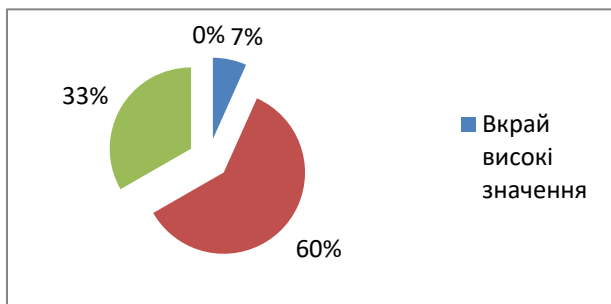


Рис. 2. – Результат діагностики методики для «Визначення психічного вигорання»

У результаті діагностики рівня професійного вигорання за методикою В. Бойка отримано такі дані: рівень емоційного вигорання: напруження – 53,3% респондентів має високий рівень; резистенція – 30% має середній рівень; виснаження – 16,7 % має низький рівень. Домінуючим компонентом у розвитку «емоційного вигорання» є фаза напруження. Таким чином, можна сказати, що навчальна діяльність студентів характеризується сильним емоційним навантаженням (рис. 3).

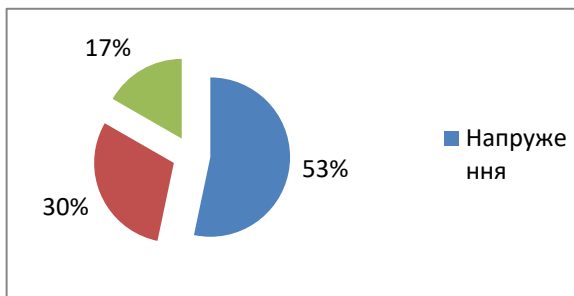


Рис. 3. – Результат діагностики рівня професійного вигорання

Застосувавши опитувальник А. Реана «Мотивація успіху та

страх невдачі», ми маємо такі показники: боязнь невдачі – у 43,3% респондентів; середній – 53,3%; низький – 3,3%. Це свідчить про високий рівень ситуації неспіху, страху невдачі, тобто показників невпевненості, недовіри, комплексу невдачі (рис. 4).

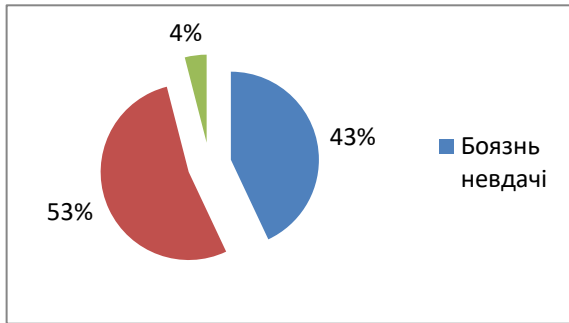


*Рис. 4. – Результат діагностики опитувальника А. Реана
«Мотивація успіху та страх невдачі»*

Результати нашого дослідження наразі використовуються в навчально-виховному процесі Хмельницького національного університету: комплекс методик застосовується на базі лабораторії медико-психологічних досліджень кафедри психології та педагогіки та дає можливість діагностувати різні компоненти ставлення до власного здоров'я студентства. Нами також розроблено корекційно-розвивальну програму покращення мотивації студентів до здоров'язбереження шляхом зниження емоційного виснаження.

Програма розроблена для студентів, що мають низький рівень мотивації до здоров'язбереження, а також високий рівень емоційного виснаження. Вона складається з двох тренінгових занять тривалістю по 1-1,5 години, а також міні-лекції – тривалість заняття – 30 хвилин.

Заняття проводиться в першій половині дня 1 раз на тиждень. Комплекс занять можна розширювати, включаючи бесіди, ігри, перегляди відеофільмів на дану тематику.

Метою програми є формування у студентів стійкої мотивації щодо здоров'язбереження; актуалізація і поглиблення змісту поняття «самооцінка», сприяння формуванню позитивного

самосприйняття, зниження емоційного виснаження.

Завдання програми:

1. Теоретичне опрацювання понять «мотивація», «здоров'язбереження» та «здоровий спосіб життя»;
2. Визначення основних складових ведення здорового способу життя;
3. Діагностика рівня самооцінки;
4. Формування вмінь і навичок ведення здорового способу життя;
5. Формування стійкого рівня мотивації в студентської молоді;
6. Розробка практичних рекомендацій для студентської молоді щодо формування ціннісного ставлення до здоров'я.

Отже, за результатами досліджень проблеми самозбереження особистості (а саме студента) можна зробити такі висновки: здоров'язбереження – це динамічна характеристика процесу життєдіяльності людини, що спрямована на засвоєння та застосування інформації, яка поєднує в собі основні складові у здійсненні здоров'язберігаючої діяльності, а також утворення в майбутньому правильних цінностей, що є фундаментальними для здорової особистості.

Процес здоров'язбереження та співзвучних із ним компонентів неможливий без достатнього рівня розвитку всіх компонентів мотиваційної сфери.

А емпіричне дослідження рівня мотивації до здоров'язбереження у студентів вищих навчальних закладів та його зв'язку з емоційним виснаженням дозволило встановити, що для формування позитивної мотивації до самозбереження здоров'я першокурсників закономірною умовою є подолання емоційного виснаження, а позитивні емоційно-почуттєві стани особистості, в свою чергу, підвищують рівень діяльнісно-поведінкового компонента та сприятимуть покращенню стану здоров'я молоді.

Тому для студентів, що мають низький рівень мотивації до здоров'язбереження, а також високий рівень емоційного виснаження розроблено корекційно-розвивальну програму розвитку мотивації студентів до здоров'язбереження. Наше дослідження дає підставу стверджувати, що прослідковуються взаємозв'язки, а саме взаємовпливи мотивації до здоров'язбереження та емоційного виснаження студентів закладу вищої освіти, а психологічні засоби формування особистості як суб'єкта самозбереження (лекції, кіно-відео лекторії, бесіди, диспути, дискусії, рольова гра, тренінги, ЗМІ, науково – популярні матеріали, соціальна реклама, твори мистецтва)

використані в комплексній програмі дають можливість підвищити рівень мотивації до здоров'язбереження студентів ЗВО.

Список використаних джерел:

1. Бобрицька В. І. Теоретичні і методичні основи формування здорового способу життя у майбутніх учителів у процесі вивчення природничих наук: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Бобрицька Валентина Іванівна. – К., 2006. – 40 с.

2. Бойченко Я.С. Мотивация в структуре психологической культуры и ее влияние на развитие молодежи [Електронний ресурс] / Бойченко Я.С.. – 2012. – Режим доступу до ресурсу: <http://sportlib.info/Press/FVS/2012N2/p8-13.htm>.

3. Омельченко С. О. Теоретичні та методичні основи взаємодії соціальних інститутів суспільства в формуванні здорового способу життя учнів загальноосвітніх навчальних закладів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : спец. 13.00.05 “Соціальна педагогіка” / Омельченко Світлана Олександрівна. – Луганськ, 2008. – 44 с

4. Оржеховська В. М. Педагогіка здорового способу життя / Валентина Оржеховська // Шлях освіти. – 2006. – № 4. – С. 29–32.

5. Основи валеології Підручник Словник термінів і понять [Електронний ресурс]. – 2017. – Режим доступу до ресурсу: <https://subject.com.ua/valeology/valecka/71.html>.

6. Терминологический ювенологический словарь - здоровый образ жизни [Електронний ресурс] // Вокабула. – 2015. – Режим доступу до ресурсу: <http://www.voкабула.рф/словари/терминологический-ювенологический-словарь/здоровый-образ-жизни>.

7. Амосов М.М. Здоров'я / М.М. Амосов. – [2-е видання, виправлене.]. – К.: ТОВ ДСГ Лтд —, 2005. – 120 с.

8. Співак М. В. Аргентинська Республіка: політика здоров'язбереження / М. В. Співак // Гілея: науковий вісник. - 2016. - Вип. 113. - С. 429-433. - Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/gileya_2016_113_107.

9. Полулях А. В. Формування здорового способу життя підлітків засобами фізичного виховання : автореф. дис. канд. пед. наук : спец. 13.00.07 "Теорія і методика виховання" / А. В. Полулях. – Херсон, 2007. – 22.

10. Актуальні проблеми управління закладами освіти: Збірник

матеріалів / Упор. Л. Келембет, О. Нижник, Г. Пониполяк. – ІваноФранківськ: ІППО, 2002. – 392 с.

11. Власова М. М. Специфика мотивационной сферы подростков с девиантным поведением [Електронний ресурс] / Власова М. М.. – 2018. – Режим доступу до ресурсу: <https://sibac.info/journal/student/33/113985>

12. Єжова О.О. Критеріальний підхід до оцінки рівня сформованості ціннісного ставлення до здоров'я учнівської молоді / Єжова О.О.. – Київ, 2010. – (Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді).

13. Вікова та педагогічна психологія : навчальний посібник [для студентів вищих навчальних закладів] / Н. М. Токарева, А. В. Шамне. Київ, 2017 – 548 с.

14. Савчин М.В. Вікова психологія навчальний посібник [для студентів вищих навч. закладів] / Савчин М.В., Василенко Л.П.. – Київ: Академвидав, 2006. – 306 с. – (Альма-матер).

15. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте.— М.: Просвещение, 1968.— С. 174. Бойченко Т. Є. Освітні програми формування здорового способу життя молоді / Бойченко Т. Є. – К. : Укр. ін-т соціальних досліджень, 2005. – 120 с. – (Серія «Формування здорового способу життя молоді»: у 14 кн., кн. 5).

16. Богин В. Г. Психология ранней юности [Електронний ресурс] / Богин В. Г., Жутикова Н. В.. – 2017. – Режим доступу до ресурсу: http://static.iea.ras.ru/books/Kon_psihologiya_yunosti.pdf

17. Чаусова Т. В. Особливості формування мотиваційної сфери навчання підлітків [Електронний ресурс] / Чаусова Т. В.. – 2018. – Режим доступу до ресурсу: http://lib.iitta.gov.ua/713428/1/Чаусова_Т._В._Стаття_Вісн._п._о._6%2835%29.pdf.

18. Бойченко Я.С. Мотивация в структуре психологической культуры и ее влияние на развитие молодежи [Електронний ресурс] / Бойченко Я.С.. – 2012. – Режим доступу до ресурсу: <http://sportlib.info/Press/FVS/2012N2/p8-13.htm>.

19. Романишина О. В. Методологічні підходи формування професійної ідентичності майбутніх учителів засобами інформаційних технологій / Романишина О. В.. // Науковий вісник ужгородського університету. Серія: «педагогіка. Соціальна робота». – 2016. – №39. – С. 210.

20. Нестерова И.А. Здоровье человека [Електронний ресурс] / Нестерова И.А. // Энциклопедия Нестеровых. – 2014. – Режим доступу до ресурсу: <http://odiplom.ru/lab/zdorove-cheloveka.html>

21.Белогурова Е. Словарь психологических терминов [Електронний ресурс] / Белогурова Е.. – 2017. – Режим доступу до ресурсу: <http://www.belogurova.ru/glossary?letter=2&word=376>.

22.Наумова В.Ю. Феномен емоційного вигорання // Освіта дорослих: енциклопедичний словник / за ред. В.Г.Кременя, Ю.В.Ковбасюка; [упоряд.: Н.Г.Протасова, Ю.О.Молчанова, Т.В.Куренна; ред.рада: В.Г.Кремень, Ю.В.Ковбасюк, Н.Г.Протасова та ін.]; Нац. акад. пед. наук України, Нац. акад. держ. упр. при Президентіві України [та ін.]. – К.: Основа, 2014, – 496 с. – С.443.

23.Дихан Л.Б. Теория и практика здоровьесберегающей деятельности в школе / Л.Б. Дыхан. – Ростов н/Д: Феникс, 2015. – 412 с.

24.Крупник З.І. Формування відповідального ставлення до здоров'я у вихованців центрів соціально-психологічної реабілітації [Електронний ресурс] / Крупник З.І.. – 2016. – Режим доступу до ресурсу: http://dspace.tneu.edu.ua/bitstream/316497/2741/1/крупник_дисертація.pdf.

РОЗДІЛ 2 ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ ЯК СУБ'ЄКТА САМОТВОРЕННЯ ТА САМОЗБЕРЕЖЕННЯ

2.1 ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ КОУЧИНГУ ЯК ЗАСОБУ ДОСЯГНЕННЯ НАВЧАЛЬНИХ УСПІХІВ СТУДЕНТІВ

Зінаїда АНТОНОВА, Алла РУДЕНОК

На сучасному етапі ХХІ століття людство знаходиться у новому світі й новій соціокультурній реальності. Цей світ став символом глобальних небезпек і ризиків, що тримає людей у ситуаціях невизначеності, непередбачуваності й неблагополуччя. У таких умовах теперішнє часто викликає нестабільність і невпевненість, може викликати тривогу й страх. Однак зріла особистість є творчою одиницею й повинна мати здатність виявлення й знаходження нових форм реалізації своїх власних можливостей (Рудницьких, 2014). У сучасних умовах це не тільки питання розвитку й особистісного зростання, а й виживання людини і професіоналу. У зв'язку з цим зумовлюється необхідність вдосконалення психологічних та педагогічних підходів до професійного навчання у вищих навчальних закладах з орієнтацією на успіх кінцевого результату. Це дасть змогу підготувати особистість, яка вмотивована до навчально-пізнавальної діяльності, здатна до саморозвитку, з високим рівнем професійної компетентності, мобільності, комунікативних якостей, а також адаптовану до змін та відповідальну за результати власної навчальної та професійної діяльності. Незважаючи на значну кількість сучасних психолого-педагогічних технологій, що застосовуються у навчальному процесі студентів, вони мають обмежений потенціал у розкритті творчого потенціалу студентської молоді, підвищенні рівня мотивації до навчання та професійної діяльності, а також спрямованості на досягнення успіху. На нашу думку, таким сучасним психологічним засобом, який дасть змогу задіяти особистісний потенціал студентів, сформувати у них готовність та здатність до самостійної навчально-пізнавальної діяльності, згенерувати вміння використовувати всі можливі ресурси для успішного досягнення поставлених цілей та реалізації завдань, вміння самостійно здійснювати, коригувати та контролювати свою діяльність, є **коучинг**. Ми вбачаємо значні психологічні можливості коучингу у налагодженні взаємодії в

системі «педагог-студент» для підвищення рівня мотивації студентів до професійного навчання, активізації їхнього саморозвитку та відповідальності. Використання коучингу дає змогу вирішити ще й низку завдань в організації навчально-виховного процесу, а саме: формування готовності студентської молоді до саморозвитку; активізація їхньої навчально-пізнавальної діяльності, проектування освітньо-розвивального середовища з урахуванням індивідуальних, вікових, психологічних особливостей особистості. Саме тому коучинг є тією технологією, яка відповідає стратегічним цілям розвитку освіти (Тименко, 2014).

Завдання сучасного педагога не тільки і не стільки дати знання, скільки навчити жити і творити в суспільстві, що змінюється. Головним у коучингу якраз і являється інкорпорування освіти у вирішенні задач розвитку особистості. Оскільки коучинг можна вважати філософією і технологією інтегрального розвитку особистості, його ключовим напрямком є сприяння усвідомленню людиною своїх цілей і свого потенціалу (Андрюхина, 2012). На цій основі здійснюється коучингова підтримка розвитку внутрішніх ресурсів людини, її можливостей, лідерських якостей. Коучинг за своєю суттю є технологією розвитку суб'єктності, відповідальності людини за саму себе; спілкування з коучем підвищує впевненість людини, розширює діапазон її світобачення і розуміння ситуації, життєвих чи професійних проблем. Індивідуальна робота з професійним коучем підтримує самостійну розробку і реалізацію плану персонального розвитку, кар'єрного руху, сприяє успіху у вирішенні будь-яких навчально-професійних завдань, допомагає визначити свій індивідуальний стиль діяльності. Місія коучингу в процесі навчання співзвучна завданням, які стоять перед професійною освітою. Дана технологія, на відміну від традиційних педагогічних технологій, не примушує йти за педагогом, переймати його знання і досвід, а, навпаки, допомагає студентам і самим педагогам розкривати свої особисті здібності і можливості, розкривати внутрішні ресурси для розвитку власної особистості, виховує готовність до змін (Проценко, 2016).

Проблема коучингу у контексті освіти залишається актуальною як для вітчизняних, так і для зарубіжних дослідників та науковців, хоча на сьогодні коучинг в освіті є мало вивченим. Технологію коучингу досліджували такі зарубіжні автори: У. Голві (Голлви, 2017), С. Дуглас, У. Морлей, П. Зеус, Дж. О'Коннор, Р. Хадсон, М. Емітер, Д. Ролкер, Р. Уїтерспун, Р. Уайт, Дж. Уїтмор ((Уїтмор, 2015), А. Браун, Дж. Джеймсон, К. Колетт та ін. В Україні теми

коучингу в освіті присвятили свої праці С. М. Романова, О. В. Бородієнко, Л. В. Музичко та ін. Коучинг як інструмент управління професійним розвитком науково-педагогічних працівників вищих навчальних закладів описаний у працях Т.Борової, яка запропонувала концепцію педагогічного коучингу, сформулювала методологічні підходи та принципи його використання у вищій школі (Борова, 2012). Роль коучингу у забезпеченні конкурентоспроможності персоналу досліджує М. Нагара. І. Петровська вивчає шляхи підвищення ефективності управлінської діяльності керівника за допомогою коучингу (Горух, 2015). Узагальнюючи теоретичний аналіз літератури та матеріали досліджень, слід зазначити, що основні аспекти розкриття сутності коучингу знайшли своє відображення: теоретичне підґрунтя (М. Аткінсон, У. Голліві, М. Дауні та ін.), ефективність коучингових технологій (Каннио, 2012; Кови, 2014; Уйтмор, 2015), прикладні аспекти використання інструментів коучингу (Л. Марчініак, Т. Столцфуз, А. Цивінська та ін.), використання коучингу в сфері освіти (Борова, 2012; Зеленин, 2015).

Світова наукові підходи тлумачать термін коучинг по-різному: від наставництва до конструктивного професійного діалогу (Дауні, 2008, Голві, 2005, Праслоу, Рей, 2003). Наприклад, Т. Голві визначає коучинг мистецтвом створення за допомогою бесіди і поведінки середовища, яке полегшує рух людини до бажаних цілей так, щоб він приносив задоволення. Дж. Уйтмор пояснює його способом розкриття потенціалу людини з метою максимального підвищення її ефективності. Згідно погляду М. Дауні, коучинг – це мистецтво сприяти підвищенню результативності, навчанню і розвитку іншої людини (Дауні, 2013). Основою досліджуваного поняття залишається особиста мотивація та амбіційність кожного, зокрема і студента, який має не лише володіти знаннями, уміннями, навичками, а й постійно їх оновлювати, розвивати та вдосконалювати. Цьому сприяє створення такого навчального середовища, в якому студент буде здатним обрати для себе оптимальні шляхи досягнення окреслених завдань та вибрати найбільш сприятливий темп свого руху.

Питання психологічних особливостей та застосування коучингу як засобу досягнення навчальних успіхів студентів в системі вищої освіти України раніше не виступало предметом досліджень. Методологія коучингового підходу наразі знаходиться у процесі становлення. Відображення психологічних особливостей застосування коучингу найбільше презентовано в наукових

дослідженнях менеджменту й системах бізнес-навчання. Ключовими публікаціями в цьому напрямку є роботи спортсменів – коучів: Т. Голлві (Голлви, 2017) й Дж. Уйтмора (Уйтмор, 2015). Використання коучингового підходу в процесі особистісного розвитку студента дозволяє розширити межі власних можливостей, відкрити підходи до власної життєвої, сімейно-побутової або навчальної ситуацій, визначити пріоритети й почати рух у сторону успішних досягнень власних цілей, зробити вибір, що спрямований на покращення якості власного життя.

Коучинг успішно працює під час вирішення завдань, які вже стоять перед освітою, а також, як показує практика зарубіжних країн, органічно входить в інноваційні моделі навчання (Нежинська, Тименко, 2015). Наприклад, існуюча в коучингу технологія проведення клієнта по логічним рівням усвідомлення своїх цілей і цінностей може використовуватися для роботи з розвитку компетенцій студентів, які навчаються (від несвідомої некомпетентності до усвідомленої некомпетентності, до усвідомленої компетентності і потім до неусвідомленої компетентності). Коуч допомагає усвідомити вихідний рівень компетентності і намітити програму її розвитку.

Коучинг є найефективнішою технологією як індивідуальної підготовки, так і підготовки групи студентів до різних професійних змагань і конкурсів. Країни ЄС, США, Канада, Японія активно впроваджують нові освітні концепції та моделі актуалізації таланту, креативності в сучасних умовах, підвищення особистої ефективності кожної людини. Більшість з цих моделей інтегруються з технологіями коучингу. До них можна віднести, наприклад, трансформаційну теорію навчання (Г. Бейтсон, Р. Ганьє, П. Джарвіс, Дж. Марсик, Дж. Мезіров і ін.). Дж. Мезіров визначає трансформаційне навчання як соціальний процес конструювання і присвоєння суб'єктом нових інтерпретацій сенсу його досвіду і прийняття цих інтерпретацій як інструкцію до дії (Тименко, 2014). Згідно автору, при трансформаційному навчанні суб'єкт, як правило, проходить наступні етапи: ситуація дезорієнтуючого вибору; ревізія своїх вихідних передумов; усвідомлення того, що невдоволення не поодинокі і що інші суб'єкти переживають подібну трансформацію; вивчення інших варіантів ролей, відносин і дій; планування; отримання знань і навичок для втілення планів; створення нових відносин і взаємодій; вибудовування своєї компетентності і впевненості в новій ролі.

В якості іншої моделі успіху в саморозвитку і самореалізації

особистості за допомогою коучингу може бути запропонована програма С. Кові. С. Кові стверджує, що ефективність – це навичка, якій можна навчитися, і виділяє вісім навичок ефективних людей. Це не набір окремих прийомів або формул. Методика С. Кові пропонує послідовний і у вищому ступені інтегрований підхід до розвитку персональної та міжособистісної ефективності. Вона допомагає рухатися вперед по осі зрілості від залежності до незалежності і взаємозалежності (Кови, 2014).

Можна погодитися з висновком М. В. Кларіна, який вказує, що коучинг виступає як засіб підвищення усвідомленості, відповідального особистого вибору життєвого і професійного шляху, прискорення вищих професійних та управлінських досягнень (Кларин, 2014). Разом з тим, перспективи застосування коучингу в професійно-педагогічній освіті, якість коучингових практик визначаються головним чином тим, наскільки успішно буде відбуватись в Україні процес інституціоналізації професії коуча.

Також ми розглянули основні психологічні особливості (задади) коучингу:

- найкращі результати можна досягнути тоді, коли людина за допомогою власного потенціалу усвідомлено робить вибір, що забезпечує високий рівень вмотивованості до навчально-професійної діяльності;

- успішний результат можливий тоді, коли відбувається безперервне вдосконалення власного потенціалу та усуваються обмеження і перешкоди (негативний минулий досвід, страхи, невпевненість, надмірний перфекціонізм тощо);

- траєкторія розвитку особистості пов'язана з її вмінням формулювати важливі цілі, досягати їх та усвідомлювати, у зв'язку з цим, власну успішність;

- успішність навчальної і професійної діяльності буде значно вищою, якщо особистість (студент) добровільно та самостійно ставить цілі, розробляє план щодо їх реалізації та бере відповідальність за їх досягнення. Психологічна цінність коучингу полягає в компетентнісній основі діяльності коуча, який взаємодіє з суб'єктом (педагогом, студентом). Йдеться про наявність у коуча наступних компетенцій:

- постійно демонструє власну цілісність і відкритість;
- бачить багато способів роботи з клієнтом і кожного моменту вибирає найбільш ефективний;
- повністю сконцентрований на тому, що говорить і про що мовчить клієнт;

– створює невимушені відносини з клієнтом, демонструючи гнучку і впевнену манеру поведінки;

– ефективно використовує гумор, створюючи відчуття легкості та активності;

– концентрує увагу на клієнті і його планах, а не на своїх планах, складених для клієнта;

– висуває точки зору, які відповідні цілям клієнта, і, не симпатизуючи жодній з них, переконує клієнта розглянути їх;

– підтримує активні експерименти, де клієнт відразу ж пробує те, що було предметом обговорення;

– демонструє повагу до сприйняття особистості клієнта і його стилю навчання;

– проводить відмінність між словами, інтонацією і мовою тіла;

– активізує самодисципліну клієнта і змушує його відповідати за результати запланованих дій;

– допомагає клієнту відкривати нові для себе думки і переконання, що підсилюють його здатність активно діяти і досягати того, що для нього важливо;

– розвиває здатність клієнта рефлексувати, вчитися на досвіді і приймати рішення;

– забезпечує постійну підтримку і підтримує нові моделі поведінки та дії;

– перефразовує, узагальнює і віддзеркалює сказане клієнтом, щоб переконатися в чіткості і правильності розуміння;

– надихає і сприяє посиленню прояву клієнтом його почуттів;

– задає такі питання, які відкривають інформацію, необхідну для отримання клієнтом максимальної користі від взаємодії з коучем;

– користується метафорами і аналогіями, щоб допомогти проілюструвати важливу думку;

– демонструє впевненість в роботі з сильними емоціями, здатний управляти собою і не дозволяє емоціям клієнта заплутувати себе (Аткінсон, 2019).

Успіх у навчальній діяльності студента у вищому навчальному закладі залежить також від чинників вибору професії (спеціальності) і ставлення до самого процесу навчання. Позитивною мотивацією професійного вибору студента є такі його прояви:

– яскраво виражений інтерес до професії;

– бажання в майбутньому займатися саме цією професійною діяльністю;

– прагнення бути корисним людям, суспільству результатами своєї професійної діяльності, служити Україні тощо.

Важливе завдання вищого навчального закладу – формування професійних мотивів навчання студентів, вироблення в них потреби в опануванні професійними знаннями, уміннями і навичками. Адже, завдяки професійній мотивації пізнавальна діяльність студента набуває розгорнутого, пристрасного, наполегливого характеру. Тоді він отримує насолоду від процесу навчання, яке викликає в нього позитивні емоції, бажання працювати, розвиватись. Мотивація досягнення успіху визначає любов і захоплення своєю роботою, власне процесом навчання. Такі студенти проявляють ініціативу, створюють навколо себе творчу пізнавальну атмосферу. Вони демонструють готовність до успішної, результативної навчально-професійної діяльності. Допомагає успіху у навчанні студентів мотивація самоствердження, бажання продемонструвати свої реальні й можливі досягнення.

Ми вважаємо, що коучинг допомагає у розкритті потенціалу студента для досягнення ним максимально успішного результату. І ця допомога полягає саме в тому, щоб він сам навчився. Тобто коучинг більшою мірою допомагає особистості навчатися, аніж вчить. За допомогою технологій коучингу викладач, передусім, має можливість виявити все найкраще, що є в особистості студента і на основі цього допомогти йому досягнути навчальних успіхів та професійного розвитку. Це сприяє стимулюванню студентів до глибшого усвідомлення своєї мети, пошуку необхідних ресурсів та наявних обмежень, а також допомагає визначити напрям професійного розвитку. В такому випадку, основний обов'язок студента полягає в тому, щоб взяти на себе відповідальність за виконання поставлених завдань і робити все, про що він домовлявся в межах коучингової інтеракції. Викладач, який використовує коучинговий підхід у своїй діяльності, стимулює таким чином творчий пошук рішень і підтримує мотивацію студентів на успіх в досягненні цих цілей. Студенти, за допомогою коучингових технологій самі знаходять власний унікальний спосіб для досягнення мети. Тоді як викладач створює атмосферу креативності, творчості, довіри, де студент перебуває в просторі пошуку альтернатив і відчуває, що його ідеї та пропозиції не залишаться без уваги.

Арсенал методів та технологій сприяння навчальному успіху студентів досить різноманітний – це «колесо життя», модель GROW, стратегія Уолта Дісней, піраміда Роберта Ділтса тощо

(Уйтмор, 2015). При проведенні психологічних заходів з використанням коучингу ми рекомендуємо такі методи:

Метод кейс-стаді. Кейс (з англ. «case» – випадок, ситуація) – це розбір ситуації або конкретного випадку, ділова гра. Він може бути названий технологією аналізу конкретних ситуацій, «окремого випадку». Суть технології полягає в тому, що в його основі використовуються описи конкретних ситуацій або випадку. Представлений для аналізу випадок повинен відображати реальну життєву ситуацію. В описі має бути присутня проблема або ряд прямих чи непрямих труднощів, протиріч, прихованих завдань для вирішення дослідником. Також, в процесі роботи над кейсом часто потрібне додаткове «інформаційне підживлення» самих учасників роботи над аналізом ситуації. В кінцевому підсумку студенти формулюють власні висновки, знаходять рішення (часто неоднозначні, множинні) проблемної ситуації.

Метод інтерв'ювання. Інтерв'ю – метод отримання інформації про індивідуально-психологічні особливості в процесі безпосередньої вербальної (усної) комунікації за спеціальною програмою. Можливість вести спостереження за співбесідником під час особистого спілкування дозволяє досліднику при необхідності змінювати напрям розмови на підставі спостережуваних жестів, міміки, інтонації співбесідника, робити висновки щодо його особистого ставлення до фактів, про які він повідомляє.

Метод «Мозкового штурму». Мозковий штурм – оперативний метод вирішення проблеми на основі стимулювання творчої активності, при якому учасникам обговорення пропонують висловлювати якомога більшу кількість варіантів рішення, в тому числі максимально фантастичних. Потім із загального числа висловлених ідей відбирають найбільш вдалі для використання на практиці (Дауни, 2013). Правильно організований мозковий штурм включає три обов'язкових етапи. На першому етапі чітко формулюється проблема, відбувається відбір учасників, визначається ведучий, озвучуються правила роботи в групі. До числа основних відносять такі правила:

- забороняється будь-яка критика ідей, що висловлюються під час проведення мозкового штурму;
- заохочуються найбожевільніші ідеї;
- кількість ідей має превалювати над їхньою якістю;
- дозволяється використовувати вже висловлені іншими учасниками ідеї для розвитку своїх думок;
- кожна ідея фіксується;

– учасники висловлюються по черзі, в певному порядку.

Другий етап – основний, на ньому відбувається генерація ідей. Якщо групі учасників важко позбутися від традиційних підходів і стереотипів у вирішенні проблеми – рекомендується зупинити хід роботи і ввести обмеження: протягом 2-3 хвилин пропонувати тільки непрактичні і незвичайні ідеї. На третьому етапі, коли всі ідеї висловлені, проводиться їх аналіз, розвиток і відбір.

Цей метод спеціально розроблений для отримання максимальної кількості пропозицій. Він дозволяє працювати над будь-якою проблемою, що має кілька можливих варіантів рішень. В процесі мозкового штурму, як правило, спочатку версії не відрізняються високою оригінальністю, але, після деякого часу, шаблонні рішення вичерпуються і в учасників починають виникати незвичайні ідеї. Ефективність методу разюча: п'ятеро людей за півгодини можуть висунути більше сотні ідей.

Метод «модерації». Під модерацією зазвичай розуміється направлений інтерактивний процес взаємодії учасників групи з метою самостійного вироблення і прийняття групового рішення, коли роль модератора полягає в стимулюванні активності учасників групи і забезпеченні їх рівноправності. Модерація – це спосіб проведення навчально-професійних нарад, який швидше призводить до результатів і дає можливість усім учасникам прийняти спільні рішення як свої власні (Канню, 2012).

Варто також зазначити, що в основі коучингу лежать п'ять принципів, які роблять коуча ефективним професіоналом. Перший принцип говорить, що кожна людина хороша такою, якою вона є. Цей принцип заснований на уявленні про те, що кожне явище у Всесвіті не може бути нічим іншим, як самим собою, і з ним все в порядку, просто тому що воно є. Коли людина точно знає і відчуває, що з нею – такою, як вона є, все в порядку стосовно вселенської цілісності, вона опиняється по інший бік від засудження самої себе і усвідомлює нові доступні можливості. У цьому випадку попередній досвід перестає бути негативним і стає сходинкою для руху вперед.

Другий принцип стверджує, що у кожної людини вже є всі необхідні для неї ресурси. У той час як наш свідомий розум сприймає лише маленьку частину інформації, система глибокого несвідомого зберігає весь наш минулий досвід. Сила перетворюючої коучингової бесіди полягає в тому, що вона дозволяє людям вивести внутрішні ресурси в сферу свідомого і діяти найкращим чином. Як тільки люди починають довіряти собі, усвідомлюючи, що у них вже є всі ресурси, щоб бути успішними, вони більше не мають потреби в

порадах і відкривають для себе нові можливості.

Згідно з третім принципом людина завжди робить найкращий вибір з усіх можливих в даний момент. Спочатку людина має доступ до будь-якого поведінкового вибору. Завдання коуча – допомогти людині «включити своє внутрішнє «Я», заново повірити в себе і знайти внутрішню цілісність. Вибір, зроблений на підставі цілісності, передбачає, що кожна людина завжди діє найкращим чином, відповідно з доступними їй можливостями.

Четвертий принцип говорить, що в основі кожного вчинку лежать позитивні наміри. Намір нашої поведінки часто знаходиться за межами нашої свідомості, але він завжди спрямований на задоволення наших найбільш нагальних потреб даного моменту. І тому, допомагаючи клієнту відчувати довіру до себе і навколишнього світу, коуч сприяє тому, що наміри людини починають відображати її справжні інтереси.

П'ятий принцип полягає в твердженні, що зміни неминучі. Все в цьому світі знаходиться в постійному русі, і наш внутрішній світ не може не трансформуватися у відповідь на всі зовнішні зміни. І одна з основних задач коуча полягає в тому, щоб допомогти клієнту усвідомити себе в процесі цих змін.

Оскільки, розглядаючи психологічні особливості коучингу як процесу, ми зупинились на аналізі основних компетенцій керівника-коуча, серед яких варто виділити: вміння активно слухати, вести діалог; вміння надавати допомогу у визначенні мети, складання плану, прийнятті рішення; вміння тримати фокус на успішний результат; вміння надихати, мотивувати, нівелювати тривогу і стрес; вміння давати зворотний зв'язок. Для студентів ці якості керівника дуже важливі, оскільки, часто студентська молодь потребує особливо пильної уваги на початку своєї навчальної діяльності.

Коуч в будь-яких сферах, в тому числі й освітній, буде, так званим незалежним консультантом, який вчасно скаже «по курсу» або «поза курсом», якщо у студента в певний момент виникнуть труднощі з реалізацією тієї чи іншої діяльності. В даному випадку студент має право прийняття рішень і несе відповідальність за результат. Коучинг можливий тільки тоді, коли:

- студент розуміє, що існує різниця між тим, хто він є і тим, ким хотів би бути;
- студент готовий думати по-новому, незвичним для себе способом;
- студент готовий до здійснення необхідних змін і вживає необхідних дій;

– студент згоден з тим, що за результат несе відповідальність тільки він сам, а не коуч-викладач. Іншими словами, використовуючи коучинг, студенти досягають своїх цілей значно швидше, найбільш ефективним шляхом і просто отримують задоволення від процесу. Завдання сучасного викладача вищого навчального закладу при створенні сприятливої атмосфери взаємодії зі студентами полягає в модифікації системи навчання та адаптації до освітньої діяльності самостійно (Рыбина, 2011).

Коучинг як система сприяє формуванню лідерських якостей особистості, оскільки вона виступає елементом ефективного управління навчально-виховним процесом, взаємодії зі всіма його учасниками. Лідерство починається з того, що людина знаходить в собі сміливість стати тим, ким вона здатна стати. Завдяки коучингу розширюється сфера пізнання та горизонти бачення, підвищується ефективність і якість життя, відкриваються можливості розвитку особистості студента. Коучинг дозволяє створити середовище, в якому можливе повне розкриття внутрішнього потенціалу студента. Це говорить про відкриття прогресивного шляху розвитку, створення нового психологічного підходу до проектування освітніх систем сучасних вищих навчальних закладів, до зростання якості вищої освіти в умовах інтеграції української вищої школи у світову систему вищої освіти.

Коучинг – це не лише технологія, яка застосовується в певних обставинах; ефективний коучинг – це і метод управління, і метод взаємодії з людьми, спосіб мислення і спосіб буття. Ефективний коучинг спрямовує студентів на досягнення мети, приносить задоволення і радість, від якої виграють всі учасники освітнього процесу. Це некатегоричний підхід, він стимулює високу якість навчання і задоволення процесом в результаті досягнення успіху та значущих цілей (Зеленин, 2015). Це не лише функція передачі знань і навчання навичкам, а й реалізація функції стимулювання інтересу до навчання, руху до усвідомленості, розвитку сильних сторін, розкриття потенціалу людини, що дає можливість зробити процес навчання цікавішим та ефективнішим.

Важливими умовами формування самоосвітньої компетентності у процесі застосування технології коучингу для формування навчального успіху є усвідомлене ставлення до студентів як до відповідальних творців своєї навчально-пізнавальної діяльності, які успішно поєднують самоуправління (вибір змісту, форм, методів і засобів навчання) із самоконтролем (оцінюванням і моніторингом власної когнітивної діяльності); включення студентів

у формулювання навчальних цілей та вибору стратегій для їхнього досягнення; забезпечення співробітництва і кооперації у навчальному процесі; діагностика та підтримка індивідуальних пізнавальних інтересів, надання можливостей вибору, індивідуалізація та диференціація навчання; використання групових форм і методів навчання; формування потреби у самопізнанні, саморозвитку, постійному самовдосконаленні своїх можливостей; залучення студентів до прийняття рішень у навчальному процесі; застосування аналізу та критичних рефлексій; ведення студентами щоденників своєї навчально-пізнавальної діяльності та залучення до її оцінювання.

Завдяки застосуванню коучингу як засобу досягнення успіхів студентів у процесі навчання формуються навички поведінки в критичних ситуаціях, відпрацьовуються уміння збагачувати діяльність новими способами виконання, відбувається розвиток професійної гнучкості й мобільності, отримання насолоди як від самої діяльності, так і від її результатів тощо. Впровадження коучингу в систему вищої освіти України може виступати як універсальний інструмент, що дає можливість ефективно працювати на суб'єкт-суб'єктному рівні, тобто вміти керувати собою, своїм станом, власними ресурсами, допомагати іншим у розвитку особистісного потенціалу, сприяти підвищенню особистої ефективності, розвивати ефективні комунікації, будувати конструктивні стосунки з оточуючими тощо.

Технологія коучингу може з успіхом застосовуватися в процесі викладання різних дисциплін, а також відкриває безліч перспектив для вдосконалення процесу навчання. Як стиль навчання, коучинг може бути використаний в будь-яких формах навчального процесу: при проведенні семінарських занять, колоквіумів, виконанні науково-дослідних, курсових та дипломних робіт. Новим напрямком діяльності повинна стати спеціальна додаткова підготовка викладача, зміна і адаптація навчальних програм під технології коучингу, що дозволить збільшити кількість залучення студентів в процес виявлення їх реальних запитів. Введення коучингу в серію програм підвищення кваліфікації викладачів вищих навчальних закладів допоможе підвищити ефективність освітньої діяльності вишів. Сьогодні – це один із найважливіших напрямків, що йде поруч із застосуванням нових інформаційних і комунікаційних технологій в освіті. Звичайно, кожен навчальний заклад повинен самостійно для себе визначити ті методики коучингу, які будуть найбільш плідними для освітньої діяльності, форми доведення цих

знань до своїх співробітників і критерії оцінки ефективності впровадження коуч-технологій в навчальний процес.

Коучинг може використовуватись не тільки як стиль викладання, а й як спосіб взаємодії з колегами, студентами. Такий підхід дозволяє по-новому поглянути на суть самого процесу і відкриває нові можливості для особистісного розвитку викладачів. Ефективний коучинг націлює викладача на досягнення мети, приносить задоволення і радість, від якої виграють усі учасники освітнього процесу. Перспективи подальших досліджень у цьому напрямі полягають в доцільності впровадження коучингових технологій на всіх рівнях системи вищої освіти України та у системі підвищення кваліфікації. Таку підготовку можна забезпечити, зокрема, в системі післядипломної психологічної, педагогічної освіти в процесі підвищення кваліфікації керівних і педагогічних освітянських кадрів. Також, подальше дослідження феномена коучингу може бути здійснене в напрямі вивчення особливостей його використання та моніторингу результативності досліджуваної технології з метою значного підвищення рівня продуктивності навчального процесу.

Список використаних джерел:

1. Андрюхина Л. М. Культурная топология креативности: возможности человека XXI века. *Образование и наука*. М., 2012. № 3. С. 3-16.
2. Аткинсон М. Наука и искусство коучинга: внутренняя динамика. К. : Companion Group, 2019. 208 с.
3. Борова Т. А. Теоретичні і методичні засади адаптивного управління професійним розвитком науково-педагогічних працівників вищого навчального закладу. Дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.06 «Теорія та методика управління освітою». К., 2012. С. 170-234.
4. Голлви Т. Максимальная самореализация: работа как внутренняя игра. М. : Альпина Бизнес Букс, 2017. 264 с.
5. Горук Н. М. Коучинг як ефективна технологія формування самоосвітньої компетентності студентів. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. Київ, 2015. С.99-104.
6. Дауни М. Эффективный коучинг. Уроки коуча коучей. М.: Из-тво «Добрая книга», 2013. 288 с.
7. Зеленин В. В. Между травмой и величием: трактат о селективной психодиагностике в коучинге. К. : Гнозис, 2015. 272 с.

8. Каннио С. Мастерство коучинга. Лучшие практики в бизнес-коучинге. Монтеррей, 2012. 240 с.

9. Кларин М. В. Профессиональный стандарт «коуч»: развитие коучинга как профессии. *Организационная психология*. 2014. № 1. С. 6-12.

10. Кови С. Семь навыков высокоэффективных людей: мощные инструменты развития личности. М. : Альпина Бизнес Букс, 2016. 375 с.

11. Нежинська О.О., Тименко В. М. Коучинг у діяльності практичного психолога системи освіти: спецкурс для слухачів очно-дистанційної форми навчання в системі післядипломної педагогічної освіти. НАПН України, Ун-т менедж. освіти. К., 2015. 44 с.

12. Проценко О. С. Коуч-технології у формуванні життєвої компетентності учнів професійно-технічних навчальних закладів. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2013. № 29. С. 330-334.

13. Романова С. М. Коучинг як нова технологія в професійній освіті. *Вісник Нац. авіац. ун-ту. Серія: Педагогіка. Психологія*. Харків, 2016. № 3. С. 83-86.

14. Рыбина О. С. Образовательный коучинг для личной эффективности и профессиональной компетентности студентов. *Актуальные вопросы современной педагогики : материалы I Междунар. науч. конф.* Уфа : 2011. С. 112-114. URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/18/798/> (дата звернення: 28.08.2020).

15. Рудницьких О. В. Коучинг як інтерактивна технологія в освіті. *Вісник Дніпропетровського у-ту імені Альфреда Нобеля. Серія: Педагогіка і психологія*. Дніпропетровськ, 2014. № 2(8). С. 173-176.

16. Тименко В. Н. Новые роли преподавателя высшей школы в условиях современного общества. *Problemy nowoczesnej edukacji; Pod red. Edyty Sadowskiej, Wiesława Sztumskiego*. Częstochowa: WSL, 2014. Т. IV. Рр.153-159.

Уитмор Дж. Коучинг высокой эффективности. Новый стиль менеджмента, развитие людей, высокая эффективность. М. : Междунар. академия корпоративного управления и бизнеса, 2015. 168 с.

2.2 НАУКОВО-ПСИХОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ОСВІТНЬОЇ ПРАКТИКИ ТВОРЧОГО САМОЗДІЙСНЕННЯ ОСОБИСТОСТІ

Валентина АФАНАСЕНКО, Таїсія КОМАР

Глобальна цивілізаційна криза рубежу тисячоліть, породжена інтерференцією багатьох циклічних соціокультурних процесів на межі самознищення, охопила всі сфери людської життєдіяльності. Ервін Ласло називає сучасність «епохою біфуркацій», маючи на увазі фундаментальну особливість поведінки складних систем, які перебувають під сильним впливом і напруженням. Натомість набирають темпів глобальні процеси самоорганізації нового світу, ноосферні механізми якого спроможні не лише вплинути на стабілізацію суспільних процесів, але й забезпечити варіанти виходу з планетарної кризи.

В освіті перебіг кризи визначає дискредитацію та руйнацію багатьох визнаних «параметрів порядку» та можливості контролю за ними, збільшення обсягу інформації та комунікативних зв'язків, загострення конфронтації традиційної та інноваційної системи, невизначеність аксіологічних орієнтирів.

Не встигаючи асимілювати глобальні зміни система освіти, перестала задовольняти актуальні вимоги суспільства знань. Її реорганізація відповідно до нових реалій стає глобальною проблемою, яка потребує дослідницької уваги, оскільки саме вона визначає становлення людини, супровід її розвитку та самоздійснення.

Традиційна система освіти на засадах панівної суспільної ідеології заснована на культі конформізму. Це найнадійніша форма інтеграції соціальної спільноти і водночас найправильніший спосіб заблокувати розвиток творчого потенціалу, бо ж унікальний ресурс особистості, форматований і стандартизований відповідно до загальноприйнятого навчального плану, стає продуктом ситуативного запиту суспільства.

Очевидна невідповідність традиційної освіти параметрам невірноваженості, нестійкості, нелінійності, незворотності, відкритості світу, пізнання якого складає сутність освітніх процесів, зумовлює необхідність трансформації існуючої системи освіти на основі відкритості, атмосфери свободи та спонтанності в реалізації інтерсуб'єктивної взаємодії. Освіта має сприяти постійному нескінченному розвитку і творчій трансформації особистості, її

конституюванню.

Творчий потенціал особистості іманентно притаманний кожному. Невичерпність і своєрідність творчого потенціалу потребують сучасної освітньої практики з орієнтацією на творче самоздійснення особистості складних трансдисциплінарних комплексів знань на основі конструктивного діалогу фахівців різних галузей, інтеграції ідей, орієнтованих на пізнання й розвиток світу.

Для сучасної наукової картини світу властиве загострення проблеми вибору життєвих стратегій розвитку людства. Сучасна людина має не лише сповідувати якусь культурну традицію, а й мати змогу виходити за її межі та створювати нову культурну традицію. У зв'язку з розумінням освіти як частини соціального простору, де формується здатність людини бути суспільною істотою, реалізувати свій природний потенціал творчості та активності, саме їй належить визначальна роль у вирішенні нагальних проблем сучасності.

Нове століття визначає жорсткі альтернативи: для тих, хто оволодіє новими знаннями, світ відкриває варіативні можливості, для решти постає проблема безробіття, бідності й безвиході, оскільки стара система економіки зруйновна і старі робочі місця зникають. Уже на цій основі дослідники прогнозують «найглибшу революцію в історії людства». Г. Драйден і Д. Вое [16] стверджують, що весь світ перебуває в небезпеці, бо наша система освіти зраджує нас. За їхніми словами, ми є свідками виникнення нової ери «інформаційного апартеїду», в умовах якої більше 500 млн. осіб мають доступ в Інтернет, у той час як половина всього населення світу ніколи не користувалася навіть телефоном. Тоді, коли світові корпорації повністю перебудовують кожні чотири або п'ять років, наші школи здебільшого наче потрапили в «пастку часу» з фантастичного оповідання: вони так і продовжують слідувати системі минулої, доіндустріальної епохи і тому необхідна революція в навчанні, яка доповнила б революцію в сфері миттєвих засобів зв'язку. Окреслений погляд є одним із сучасних підходів, де в якості способу трансформації освіти називано революційний варіант.

Революція (від пізньолатинського *revolutio* – поворот, переворот) – глибока якісна зміна в розвитку будь-яких явищ природи, суспільства або пізнання (наприклад, геологічна революція, промислова революція, науково-технічна революція, культурна революція, революція у фізиці, революція у філософії тощо). Найбільш широко поняття революція застосовують для характеристики суспільного розвитку, адже воно невід'ємна сторона

діалектичної концепції розвитку, розкриває внутрішній механізм закону переходу кількісних змін у якісні. Революція означає перерву поступовості, якісний стрибок у розвитку, вона відрізняється від еволюції – поступового розвитку будь-якого процесу, а також від реформи, перебуваючи з нею в складному співвідношенні, характер якого визначає конкретно-історичний зміст самої революції і реформи [17].

Той факт, що в суспільному бутті людей час від часу відбуваються глибокі якісні зміни, відображений в історичних літописах. Однак спроби наукового дослідження цих явищ з'являються у філософії Нового часу, причому їх розуміють як політичні зміни, тому слово «революція» початково сфокусоване у сфері політики. Так само важливо, що в масовій свідомості поняття «революція» означає видимий переворот у якійсь сфері. Спочатку слово означало «повернення до колишнього стану». Термін «*revolutio*» запозичений з астрономії, де ним позначали круговий орбітальний рух, обертання небесних тіл. Тому, як відзначає автор науково-філософського дослідження феномену «революція» Г. Завалько, перші згадки про неї в політиці і суспільному житті були описами реставрації [17]. Із часом революцією стали називати всю сукупність змін. Слово починає семантично корелювати з раніше протилежними поняттями «заколоту», «бунту», «повстання», відрізняючись від них лише глибиною трансформацій. У філософію поняття ввійшло ще із астрономічним значенням, зокрема у тлумаченні Т. Гоббса революція полягає в руйнуванні старого порядку і будівництві нового; згідно із міркуваннями А. Барнава, вона є результатом розвитку суспільства: коли він пропорційний, то соціальний прогрес здійснюється без потрясінь, коли ж основа не настільки еластична, щоб встигати за змінами субстанції, відбувається вибух [див. 17]. Таким чином, революція в розумінні дослідників набула статусу закономірної форми розвитку суспільства, яку спонукають різні сили, часом ті ж, що й еволюцію. Однак відгомін традиційного розуміння змісту революції виявляється через ознаки активної протидії існуючому із конкретними деструктивними наслідками.

Досліджуючи роль інформаційно-комунікаційної революції в сучасному світі як чинника генералізації трансгресії за бар'єри парадигм, раціональностей, соціокультурних і національних цілісностей; формування трансверсального мислення, спрямованого на встановлення переходів між відмінностями, Л. Горбунова [11, 12, 14] вказує на актуальність створення світового освітнього простору

з метою реалізації інтересів як окремої особистості, суспільства, такі людської цивілізації загалом.

На необхідності революції у шкільній галузі наполягає Кен Робінсон – всесвітньо відомий дослідник проблем освіти. Він почесний професором британського Університету Ворвіка, де дванадцять років викладав педагогіку, працював з урядами європейських та азійських країн, міжнародними інституціями, національними освітніми системами й провідними неурядовими й культурними організаціями. Його виступ 2006 року на престижній конференції TED, що мав назву «Do schools kill creativity?», має найбільшу кількість переглядів за всю історію цієї організації – понад 50 мільйонів людей у 150 країнах.

Кен Робінсон та Лу Ароніка в праці «Школа майбутнього. Революція у вашій школі, що назавжди змінить освіту» [30] переконують, що всі діти талановиті, однак в школі цього не визнають і не цінують. Одним із способів вирішення цих проблем, за словами Робінсона та Ароніки, є зрушення освітньої системи з виробничої практики до аналогу біологічної системи, від орієнтації на стандартизацію, конкуренцію та корпоративізацію в освіті. Національні освітні програми багатьох країн передбачають чіткі правила засвоєння конкретного матеріалу, який повинні викладати в школі, орієнтуючись на постійне підвищення освітніх стандартів. Стандартизації підлягає оцінювання, що передбачає активне використання формальних письмових іспитів та тестових завдань. Характерною для традиційної освіти є безвідповідальність за долю дітей, які не «вписалися» в стандарти. Конкуренція в шкільній освіті, яка стала сьогодні глобальною, передбачає об'єктивність та посилення змагальності серед учнів. Корпоративізація зумовлює перетворення освіти в найприбутковіший бізнес.

Автори вважають наш час сприятливим для змін в освітній галузі шляхом персоналізації освіти, зміни навчальної програми, методики викладання й оцінювання, а відтак – шкільної культури. Вони стверджують, що для успіху освітніх змін потрібні небайдужість, завзяття і досвід дорослих, довіра одне до одного усіх учасників процесу навчання (не конкуренція змагальність!), бажання і старанність дітей.

Освіта має забезпечувати відповідні умови для того, щоб люди досягали в ній успіху. Запропонована авторами альтернативна концепція органічної освіти спрямована на інтелектуальний, фізичний, духовний та соціальний розвиток учнів. Органічна освіта передбачає усвідомлення взаємозалежності усіх складників

розвитку як для кожного учня, так і для всієї спільноти. Освіта має бути зорієнтована на розвиток талантів і потенціалу усіх учнів, незалежно від їх соціального стану чи життєвих обставин. Органічна освіта створює максимально сприятливі умови для розвитку учнів на засадах співчуття, досвіду та здорового глузду [30, с. 63].

Органічне навчання орієнтоване на «тісні робочі взаємини між школою й громадою вчителів і батьків», оскільки, на переконання Кена Робінсона, – «це осердя шкільної філософії та концепції» [30, с.194]. У освітньому процесі школу і сім'ю визнають рівноправними партнерами.

Революція в навчанні має стати основою освітньої політики шляхом відмови від упровадження обмежень, стандартів чи формальних заходів. Необхідна підтримка і створення сприятливих умов для шкіл у здійсненні переходу від стандартизації до індивідуалізації навчання, щоб забезпечити розвиток кожній особистості згідно з її природними задатками. Кен Робінсон демонструє яскраві приклади позитивного досвіду зміни освітнього клімату, що походять із Китаю, Шотландії, Великобританії, Канади тощо.

Зрештою усі застосовують по суті універсальні засади змін: проведення своєрідного аудиту («вимірювання температури») у своїй освітній організації; розроблення підходу, який буде заснований на сильних сторонах; запровадження механізмів і структури, які засвідчать, що ви дослухаєтеся до людей; постійна підтримка діалогу; руйнування стіни між організацією і світом. Запропонований варіант передбачає кардинальні зміни в освіті на основі трансформації моделі, механізмів і структур.

Сучасний процес пошуку шляхів розвитку освіти актуалізує сенси та ціннісні орієнтації, які складають споконвічну основу філософсько-світоглядної системи науки. Їхнім ключовим пунктом є уявлення про органічну включеність людини в цілісний космос і про її пропорційність як результату космічної еволюції. Становлення еволюційних уявлень безпосередньо пов'язане із зародженням ідеї єдності матеріального світу і загальності руху. Формування таких уявлень зумовлене накопиченням конкретних фізичних, біологічних і медичних знань, світоглядами, характерними для різних історичних епох, історією суспільних відносин на різних етапах розвитку людського суспільства. Їх спрямовували на практичне розв'язання цілої низки завдань загальнопланетарного діапазону, насамперед екологічного характеру. Це помітно активізувало увагу

до природничо-наукового напрямку філософії космізму, основоположниками і провідними представниками якого традиційно вважають К. Ціолковського [44] В. Вернадського, О. Чижевського [37] та інших вітчизняних учених. Для їхньої творчості характерна натуралізація теоретичної свідомості і спроби створення цілісних знань про світ, завдяки яким сучасну науку збагачено фундаментальними уявленнями про взаємозалежні в масштабах всієї планети зміни органічного світу і навколишнього середовища. Розроблене ними вчення представляє собою оригінальний варіант розуміння закономірностей еволюційного процесу у Всесвіті.

Із філософськими ідеями еволюціонізму гармоніюють принципи відкритості та саморегуляції складних систем, розвинені у межах синергетичної концепції глобального еволюціонізму і включені в якості фундаменту в сучасну наукову картину світу. І. Пригожин та І. Стенгерс переконані, що науки про природу в наш час потребують необхідність діалогу з відкритим світом. Настає пора нової співпраці, відомої здавна, але довгий час не визнаної, між історією людини, людськими суспільствами, істинним знанням природи і вмінням його використовувати [29]. Пізнаючи світ, людина повинна не нав'язувати природі свою власну мову, а вступати з нею в діалог. На думку авторів, сучасна наука вже навчилася з повагою ставитися до досліджуваної нею природи і тому її бачення зараз зазнає радикальних змін щодо множинності, темпоральності та складності [29].

Взаємодія з природою передбачає використання різноманітних підходів, ґрунтованих на уявленнях про цілісний космос (з органічною включеністю людини), який безперервно розвивається. Сучасний еволюціонізм являє собою світогляд, що розглядає навколишню дійсність з погляду розвитку. В основу еволюційних уявлень покладені ідеї єдності світу, загальності руху, існування єдиних фундаментальних законів світобудови.

Одним із основних результатів інтенсивних наукових пошуків останніх десятиліть є становлення нової парадигми розвитку освіти, що базується на принципі глобального еволюціонізму як провідному методологічному принципі сучасної науки. Така постановка проблеми змінює філософський підхід до освіти як тотального цілого. Від абстрактно-гносеологічного чи навіть абстрактно-соціологічного рівня він наближається до з'ясування особливостей реального функціонування та відтворення цілісного процесу освіти. Стає зрозумілим, що сучасна освіта особистості має

бути не простим накопиченням у її соціокультурному просторі цінностей, ідей, вироблених суспільством, а розвитком семантичного простору особистості на основі коеволюції її творчого потенціалу й актуального простору освіти.

Теоретичне осмислення проблеми розвитку освіти в галузі педагогіки і психології «зсередини» зумовлює необхідність інтегрувати його з соціально-філософськими та культурологічними настановами щодо освіти як ресурсотворчого суспільного та особистісного феномену. У такому випадку реорганізацію і розвиток освіти слід розуміти не як збільшення або перетасування дисциплін, не декларацією гуманізацією й гуманітаризації, а як докорінну зміну стратегії освіти, формування суб'єктності людини,

Альтернативні освітні стратегії мають бути орієнтовані на забезпечення соціальних і особистісних трансформацій відповідно до постійної мінливості сучасного світу. У суспільстві перманентної трансформації місія освіти, на переконання Л. Горбунової [13], полягає в трансформуванні особистості, а для цього вона має бути трансформативною освітою.

Трансформацію розглядають як вихід за межі або перетин структури; вона є комплексною, істотною зміною композиції чи структури; або метаморфозою [14, с. 276]. Отже, трансформація передбачає радикальну зміну, і вона є підмножиною зміни. При цьому Л. Горбунова відзначає доцільність розрізнення двох типів трансформацій. Перший тип у теоріях розвитку описаний психологами як процес зростання та розвитку особистості дорослого на основі вертикальних стадій розвитку і стадій, які за своїм характером є ієрархічними. Описані стадії (або етапи) є природними віковими структурами, що змінюють одна одну в процесі життя. Стадійний рух – показник реорганізації психічних структур, серед яких найочевиднішими є зміни на рівні емоцій та інтелекту. Другий тип трансформації, який змістовно досліджує Л. Горбунова, передбачає умови та процедури, необхідні для трансформації основ (припущень, очікувань), концептів, цінностей і практик, які утворюють спосіб бачення дійсності, тобто для парадигмальних зрушень чи трансформацій перспектив. Теорія Трансформативного навчання, підкреслює дослідниця, є вченням про осмислення, а не просто про придбання знання. Йдеться про навчання через критичну рефлексію, а не шляхом несвідомого або беззаперечного придбання «системи координат» через життєвий досвід.

Значення трансформативного навчання полягає в актуалізації

спроможності особистості здійснити «парадигмальний зсув». Дж. Мезіроу припускає, що індивід, який проходить трансформативне навчання, може спричинити «зсув» своєї смислової перспективи, або здійснити перехід від вузької, проблематичної, фіксованої чи статичної смислової перспективи до більш інклюзивної, відкритої для інших ідей, гнучкої й автономної. Трансформативне навчання постає як спрямована зміна «особистісної парадигми», яка посилюється в міру його здійснення.

Основними конструктами теорії трансформативного навчання Дж. Мезіроу вважає: критичну рефлексію, діалог і досвід [50]. Досвід постає соціальним конструктом, який є відправним пунктом для діалогу, через нього відбувається трансформація, і актуалізується критична рефлексія попереднього досвіду. Саме досвід і, зокрема, попередній досвід, який мав місце в минулому, є вихідним змістом для трансформації, а його перегляд є сутністю навчання. З погляду Дж. Мезіроу, навчання є процесом використання попередньої інтерпретації для створення нової або переглянутої інтерпретації сенсу власного досвіду для керівництва майбутньої дії. Особливість досвіду у тому, що він, на думку З. Фрейда [42,43], закладає основу для очікувань, установок, переконань, цінностей, і визначає тенденцію до повторення. Дж. Мезіроу вважає його призмою через яку сприймають, інтерпретують і моделюють новий сенс. Трансформація досвіду відбувається в процесі діалогу (з собою або з іншими) і саморефлексії. Навчання розуміють як процес створення нових або переглянутих інтерпретацій змісту досвіду, що спрямовує подальше розуміння, оцінку і дію [50]. Слід відзначити, що за такого підходу вого набуває суб'єктивної значущості. Рефлексія попереднього досвіду, особливо раннього онтогенетичного, дозволяє виявити невротичні фіксації та дезактуалізувати захисні механізми пов'язані із ними, а відтак, відкрити можливість для вільного розвитку творчого потенціалу особистості.

Важливо відзначити настанову творців концепції трансформативного навчання на добровільність. Як зазначає Л. Горбунова, хоча, це і не чітко визначено в теоретичних описах трансформативного навчання та добровільність участі забезпечує максимальний результат уже тому, що не обтяжене автоматичними опорами, як це характерно для традиційної обов'язкової освіти [14, с. 549]. Важливою є орієнтація на відкритість і готовність до участі в процесі навчання. Відкритість особистості, ґрунтована на довірі до світу, забезпечує високий

рівень сприйняття і засвоєння інформації з різних джерел. Готовність до навчальної взаємодії зумовлена актуальними особистісними потребами, інтересами, мотивами і уможливилоє природне і щире включення особистості в навчальну взаємодію без зовнішнього стимулювання і вмотивовування, яке культивує традиційна освіта. Слід наголосити, що Мезіроу визначає метою навчання реалізацію свого потенціалу для незалежного розвитку соціальної відповідальності й автономності [50, p.92].

Таким чином, трансформативний підхід є релевантним для особистості, що має продуктивно реалізувати себе в динамічній мережі інформаційних потоків сучасного світу. Трансформативне навчання дає змогу особистості пізнати, розкрити і спрямувати розвиток і реалізацію творчого потенціалу в русло відповідальної життєтворчості. «Людина терміналу», яка рухається в нескінченних мережевих переходах, повинна зуміти через нову чуттєвість і дискурсивно-рефлексивну відкритість до іншого, інтегрувати його досвід і цінності, щоб самій стати віртуально універсальною. Ця інтенція в якості регулятивного принципу імпліцитно притаманна теорії трансформативного навчання. Вона робить її «відкритим», «незавершеним проектом», «теорією у розвитку», що відкриває нові горизонти як відповідального комунікативного суб'єкта громадянського суспільства в умовах «плинної сучасності» [14, с. 562]. Трансформативне навчання уможливилоє здійснення складного нелінійного і латентного процесу розвитку творчого потенціалу особистості на основі досвіду світоглядних переорієнтацій, зсуву особистісних ціннісних сенсів.

Нинішній бурхливий розвиток моделювання, комп'ютерної графіки відкриває можливості розвитку потенційних творчих можливостей особистості. У цьому сенсі ми поділяємо визначення Л. Горбуновою сучасного стану освіти як «переддень антропологічної революції, або «простір так званої антропологічної межі», оскільки назріває якісна зміна для реалізації природи творчих можливостей особистості. Крім цього, потенціал здібностей отримає поштовх для розвитку завдяки доступу й зануренню в безмежжя віртуальної реальності, з можливістю вільного руху в евристичному просторі освіти.

На основі науково-теоретичного дослідження та сучасної освітньої практики й провідного педагогічного досвіду стає можливим визначення принципів творчої самореалізації особистості. Виокремлені принципи є відносно стійкими елементами освітньої практики розвитку особистості, в найбільш

узагальненій формі концентрують у собі результати дослідницького етапу, є основою для систематизації та генералізації набутих знань, мають евристичну цінність стосовно внеску у вирішення проблеми становлення якісно нової онтології освіти.

Усі визначені та описані принципи не суперечать за змістом один одному. Істинність і загальність принципів рефлексивності, кордомедійності, довіри, гідності та відповідальності є основою для інтеграції всіх аспектів простору освіти в єдину концепцію творчого самоздійснення особистості.

Рівень науково-технічного забезпечення життєдіяльності сучасної людської спільноти визначають особистісні чинники в діапазоні від здійснення наукових відкриттів і впровадження новітніх технічних розробок у життя суспільства до можливості освоювати й використовувати прогресивні надбання у власній життєдіяльності. Творчий потенціал особистості є найважливішим ресурсом геоекономічного розвитку, яким визначають стан і прогрес фундаментальних галузей науки та науково-технічних розробок, можливість створювати й упроваджувати вусі сфери життя новітні технології; інформатизація суспільства й доступність інформації для всіх його членів на основі набутих знань, здійснення продуктивної діяльності, освоєння рівня загальної культури людства та створення нових цінностей. Водночас загострена увага до деструктивних наслідків сучасного науково-технічного прогресу й реалізації людського потенціалу, результати реалізації якого негативно позначаються на природних умовах і на існуванні життя на планеті загалом. Споживацьке ставлення до природи, імпульсивні ірраціональні дії, спрямовані на зміну довкілля, вже призвели до часткового руйнування та до серйозного порушення природного балансу.

У Доповіді про висновки і рекомендації віденської зустрічі групи високопоставлених експертів (20-22 квітня 1997р., Австрія) за головуванням Гельмута Шмідта підкреслено: «Глобалізація світової економіки супроводжується глобалізацією світових проблем. Оскільки глобальна взаємозалежність вимагає, щоб ми жили в гармонії один з одним, люди потребують правил і обмежень. Етика – це мінімальна норма, при якій можливе колективне життя. Без етики і самообмеження, що випливає з неї, людство повернулося б до способу життя, коли виживали б найбільш пристосовані. Світ потребує етичної основи свого існування» [7].

У розділ VII декларації «Гуманістичний маніфест 2000: Заклик

до нового планетарного гуманізму» входить планетарний білль про права та обов'язки, який підписали громадські діячі та вчені багатьох країн. Розглядаючи права людини разом із положеннями, щодо обов'язків людини стосовно самої себе і суспільства, наголошено: «Ми повинні прагнути до того, щоб забезпечити кожній людині економічну безпеку і гідний заробіток.

Однією з умов досягнення цього завдання є готовність людей допомагати самим собі: кожен має докладати власних зусиль до того, щоб мати достатній дохід. ... Ті, хто вважав за краще мати дітей, беруть на себе певні зобов'язання: батьки мають створити дітям безпечне й доброзичливе оточення. ... Потрібно всіляко підвищувати в учнів «планетарну грамотність», тобто свідомість відповідальності за навколишнє середовище» [7]. У коментарі Проекту «розенкрейцерської декларації обов'язків людини» зазначено: «Як показала історія, нормальне функціонування суспільства залежить від точної рівноваги між правами й обов'язками кожної людини [32].

Процес індивідуального розвитку та самоздійснення особистості пов'язаний із властивостями цілісної психіки як системи, що є діалектичною єдністю двох протилежних тенденцій: до самозбереження та до саморозвитку. Протириччя між потенційною мінливістю та стабільністю у формі боротьби двох взаємозалежних протилежностей має загальний характер. Для повноцінної життєдіяльності особистості важливим є процес самоорганізації. Слід відзначити, що відсутність або дефіцит самоорганізації особистості призводять до часткової або повної дезорганізації в системі її життєдіяльності, зокрема, часткова дезорганізація виявляється у вигляді спадів життєвої активності, депресій, криз конфліктів, психічної напруженості тощо.

Порушення стану внутрішньої стабільності, її дерегуляція актуалізують здатність творчого потенціалу до реалізації у формі експресії, екстазу, одержимості. Творча експресивність виявляється через прагнення особистості вийти за межі традиційної реальності, певного зумовленого порядку, втілитися в новій системі цінностей, у більш досконалішій формі. Експресивність творчості часто виражена в есхатологічності. Дослідники констатують можливість особистості завдяки екстатичному стану вести діалог із вічністю, реалізуючи прагнення подолати тлінність і тимчасовість актуального світу. У творчому екстазі особистість охоплена відчуттям занурення в містичний вир інших реальностей, інших планів буття і екзистенційних глибин. «Творчий екстаз є виходом із часу цього

світу, часу історичного і часу космічного, він відбувався в часі екзистенційному» [41, с. 157].

Сила індивідуального творчого потенціалу може занурювати особу в пограничні стани й визначати пограничні ситуації її буття. Винятковість стану творчого екстазу людини визначає можливість подолати межі особистісного семантичного простору, відкрити небачені перспективи, випробувати перепоповнення свободою. Однак природа творчого екстазу така, що передбачає відчуття непереборних (демонічних) спокус. «Суперечливість і парадоксальність творчого стану полягають у тому, що людина в момент творчого піднесення відчувається майже одержимою вищою силою, демоном, і, разом з тим, відчуває незвичайну свободу, вільність» [41, с. 158]. Сила творчого потенціалу дозволяє особистості відчути свою велич і пристрасть її реалізувати у певному покликанні.

Предметом дослідницької уваги часто стає феномен одержимості у творчій самореалізації особистості, що зумовлений потужним імпульсом, найчастіше несвідомим, стихійним і некерованим. Актуалізована сила нейтралізує механізми саморегуляції, зумовлює особливу емоційну інтенсивність діяльності та її екстатичний характер. Результати діяльності виходять за межі задуму – створені образи і сюжети, зокрема символічні, не передбачувані самим творцем на основі катарсису, внутрішнього вивільнення та розрядки психічного напруження. Одержимість особистості характеризує виняткова сила, часом невротична фіксація на реалізації активності при максимальному внутрішньому напруженні.

В одержимості й нестямній активності людини Платон вбачав зміст божественний, бо за рахунок творчого піднесення людина проходила очищення й могла долучатись до вічності. У сучасному розумінні одержимість – це своєрідний критичний стан особистості, у якому виявляє себе її архаїчний зміст і сила творчого потенціалу.

В історіях життя видатних особистостей, за якими, згідно з суспільним визнанням унікального змісту їхньої творчої діяльності, закріпився статус геніальних, мали місце періоди, загострення психічних станів: підвищена сензитивність, схильність до екзальтацій, що чергувалися із глибокою апатією, оригінальністю естетичних експлікацій внутрішнього світу, імпульсивним характером активності, неухважністю, зловживанням засобами впливу на свій психічний стан і непомірним марнославством. Так, у «першому щоденнику, написаному генієм», «унікальним генієм»

Сальвадором Далі, засвідчено особливий характер його творчої діяльності. Його жага до живопису як образу, «який входить через очі і виливається із кінчика пензля» [15, с. 318] зумовлювала дії, які він сам описав: «Зображуючи морських їжаків, я постійно вводив їм адреналін, щоб зробити більш судомною їхню болісну агонію, і при цьому намагаючись ввіткнути поміж п'яти зубів цього аристотелівського рота трубку, на поверхні якої, покритої парафіном, могли б відобразитися найменші вібрації. Я отримував користь із крихітних жабок, які падали з неба дощем під час грози, щоб вони самі, розпорюючи собі животи, відображали жаб'яче мереживо донкіхотівського одягу... Я примушував підривати живих лебедів, начинених гранатами, щоб зафіксувати стробоскопічно і в найменших деталях, як будуть розриватися внутрішні органи їхньої майже іще живої фізіологічної плоти» [15, с. 316]. Захоплення творчим процесом, пізнанням супроводжує безмежне почуття задоволення й гордості в С. Далі.

В історії людства мав місце досвід гуманістичних колізій творчої самореалізації особистості, зокрема феномен демонічного естетизму епохи Відродження. Спроби втілення ідеалу гуманізму стосовно саморозвитку й самоствердження творчого потенціалу особистості без визначення меж виявили його деструктивний характер, часом потворність і вульгарність. Культивування «безмежного самоствердження» часто ставало розпалом пристрастей та свавіллям особистості, самоствердженням і самозамилуванням. Небачений злет творчості супроводжувався «зворотним боком титанізму» [1, с. 120-138].

Неузгодженість між здобутками етичної думки і реальної практики життя в епоху Відродження можна розглядати як вираження загальної трагічної дихотомії творчого потенціалу людства. Потенційна спроможність особистості до творчої діяльності, яка сприяє прогресивним змінам у житті, набуває особливої небезпеки, коли поєднана з прагненням до влади над світом. Прагнення стати «деміургом» не узгоджується з добром засобів самоствердження власної творчої сили. Безмежжя особистісного самоствердження призводить до втрати здатності відчувати «межу» поміж добром та злом, доброю та злою волею, поміж добродійністю та злочином.

Виявлення особливостей розкриття потенціалу людини у її вчинках історично пов'язане із пізнанням добродійності. Так, Аристотель, розглядаючи добродійність людини, вважав її результатом добровільності здійсненого вчинку. Добродійними

вважають усвідомлені та виражені дії, які особистість здійснює згідно з власною волею, тому вона і стає вирішальною силою, що регламентує морально відповідальну діяльність. Питання відповідальності вирішує рівень довільності вчинку: «Хвалу і осуд отримують залежно від того, з примусу чи ні здійснений вчинок», – переконує Аристотель [2, с. 96.] Через довільність як характеристику вчинку на основі свідомої саморегуляції та самоорганізації потенціалу особистості виявляється кореляція відповідального вчинку із розвитком особистості.

Необхідною властивістю моральності визначає відповідальність І. Кант. На переконання філософа, моральний обов'язок не залежить ні від суто природних, матеріальних, егоїстичних потреб людини, ні від божественно-релігійного диктату. Ціннісне самовизначення людини у світі, орієнтири для людської свободи регулює практичний розум. Основою практичного розуму є моральна свідомість, що спирається на автономність доброї волі й керована законом обов'язку доброчесності, який І. Кант називає категоричним імперативом. Загальновідомий історичний імператив звучить актуально в сучасному контексті творчої реалізації особистості: 1) «Вчиняй лише згідно із такою максимою, стосовно якої ти водночас можеш побажати, щоб вона стала загальним законом»; 2) «Вчиняй так, ніби максима твого вчинку за допомогою твоєї волі мала б стати загальним законом природи» [22, с. 250]; 3) «Поводься так, щоб ти завжди використовував людство і у своїй особі, і в особі будь-кого іншого також як мету, та ніколи – лише як засіб» [22, с. 256].

Серед основних моральних обов'язків людини – обов'язки стосовно самої себе. Філософ обґрунтовує внутрішню вимогливість особистості щодо своєї життєвої позиції, турботу про збереження свого життя і здоров'я. Обов'язок щодо «людської гідності в нас» орієнтує не допускати зневажання своїх законних прав, не принижуватися перед іншими та не догоджати з корисливих міркувань. Особливе значення має сумління як неодмінний «внутрішній суддя». І. Кант розглядає сумління, розрізняючи просто відповідь від сумлінної відповіді (*gewisshafte Antwort*). «Сумління має мислитися як суб'єктивний принцип відповідальності перед Богом за свої вчинки, поняття ж відповідальності (хоча й туманно) завжди міститься в моральній самосвідомості» [22, с. 285]. Сумління виявляє чуттєвий аспект змісту категорії відповідальності. У зв'язку з цим особливо наголошено на обов'язкові людини здійснювати самопізнання, реалізуючи прагнення проникати у важко доступні

глибини серця. До переліку обов'язків перед собою Кант ввів вимогу розвивати свої природні сили (духовні, душевні й тілесні). Ця вимога в сучасному звучанні орієнтує на розвиток творчого потенціалу на основі усвідомлення особистістю своєї тотальної відповідальності за те, який вибір вона зробить, яку форму творчого здійснення санкціонує «бути добром».

На особливу увагу заслуговує розуміння людини – як «життя серед життя, яке хоче жити» [45, с. 217] А. Швейцера. Автор вважає, що людина сама має вирішувати, наскільки необхідною є шкода будь-якому життю, чим вона має пожертвувати у своєму власному житті: правом, щастям, спокоєм тощо заради дотримання якогось загального балансу. Це має бути «абсолютно вільне рішення індивіда» [45, с. 224], кожен сам приймає «міру почуття відповідальності», але етика благоговіння перед життям не дозволяє заспокоюватися. Його переживає людина як почуття неспокою від постійної відповідальності. Згідно з принципом Швейцера, солідарність, допомога, прагнення зменшити страждання, навіть ті, за які людина не несе безпосередньої відповідальності, – є спробою зменшити провину стосовно іншого створіння, яка заздалегідь закладена в людині. Йдеться, очевидно, про провину як базове почуття – результат культурно-історичного розвитку людини на засадах нав'язаного релігією первородного гріха.

На переконання А. Швейцера, для людини будь-яке життя має бути священним, навіть те, яке з її, людського погляду здається меншовартісним. Цей принцип породжує безмежну, «найвищу» відповідальність за долю іншого життя, що стає «природною нормою». Відповідальність, утверджуючи принцип благоговіння перед життям, є мірилом моральності. Все органічне життя володіє принциповою цінністю. «Майбутнє стає предметом турбот і надій», – говорить Швейцер. Етика благоговіння перед життям «змушує нас відчутти безмежно велику відповідальність і в наших взаєминах з людьми» [45, с. 224]. У такому разі індивід, природно, бере на себе не лише особисту, а й надособистісну відповідальність, що не може відсунути першу. Нова «активна» моральність з необхідністю виникає в епоху духовної кризи, «зубожіння» людства. Звуження можливостей розвитку і процвітання культури є наслідком науково-технічного прогресу, коли матеріальні блага нівелюють природну відповідальність. Сучасна держава, яка стала «надзвичайно складним механізмом», містить в собі велику небезпеку – вона «хиріє» в духовно-етичному розумінні. «Нашим порятунком у цей важкий час є прагнення прокласти шляхи майбутнього культурному

людству, ... тільки мислення, яке стверджує мораль благоговіння перед життям, здатне привести до вічного миру» [45, с. 237].

У відповідальності за майбутнє А. Швейцер виокремлює критерії допустимості й необхідності «жертви» і ризику – пріоритет суб'єкта, індивіда, який завжди повинен проєктувати ситуацію на самого себе й вирішувати її, нібито відчуючи благоговіння перед власним життям. Почуття благоговіння перед життям вселяє в людину занепокоєння постійної відповідальності. І ніхто не може сам собі полегшити цей тягар [45, с. 217]. Цей принцип породжує безмежну, «найвищу», згідно зі Швейцером, відповідальність за долю іншого життя, що стає «природною нормою».

Загальнолюдську відповідальність вважає основою становлення планетарної етики Пол Куртц. «Етична відповідальність на нижчому рівні групової взаємодії» [23, с. 126.], на його переконання, є кроком на шляху до становлення етичної глобальної свідомості. Одним із критеріїв етики є її здатність забезпечити повнокровне життя людей. Таке життя, включаючи спільне буття з іншими людьми, є «*summum bonum*» людського існування [23, с. 210].

Значний досвід тлумачення відповідальності напрацьований у філософії екзистенціалізму. Ж.-П. Сартр вважає людину відповідальною «за всі свої проєкти», оскільки цілі бажані й визначені нею. Людина, що перебуває в стані вибору певної системи цінностей, визначає образ світу й образ майбутньої людини. Це породжує тотальну, нічим не скасовану відповідальність. «Вибираючи себе, ми вибираємо всіх людей» [34, с. 324]. Вибрати – означає утвердити цінність того, кого вибираєш. Вибираючи людину, ми стверджуємо образ, який є цінністю для всіх. Тому наша відповідальність більша, аніж можна було б припустити, оскільки, «обираючи себе, я вибираю людину загалом», тобто відповідально «створюю образ» того, кого вибираю. Евристичну цінність для становлення фундаментальних засад освіти має синтетична концепція моральної відповідальності Г. Йонаса, створена на традиціях екзистенціалізму та на основі найбільш значущих етичних вчень XX століття. Відповідальність постає принципом, основою етики, орієнтованою в майбутнє і визначена новим категоричним імперативом: «Вчиняй так, щоб наслідки твоїх дій були сумісні зі збереженням справжнього людського життя на Землі» [20].

Згідно із Г. Йонасом, почуття відповідальності виникає не з ідеї відповідальності, а з визнання властивого речі блага, тобто з повинності буття виникає повинність вчинку суб'єкта, покликаного

виконати дію. Почуття відповідальності – це щось на зразок совісті, а в поєднанні з любов'ю воно стає відданістю справі. Саме таку відповідальність як єдність об'єктивної відповідальності і суб'єктивного почуття відповідальності, а не здатність або готовність до неї, мають на увазі, коли йдеться про відповідальність за майбутнє.

Відповідальне життєздійснення на основі реалізації творчого потенціалу особистості ми ґрунтуємо і на певному рівні її соціального розвитку й освоєння сукупності певних соціальних ролей, суспільних відносин, вироблення ставлення до суспільних цінностей, обов'язків, а також до установок суспільної моралі. Системні якості, яких набуває людина в суспільній взаємодії, у спілкуванні з людьми, визначають становлення особистості. Інтерналізація правил і поява основних елементів совісті, диференційована самокритика й почуття відповідальності в онтогенезі особистості, відбувається на стадії сумління.. Особистість, яка досягла цієї стадії, не має панівного почуття провини через порушення правил, однак характерним є дискомфорт, якщо вона завдає шкоди іншій людині, нехай навіть в межах існуючих правил. Почуття відповідальності особистість генералізує на інших, формується поняття про зобов'язання перед ними, привілеї, права та справедливість. Виникає прагнення до досягнень на основі особистих стандартів і критеріїв, прийняття значущості праці. Відповідальність стає орієнтиром індивідуальної поведінки й регламентує розвиток і реалізацію творчого потенціалу особистості.

Системний вплив на узгодження внутрішніх процесів здійснення творчого потенціалу особистості покликана здійснювати освіта. Розвиток відповідальності в просторі освіти ґрунтований на:

- визнанні гідності особистості. Йдеться про кожного учасника освітньої взаємодії, незалежно від віку, статусу, ролі, тощо;
- відсутності тотального контролю в освітній взаємодії. Взаємодія передбачає взаємну довіру;
- партнерській взаємодії. Відсутність репресій у вигляді авторитаризму та маніпулятивності;
- рівні свободи для розвитку особистості. Обмеження й заборони провокують протести, опір, блокують розвиток особистості.

Відповідальність є здатністю узгоджувати взаємодію зовнішніх умов та вимог до особистості з її власними потребами й можливістю цілісної реалізації творчого потенціалу особистості на континуумі «безпечність – продуктивність». Безпечність індивідуальної творчої

діяльності особистості ґрунтована на дезактуалізації потенційної деструктивності психіки, орієнтації на біофілічні цінності, на збереження та захист себе, інших і природного простору. Продуктивність реалізації індивідуального творчого потенціалу особистості є основою прогресивного еволюційного розвитку людства, планети, космосу. Відповідальність виявляє здатність прогнозування й осмисленого здійснення життєдіяльності особистості на основі використання власних ресурсів. Індивідуально типологічний характер відповідальності складається в освітній взаємодії. Особистість у процесі розвитку стає «автором» свого життя й запорукою збереження людства і світу,

Для сучасного світу характерною є суперечлива динаміка дозрівання глобальної гуманістичної свідомості. Світова культура розгортається в напрямку визнання персоніцентризму, усвідомлення спільною цінності кожної особистості. На рівні кожної цивілізованої держави стверджується необхідність визнання та захисту гідності людини, що засвідчує ідею невід'ємних її прав та передбачає дійсне ставлення до людини як до найвищої цінності. Складається новий тип моральних взаємовідносин людей, що становлять собою діалог, учасники якого виходять із принципу презумпції людської гідності. Саме тому актуальною є потреба зміни моральних принципів освіти в системі навчання і розвитку особистості.

У контексті нашого дослідження ми визначаємо гідність як інтегральне утворення особистості, яке є результатом її розвитку, індикатором якості буття її свідомості. Свідоме визнання власної винятковості та цінності своїх потенційних можливостей відкриває доступ творчому потенціалу в реальність і продуктивну його реалізацію у світі. З погляду сумірності творчого потенціалу особистості та простору освіти фундаментальну основу освітньої взаємодії має інтегрувати принцип гідності.

Гідність розуміють як певний вимір, що належить як об'єкту, так і суб'єкту. Гідність людини традиційно визначають через параметри поваги до себе, усвідомлення своїх прав, власної значущості. У більшості тлумачень поняття «гідність» позначає «цінність» явища буття, найчастіше ж стосується людини. Природа цієї цінності виявляється як у самому її змісті, так і в певних якостях. Як найбільш вживані для визначення, судження та оцінки гідності розглядають моральні якості людини. Почуття власної гідності розглядають як суб'єктивне відображення людиною власної потенційної значущості, що передбачає відповідну рівня

усвідомлення поведінку – саморегуляцію поведінки.

Філософська рефлексія змісту поняття «гідність» дозволяє констатувати, що дослідники гідності пов'язують зі свободою, однак тільки нею зміст цього поняття не вичерпують. Традиційно підґрунтям гідності вважають розум, але враховують і емоційну сферу. Гідність пов'язана з волею й вибором, проте все це повинно бути органічним для особистості і не суперечити її натурі. Гідність – це характеристика людини духовної, і, разом з тим, суто важливий аспект тілесності, бо приниження плоті є також пригніченням почуття власної гідності. Гідність передбачає прийняття себе, постійний внутрішній діалог із собою, усвідомлення власної цінності і на цій основі свого призначення. Гідність фіксує цінність конкретної особистості, значущість її, але водночас передбачає й корелює із гідністю «іншого», спільноти, покоління, нації, країни, народу тощо, виявляючи іпостасі колективного та індивідуального.

В історії філософського осмислення людини аксіоматичною визнана кореляція гідності й свободи людини. Свобода вчинку означає для конкретної людини насамперед вибір себе самої. Таку ж думку проголошував, зокрема, і Ж. Ж. Руссо: «Відмовитися від своєї свободи – це означає відмовитися від власної людської гідності, від прав людини, навіть від її обов'язків ... Така відмова несумісна з людською природою» [33, с. 8]. На жаль, для практики традиційної освіти поняття «свобода», «вільний вибір» особистості і розвиток гідності дитини не стали природними. Регламентація й зовнішній контроль в освітній взаємодії упереджує свободу особистісного вибору, блокує природний розвиток творчого потенціалу дитини, зокрема, і відповідальність як показник особистісної зрілості.

У висвітленні просторових характеристик, які взаємодіють із параметрами буття людини й циклічно детермінують динаміку зростання й розвитку її особистісного потенціалу доцільно звернутися до філософських надбань А. Бергсона. У праці «Два джерела моралі і релігії» автор аналізує закритий і відкритий типи суспільства. Для суспільства закритого типу почуття власної гідності не постає як універсальна пріоритетна цінність. А. Бергсон звертає увагу на характерне для закритого суспільства панування «статичної» (незмінної, консервативної) моралі й релігії. Вони забезпечують інтереси збереження роду і, відповідно, традиції суспільного устрою.

У відкритому суспільстві панує «динамічна» мораль, яку втілюють великі моральні герої і релігійні діячі, що дбають про благо всього людства і, відповідно, прагнуть до прогресивних змін.

У зв'язку з цим, А. Бергсон висловлює думку, що закрите суспільство керується інстинктом, відкрите – розумом. Розум, на відміну від інстинкту, передбачає комбінацію засобів для досягнення віддаленої мети. Перше – закрите подібне до організму, елементи якого існують тільки для існування цілого й підпорядкування йому. Друге – відкрите суспільство – надає свободу дій особі, можливість її самореалізації [5, с. 125].

«Закритість» у системі освіти корелює із традиційністю, консервативністю, що передбачає передавання певного об'єму знань, часом у формі «відповідей на питання, які не були задані», формування універсальних умінь та навичок, які не відповідають індивідуальним здібностям і потребам – наявне відтворення певного історичного шаблону. Зміст освіти має значення для підтримання її існування.

Рефлексія філософських традицій дослідження гідності людини дозволяє виокремити критерії принципу гідності в просторі освіти: моральність особистості у взаємодії з інтересами іншої людини; розумність особистості та свобода формування суджень; особистісна відповідальність за конкретний моральний вибір і свою діяльність; свобода й відповідальність у творенні свого «Я», самовдосконалення і довільна саморегуляція.

Таким чином, гідність можна розглядати як «стрижневий» принцип буття особистості в просторі освіти. Сам принцип заперечує таку традиційно культивовану особливість як маніпуляція орієнтирами для інших, прийняття панування інших, прагнення інших розпоряджатися буттєвими можливостями особи. Принцип гідності надає можливості для стабілізації стійких якостей особистості, які мають певні характеристики, – це стійкий психосоматичний конструкт, у якому немає розщепленого Я. Несвідомо виявлена гідність постає як відношення на основі архаїчного механізму психіки, проявленого у формі установки. Свідомий прояв почуття гідності узгоджений із системою норм, оцінок і значень. Гідність пов'язана із вчинком і вибором. Вибір свідчить про сконструйований у світі вчинок, про прояв себе в реальному світі.

Підставами гідності людини є свобода й відповідальність. Свобода – насамперед як свобода вибору вчинку, можливість утримання від нього, вибору між життям і смертю, діяльністю та бездіяльністю. Свобода є умовою відповідальності людини за свій вчинок. Слід зазначити, що свобода потенційно передбачає можливість свавілля, бунту, гордого протистояння долі і навіть

богоборства, трагізмом якого спочатку відзначено становлення гідності людини в біблійній картині світу й грецькій міфології. Так само, як у філогенезі така можливість виявлена на ранніх етапах індивідуального розвитку особистості, де протистояння, протест є показником рівня ідентичності. Для духовно зрілої людини: гідної, вільної, самостійної і самодостатньої характерна злагоджена активність на основі прийняття, пізнання та гармонізації взаємодії із зовнішнім світом.

Важливою умовою втілення гідності особистості є свобода у виборі вчинку. Саме тому в просторі освіти необхідною є як зовнішня, так і внутрішня свобода. Зовнішня свобода людської особистості – це не свобода робити що заманеться при неспроможності інших перешкодити. Висловлюючись словами І. Ільїна, це свобода від «не духовного і проти духовного тиску», від примусу й заборони, від грубої сили, погроз і переслідування [19]. Гідність особистості має за будь-яких обставин реалізувати можливість діяти згідно зі своїми принципами, переконаннями, вірою, які приймають добровільно, без права і спроб інших людей силою нав'язувати свої приписи й заборони. Така формула зовнішньої свободи передбачає в просторі освіти духовну автономію, бо любов, віруй переконання не створюють зовнішніми силами. Зовнішня свобода дана людині саме для внутрішнього самостановлення. Власне, «внутрішня свобода», що включає в себе здатність людини відстояти її, і є людською гідністю. Якщо зовнішня свобода усуває насильницьке втручання інших людей в духовне життя людини, то внутрішня свобода орієнтує свої вимоги не до інших людей, а до самої людини. Внутрішня свобода – це свобода насамперед духовна. Це влада духу над тілом і душею. Звільнити себе не означає стати незалежним від інших людей, але володіти здатністю до саморегуляції своїх пристрастей, духовно облагородити й перетворити їх.

Заслуговує на розгляд аналіз О. Асмоловим [4] культури в ракурсі змістовно-функціональних відмінностей гідності та корисності. Дослідник вважає, що всі культури можна умовно розташувати між двох полюсів – полюса корисності й полюса гідності. Культура, орієнтована на корисність, ґрунтована на прагненні до рівноваги, стабільності, самозбереження, завжди стурбована тим, щоб вижити, а не жити. Єдина мета культури, орієнтованої на корисність, під прикриттям певного милостивого ідеалу, – відтворення самої себе без будь-яких змін. У ній завжди скорочено час, відведений людині на дитинство; старість не має цінності, а освіту терплять остільки,

оскільки доводиться витратити час на дресуру, підготовку людини до виконання корисних службових функцій.

Іншою є культура, орієнтована на відносини гідності. У такій культурі провідною цінністю є особистість людини, незалежно від того, чи можна щось отримати від цієї особистості для виконання тієї чи іншої справи, чи ні. У культурі гідності діти, старі й люди із відхиленнями в розвитку – священні. Вони перебувають під охороною громадського милосердя. Доцільно акцентувати підсумок міркувань дослідника, що саме культура гідності набагато краще готова, ніж культура корисності, до подолання соціальних катаклізмів, виходу з криз у драматичному процесі людської історії [4]. Найбільш яскравими особистісними установками, що відрізняють представників культури корисності від особистості, сформованої культурою гідності, є: природність вертикалі влади, централізованої на одній людині, необхідність перманентного існування ворога, втеча від прийняття власного рішення, особистісного вибору та не прийняття права на вибір у інших [4]. Протилежні показники, зокрема установка на толерантність до «інакшості», прийняття особистої відповідальності, розвиток індивідуальності та повага до прав іншої людини є передумовами формування культури гідності.

Отже, у просторі освіти має відображатися безумовна цінність людини як представника людського роду. Свідомість і спроможність реалізувати свою гідність виявляє можливість самовизначення, саморозвитку за умови утвердженої моральності, мудрості, відповідальності, волі і мужності.

Упродовж останніх десятиліть у науковій літературі з'явилися дослідження проблеми емоційного інтелекту. Термін «емоційний інтелект», запропонований американськими дослідниками Дж. Майєром і П. Саловеем [51, 52], позначав ментальні здібності розуміння власних емоцій та емоцій інших людей і швидко набув статусу найбільш поширених понять наукового тезаурусу. Дослідники правомірно зауважують, що серед психічних явищ, досліджених наприкінці ХХ століття, складно знайти подібний феномен, на якому зосереджена така увага науковців і представників практичних галузей через основну властивість забезпечувати можливість успішно діяти в будь-яких ситуаціях. Від когнітивного інтелекту, який, головним чином, зумовлений генетично, емоційний інтелект відрізняється можливістю розвиватися впродовж усього життя.

Із емоційним інтелектом людини пов'язують розвиток «soft

skills». Поняттям «soft skills» найчастіше визначають «м'які» навички (компетенції), що інтегрують особистісні характеристики, пов'язані з ефективною взаємодією людей. Таким навичкам характерна латентність: їх важко виявляти, перевіряти, раціонально набувати. Групу «soft skills» складають індивідуальні, перцептивні, комунікативні та інтерактивні навички. Вони визначають характер взаємодії між людьми. «М'які» навички уможлиблюють професійну успішність, соціальну діяльність особистості, її власну творчу реалізацію, конструктивне пізнання, оволодіння потрібною інформацією в потрібний момент, спонтанну й адекватну відповідь на непередбачуваний соціальний виклик.

Оволодіння «soft skills» не передбачає раціональних алгоритмів для набуття й засвоєння, їх оцінка має суб'єктивний характер: чесність, ініціативність, працелюбність, здатність до пізнання, креативність. Затребуваність у сучасному світі навичок гнучкості й адаптивності, навичок комунікації, умінь вирішувати проблемні ситуації, навичок міжособистісних взаємин, вмінь синхронно-комплементарної взаємодії в команді переконує в необхідності цілісного розвитку особистості у взаємозв'язку емоційно-раціональних структур.

Для філософії та культури України характерна традиція наукової рефлексії проблеми «серця» Парадигмою українського менталітету «філософію серця» визначають дослідники, аналізуючи спадщину наукових надбань Г. Сковороди, П. Юркевича [36, 48]. Однак імплементації у національній системі освіти концепція «філософії серця» до останніх років не набула.

Сучасне життя переконливо засвідчує, що будь-які науково-технічні досягнення людства тоді спрямовані на благо суспільства й природи, коли вони мають у своїй основі позитивний духовний стрижень, за його відсутності лише збільшується руйнівний потенціал людства. Саме в цьому аспекті проблема людського серця, не тільки в алегоричному, а й у прямому сенсі стає центральним ядром будь-якої соціальної активності в її позитивному аспекті. Цілісне уявлення про серце дозволяє глибше зрозуміти цілісність структури самої людини через інтегрування знань про три її субстанції: тіло, душу і дух у змісті творчого потенціалу.

Як уже зазначено, людина включає в себе не тільки тілесну, а й духовну складову, тому важливою є внутрішня й зовнішня гармонія людини. За умови гармонійного взаємозв'язку розуму й серця людини вибудовується продуктивна взаємодія її зі світом.

Концептуальне осмислення серця широко репрезентоване в

релігійно-філософській традиції. Так, Г. Сковорода [36] пов'язував серце з думкою, із самою людиною, з її душею. «Думка володарка тіла, вона є головна наша точка і середня», «... не зовнішня наша плоть, але наша думка – то головна наша людина» [36, с. 128]. Він зазначає, що «... пророк називає людиною серце ... Утаємничених думок наших безодня і глибоке серце все одно. А тому-то вона часто й серцем називається» [36, с. 129]. Філософ покликається на вчення Єремія про те, що істинна людина, є серце в людині.

Одним із творців концепції серця визнають П. Юркевича [48], вважаючи його засновником «філософії серця». П. Юркевич зауважує, що саме серце є зосередженням морального життя людини, вихідним пунктом всього доброго й злого в думках, словах і вчинках людини, воно є скрижалем, на якому написаний природний моральний закон. Серце – це фундамент духовного життя, у ньому має свою основу совість людини. П. Юркевич дає кілька визначень серцю, показуючи, що воно є: хранителем і носієм усіх тілесних сил людини; осередком душевного і духовного життя; «сідалищем» всіх пізнавальних дій душі; осередком різноманітних душевних почувань, хвилювань і пристрастей» [48, с. 70-71].

Б. Марков, аналізуючи філософські надбання П. Юркевича, зазначає, що він у серці «розміщує волю й бажання: вільний вчинок; любов постають як сердечні акти [26]. Серце – центр пізнання й розуміння: людина думає, розуміє, бачить, провіщає, судить, глаголить, вірить, чує і тощо, саме серцем. Серце є осередком різних душевних почуттів, хвилювань і пристрастей: воно радіє, засмучується, болить, відчуває сум'яття, збентеження. Серце – центр морального життя, у ньому вкорінена любов до бога й людей; воно є джерелом ненависті, зарозумілості, гніву, злоби, лукавства та інших вад. Таємничу роботу совісті, сорому, самоосуду також здійснює серце: «серце» об'єднує чуттєве й раціональне, природне й культурне, чоловіче й жіноче. Серце залежить від тілесного самопочуття і, навпаки, серцевий біль загрожує здоров'ю і власному життю.

Найбільш яскраво виражена П. Юркевичем думка про серце як єдність духовних актів, які об'єднують пізнання й любов, віру й докази, пристрасть і розрахунок, моральний обов'язок і добролюбність. Серце є основою життя, світогляду й діяльності. Серце – це й осередок унікальності, і індивідуальності особистості [48, с. 90].

Вирішальним аргументом на користь значущості серця можна

вважати узагальнення Б. Марковим філософських традицій рефлексії цього феномену: серце є центром любові: люблять не розумом і не пізнанням, а серцем [26, с. 193]. «Втрата культури серця є втратою життєвої сили. Наше існування перетворюється на постійне вмирання, засихання, якийсь склероз серця ...» [26, с. 74].

I. Ільїн справедливо вважає, що основною вадою сучасної культури та сучасної людини є «розколотість»: протиставлення розуму – серцю, розуму – почуттям [19, с. 381]. Вихід із такого стану вчений вбачав «в подоланні розколотості (душевної), у тому, щоб відновити в правах досвід як інтуїцію, сердечне споглядання» [19]. Представлене переконання автора надзвичайно актуальне для сучасної освіти, передовсім у контексті вирішення проблеми цілісного розвитку особистості та її самоздійснення.

Серце є своєрідним «барометром» духовності людини, який відображає її вміння розпоряджатися своєю свободою і бути вільною особистістю. Таким чином, серце постає регулятором розгортання творчого потенціалу особистості, визначаючи індивідуальну стратегію життєдіяльності. На цій підставі принцип кордомедійності набуває особливого значення у пізнавальній діяльності особистості. Лише та інформація, яка сприймається серцем і проходить через серце засвоюється людиною.

Зазначимо, що медіацію розглядають як один із базових принципів сучасної науки, зокрема важливою складовою семіотики в аналізі особливостей комунікації. Медіативність дозволяє ефективно вивчати структури пізнавальної діяльності, утворені складними багатогранними зв'язками між суб'єктом і об'єктом, емпіричним і теоретичним знанням. Значного поширення цей принцип набув в аналізі медіативних елементів, як проміжних ланок взаємозв'язку теорії й практики, у філософії структуралізму. «Medium» – як посередник між різними планами буття, реальностями, свого функціонального значення набуває через одночасну причетність до них. Серце є власне тим універсальним медіатором, яким світ опосередковується (опредметнюється і розпредметнюється) і засвоюється людиною. Водночас, завдяки серцепровідності внутрішній суб'єктивний зміст втілюється у зовнішній світ.

Суперечливість, неузгодженість раціонального, продукowanego мозком та душевного, що утворюваного серцем у людині зумовлює функціональну активність захисних механізмів, що своєю чергою визначають вибірковість, фрагментарність, блокування та викривлення соціально-перцептивної інформації й ускладнюють

продуктивну життєтворчу реалізацію. Означена суперечність генералізована в сучасному світі й корелює із деструктивними явищами сучасності. Відновлення динамічного балансу раціональних та душевних потенцій особистості можливе в системі освітньої взаємодії на основі принципу кордомедійності. Кордомедійність як «серцепровідність» ґрунтована на емоційності, щирості, чуйності, милосерді, що уможливує встановлення продуктивної взаємодії людини зі світом. Метафора «думати серцем» містить зміст відновлення цілісності буття, узгодження особистісних потенцій з одночасним трансресивним переходом раціонального в почуттєве, а почуттєвого потенціалу в раціональне. Принцип кордомедійності в просторі освіти найтіснішим чином пов'язаний із принципом довіри, бо провідність освітньо-інформаційного потоку передбачає відкритість психіки.

У сучасному світі однією з основних причин загрози його безпеці й розвитку через засилля страху, людської ненависті, агресивності й жорстокості визнано дефіцит довіри. Жертвою цього стають не лише міжособистісні та суспільні стосунки, а й природа, злагоджені стосунки з якою стали руйнуватися паралельно з технічним прогресом. Досягнення в галузі науки й техніки коштували сучасній людській цивілізації того соціального світогляду і знань, які первісним цивілізаціям дозволяли жити в гармонійному єднанні із Всесвітом. Сьогодні, як ніколи, суспільство потребує відновлення втраченого світогляду та ідеології, де джерелом добра, справедливості, процвітання людської цивілізації, гармонії кожної людини зі світом природи і з власним соціальним світом є довіра. Довіра визнана на сьогодні однією із затребуваних тем у філософії і соціально-економічних науках, оскільки є тим соціально-економічним механізмом, що забезпечує сталий розвиток і соціальну злагоду та є необхідною умовою соціальної комунікації, що забезпечує згоду, діалог, порозуміння, співпрацю. Довірливі стосунки в спільноті є основою створення мережі продуктивної спільної діяльності, злагодженості й міжособистісного взаєморозуміння. Принцип довіри в системі освіти виступає умовою результативності продуктивного розвитку особистості, уможливує творче розкриття її унікальних потреб і здібностей.

Етимологічний аналіз виявляє, що слово «довіра» є похідним від слова «віра». Культурно-історичне використання ж відрізняється семантичними відтінками. Віра та довіра, безумовно, є поняттями спорідненими. Психо-семантичний аналіз понять «віра» і «довіра» у мовному середовищі має певні особливості ідеологічного характеру,

оскільки тривалий час поняття віри було наділене винятково релігійним значенням, а довіру розглядали в системі філософської етики. Тому й тлумачення досліджуваних понять у словниках не дозволяють здійснити чітку семантичну диференціацію. Смислову відмінність понять «віра» та «довіра» вбачають у тому, що віра є первинною формою ірраціонального пізнання й починається із прийняття суб'єктивно чуттєвої достовірності показників власних відчуттів і сприймання. Довіра є її формою, однак такою, яка передує вірі, з'являється «до» «віри». Довіра як форма віри характеризує суб'єкт-об'єктні стосунки, стосунки безумовної готовності й відкритості до обміну в процесі взаємодії.

У інтерсуб'єктних комунікаціях довіра стимулює процес відвертості, «прозорості», саморозкриття, що є фундаментальною потребою розвитку особистості.

Слід зазначити, що основу змісту «довіри» визначає внутрішнє, суб'єктивне ставлення особистості до людей у взаємодії із ними, засноване на добропорядності, вірності, відповідальності, чесності, щирості. Довіра іманентно містить момент знання про іншого, яке конструює особистість згідно з власними не завжди усвідомленими відчуттями. Основна функція довіри в етиці відносин – регульовальна.

У класичній соціології (М. Вебер, Г. Зіммель) довірі відведена роль передумови соціального порядку, що характеризує міжособистісне спілкування [6, 18].

Е. Гідденс характеризує довіру як «захисний кокон», як «покров», що дозволяє підтримувати життєздатність навколишнього світу, створений людиною як система переваг [10, с. 117–118, 188, 480]. Довіру (trust) як віру в надійність людини або системи автор диференціює на довіру до людей і довіру до «абстрактних систем». Довіра між людьми ґрунтована на взаємності, відповідальності та співучасті: переконаність у чесності іншого служить основним джерелом почуття чесності й самототожності.

Надмірність захисної функції зумовлює ригідність психічних процесів, блокує творчий потенціал особистості. Гуманізація освіти, поліпшення психологічного клімату на засадах довірливих взаємин виявляється значно сприятливішою для повноцінного розвитку особистості, успішності пізнавального процесу, розкриття індивідуального творчого потенціалу та розвитку духовності.

Питання генези довіри порушує А. Селігмен [35]. Автор виходить із того, що наявність довіри є істотним компонентом усіх стійких суспільних відносин. Евристично цінною для нашого

дослідження є позиція дослідника стосовно початкового моменту формування системи суспільної довіри на первинному міжособистісному рівні, генералізація якого створює довіру до влади, уряду, суспільства в цілому. У той же час фактором, що підтримує суспільну довіру на достатньому рівні, як вважає дослідник, є «обов'язок «виконання обіцянок» [35, с. 7–11]. Таким чином, засвідчений кореляційний зв'язок довіри з відповідальністю.

Зрештою, А. Селігмен підсумовує, «що в сучасну епоху довіра виникає як специфічна форма генералізованого обміну, як складник, властивий суспільству системи безумовних понять, що регулює не лише сферу неформальних і приватних взаємодій, але й більш формальні, публічні та інституалізовані сфери, такі як державний устрій та економіка» [35, с. 82, 83]. Розуміння довіри як функції врегулювання аргументує її значення як основи для становлення саморегуляції творчої діяльності особистості.

Довіру людини до світу як самостійний феномен уперше виділив американський соціальний психотерапевт Е. Еріксон. Він розглядав довіру людини до світу як базову соціальну установку особистості, сформовану на підставі досвіду першого року життя дитини й перетворену на установку щодо її ставлення до себе і до світу [46, 47]. Однією з головних умов «психічного здоров'я» особистості Е. Еріксон вважав прийнятий образ себе в стосунках із навколишнім світом. Цей образ себе він називає «ідентичністю». При змінах стосунків особистості з навколишнім середовищем їй доводиться змінювати образ себе, свої форми поведінки і т. п., що складає «кризу ідентичності». Базисну довіру Е. Еріксон розглядає «як наріжний камінь вітальної особистості» [47, с. 113]. Довіра й недовіра є фундаментальними почуттями, що визначають подальший розвиток усіх інших видів ставлення особистості до світу, до себе й інших людей. Це почуття виникає дуже рано й залежить від якості отримуваної дитиною материнської турботи [47]. Доречно наголосити, що почуття довіри не залежить від кількості їжі або проявів батьківської ніжності; швидше воно пов'язане зі здатністю матері передавати своїй дитині почуття впізнаваності, сталості та тотожності переживань. Важливою є рівновага між потребою дитини отримувати і потребою матері давати.

Вивчаючи віковий розвиток людини, Е. Еріксон визнає найголовнішим, ядерним («нуклеарним») конфліктом першого етапу конфлікт «базисна довіра проти базисної недовіри» [47, с. 106–107]. «Безпомилкова мова внутрішнього зв'язку», на якій

наголошує автор, досліджуючи базову довіру як першу й основну цілісність, що формується досвідом доброти, на наше переконання, визначає кордомедійність у міжсуб'єктній взаємодії.

Евристично цінною для нашого дослідження є ідея К. Р. Роджерса стосовно зв'язку довіри із самоактуалізацією особистості, реалізація якої призводить до збереження здоров'я й особистісного зростання. Завдання психотерапевта або консультанта в цьому процесі – бути помічником в усуненні емоційних блоків та інших перешкод. К.Р. Роджерс підсумовує, що варто більше вірити сукупності свого актуального життєвого досвіду, який є розумнішим, ніж інтелект. Він пише: «Досвід для мене є найвищим авторитетом. Пробний камінь валідності – мій власний досвід» [31, с. 63–65]. К. Роджерс розмірковує, що залежно від того наскільки людина відкрита всьому своєму досвіду, вона отримує доступ до всіх даних, необхідних для вибудовування адекватної поведінки. Людина може дозволити своєму цілісному організму «розглянути, зважити і привести в рівновагу кожен стимул, потребу і вимогу, їх відносну значимість і силу. Зробивши це складне зважування й урівноваження, вона здатна знайти такий шлях дій, який, здається, найкраще задовольняє всі її далекі й нагальні потреби в ситуації» [31, с. 165–166]. Як правило, коли клієнт відкритий своєму досвідові, він починає більше довіряти своєму організмові. Збільшена довіра до свого організму дозволяє йому стати тим засобом, який забезпечує досягнення найкращої поведінки в кожній ситуації в сьогоденні. Основоположний висновок К.Р. Роджерса, який ми повністю підтримуємо, полягає в тому, що: «в основному природа вільно функціуючої людини творча й гідна довіри» [31, 240–247].

Із проблемою самоактуалізації пов'язує довіру і А. Маслоу. Він розглядає питання про здоровий розвиток дитини у зв'язку зі своєю теорією базових потреб і стверджує, що тільки передбачуваний світ формує довіру дитини до нього. Водночас «діти, які постійно відчувають любов і турботу батьків, діти, у яких сформоване базове почуття довіри до світу, часом із вражаючою легкістю витримують випадки депривації, дисциплінуючий режим, покарання й подібні речі, вони не сприймають їх як фундаментальну загрозу, як загрозу своїм головним, базовим потребам і цілям» [27, с. 81–86].

Психічно здорова й самоактуалізована людина довіряє собі та світу, вона синергічна, її гасло: «Будь здоровою і довіряй своїй природі» [27, с. 257–259].

Для аргументації значущості довіри в просторі освіти

доцільно звернутися до досліджень С. Журарда [49]. Концепцію довіри автор розробив на засадах двох ідей психоаналізу. Перша ідея виходить із фройдівської думки про те, що людина, яка замикається в собі, може зупинити цей стан шляхом відкриття себе іншій людині. Друга ідея полягає в тому, що проникнення в ядро, в сутність особистості є регулятором взаємин. Сприйняття людини зовні не є способом поліпшення взаємин. Тільки в процесі спілкування, проникнення всередину особистості, можливе зближення людей, поява подібності, спорідненості. У зв'язку з цими положеннями С. Журард вводить поняття «здоров'я особистості», під яким він розуміє те, що кожна людина, маючи труднощі, відчуває потребу висловитися іншому. Людина, не маючи довірливого спілкування з іншими людьми, не може добре них ставитися, так само як і вони, своєю чергою, не можуть ставитися до неї добре. Отже, довіра – це засіб узгодження та регуляції взаємин.

Базова довіра, закладена на ранніх етапах соціалізації індивіда, виявляється найважливішим дорефлексивним надбанням людини, яке визначає спроможність продуктивного пізнання й розвитку. Цей соціопсихологічний і соціокультурний механізм корегує всі дії кожного індивіда та є своєрідним каталізатором прийняття рішень в різних сферах його життєдіяльності. Відсутність довіри – причина дезадаптації, зростання рівня невдоволення, конфліктності, тривожності, депресії. Відсутність довіри спотворює сприйняття дійсності, породжує відчуження контактів та інформації, ускладнює взаємодію.

Довіра є досить складним, багатофакторним і багатшаровим феноменом, який досліджений як культурний концепт, що пронизує собою як ментальну, так і практично-діяльнісну сторони життя індивіда. Вона існує на рівні почуття, емоцій у вигляді образу, символу та іміджу, у вигляді поняття в понятійно-логічній сфері; раціонального усвідомлення світу й у вигляді способу практичних взаємини індивіда й навколишньої дійсності. Це явище характеризує своєрідність особистісного світогляду, системи життєвих пріоритетів і цінностей людини й водночас специфіку духовної атмосфери, яка існує в суспільстві. Сама довіра є базовим елементом онтогенезу людини й визначена раннім дитячим досвідом її взаємин із найближчим оточенням. Базова життєва, екзистенційна потреба індивіда в безпеці трансформується на основі довіри в ціннісно-моральний принцип, що регулює взаємини між людьми й уможливорює їхню спільну діяльність як

продуктивний творчий розвиток.

Необхідність виявлення особливостей продуктивного самоздійснення творчої особистості зумовлює розгляд рефлексії як фундаментальної підвалини освіти.

У європейській філософії проблема рефлексії вперше була порушена Сократом на основі його ідеї про непізнаність будови світу, фізичної природи речей. Людина знати може тільки саму себе. Таке розуміння предмета пізнання Сократ підтвердив висловлюванням дельфійського оракула «Пізнай самого себе – і ти пізнаєш весь світ» і визначив логіку пізнавальної діяльності: пізнання світу ґрунтується на пізнанні самого себе й задля творчої життєдіяльності. Знанням, згідно із Сократом, є думка, поняття про загальне. Сократ услід за софістами визначає основним питанням філософії питання про чесноти як мету людського життя. Сократівські діалоги є прикладом організованого акту рефлексії. Ідея стосовно того, що шлях до пізнання світу людиною лежить через самопізнання, розвиває надалі Платон. Платон пов'язує самопізнання з розсудливістю і навіть ототожнює їх, додаючи при цьому, що існує єдине пізнання, яке пізнає лише саме себе, і більше нічого – воно є «вищою чеснотою» [28, с. 446].

Аристотель визначає рефлексію як мислення, спрямоване саме на себе [3, с. 310], і систематично аналізує аспекти рефлексії: по-перше, рух розуму – це мислення, а рух – коловорот. Якщо, таким чином, рух є коловорот, то розум буде кругом, обертання якого є мисленням; по-друге, думки, спрямовані на діяльність, мають межі, оскільки всі думки – заради чогось іншого. Подібним чином думки, спрямовані на умоглядне, обмежені обґрунтуваннями. Тим часом круговий рух знову повертається до початку. І якщо той самий круговий рух повторюється кілька разів, то доводиться кілька разів мислити про одне і й те ж.

Аналіз поглядів античних філософів показує, що філософська рефлексія стає фактором, що впорядковує й розчленовує сукупний духовний досвід людей, накопичений і втілений у культурі.

Дж. Локк вважає, що всі наші знання ми беремо із досвіду. Дж. Локк пише: «Під рефлексією ... я розумію те спостереження, якому розум піддає свою діяльність і способи її прояву, унаслідок чого в розумі виникають ідеї цієї діяльності» [25, с. 155]. Рефлексія у Дж. Локка – це такі людські роздуми, які пов'язані із сумнівами, вірою, протиріччями, пізнанням, а також із аналізом своїх думок, переживань і спостережень власного психічного стану. При цьому рефлексія володіє лише відносною самостійністю стосовно

зовнішнього досвіду, живить відчуття; ідеї відчуття – основний фонд усіх наших ідей.

Г. Лейбніц трактує рефлексію як увагу, спрямовану на те, що знаходиться в самій людині. [24, с. 118].

У зв'язку з дослідженням засад пізнавальної здатності, апіорних умов знання розглядає рефлексію І. Кант і тлумачить її як невід'ємну властивість «рефлексуючої здатності судження» [21, с. 345]. Рефлексія, згідно з Кантом, є «усвідомленням ставлення певних уявлень до різних наших джерел пізнання, і тільки завдяки їй їхнє ставлення один до одного може бути правильно визначене» [21, с. 248]. Кант вважає, що рефлексія (*reflexio*) не має справи із самими предметами, щоб отримувати поняття прямо з них, але є таким станом душі, який насамперед спонукає до того, щоб відкрити суб'єктивні умови, за яких можливо добратися до понять. Важливо, що в Канта рефлексія розглянута як психічний акт, концентрація свідомості на самій собі, як засіб і форма пізнання.

Евристично плідним засновком для обґрунтування значення рефлексії в просторі освіти є визнання Гегелем рефлексії рушійною силою розвитку духу. У «Феноменології духу» рефлексія духом самого себе є формою співрозгортання духу, підставою, що дозволяє переходити від однієї форми духу до іншої. Людська здатність до рефлексування викликає захоплення Гегеля. Рефлексія – це світло, яке «перетворюється на блискавку думки, що вдаряє в саму себе і створює, виходячи звідси, свій світ» [9, с. 146]. Вражає досконалість метафори філософа, що лаконічно експлікує процес освіти і розвитку особистості через рефлексію!

Історико-філософський аналіз засвідчив визнання рефлексії універсальним способом аналізу свідомості, джерелом адекватного самопізнання, збагачення пізнавальної діяльності, свідомого її контролю. Зазначимо, що рефлексія – одне з центральних понять філософії, яке виражає своєрідність її предмета та специфіку філософського методу. Рефлексія стала умовою розвитку й суверенності філософського знання, обґрунтуванням його особливого статусу, що підтверджує її розвивальний потенціал.

Термін «рефлексія» походить від пізньолатинського «*reflexio*» – «звернення назад, відображення». Дієслово *reflectere* означає насамперед дію: 1) гнути назад, хилити, загинати, нахилити, обертати; 2) схиляти, звертати до чого-небудь; 3) відхилитися, віддалятися, зменшуватися. Віддієслівний іменник *reflexio* перекладають як: а) загинання, закидання, повертання; б) граматична перестановка, конверсія [38, 39, 40]. У тлумаченні

значення іменника зазначено: «загинання променя світла». Характерна етимологія Гегеля: «Ми вживаємо вираз рефлексія насамперед стосовно світла, коли воно у своєму прямолінійному русі натрапляє на дзеркальну поверхню і відкидається нею назад» [9, с. 265].

Рефлексія – це водночас поняття про діяльність осмислення і діяльність самопізнання. При цьому потрібно відрізнити рефлексію як поняття про осмислення від діяльності осмислення, а також те й інше від діяльності самопізнання. Теоретичному осмисленню, на яке спрямована рефлексія, піддають передовсім власні дії. Далі об'єктом теоретичного осмислення стає культура. Наступний щабель – осмислення основ культури. Рефлексію можна трактувати і як осмислення чогось за допомогою вивчення й порівняння; у вузькому сенсі новий поворот духу після здійснення пізнавального акту до «Я» (до центру акту) і його мікрокосму, завдяки чому стає можливим привласнення пізнаного. Це визначення має виражену гносеологічну спрямованість. Поняття рефлексії варіюється залежно від контексту, у якому порушена проблема рефлексії, методологічного, історико-наукового або якогось іншого.

Сутність рефлексії дослідники вбачають у мисленні, спрямованому на усвідомлення й осмислення своїх власних форм, передумов, установок [38]. Рефлексія як аспект мислення внутрішньо пов'язана зі здатністю людини до вирішення власних суперечностей і традиційно визнана одним із суттєвих показників високого рівня розумового розвитку. Однак на наше переконання, рефлексія має винятково важливе значення для розвитку творчого потенціалу особистості й становлення індивідуальної стратегії життєдіяльності. За умови реалізації адаптативної стратегії людина пристосовується до умов на основі процесу саморегуляції і функцій захисних механізмів. У разі визначальності процесу самоорганізації передбачений рух і вихід за межі безпосереднього, звичного перебігу життя. Суперечливість буття й свідомості передбачає пошук шляхів вирішення. Розвиток індивідуальної свідомості пов'язаний із зародженням рефлексії, що виконує порівняльну функцію, за класифікацією Гегеля, рефлексії, яка забезпечує синтез цілісного «я».

Рефлексія забезпечує перехід від одного пізнавального рівня особистості до іншого, хоча й не вичерпує всього змісту цього переходу. Таким чином виявляє основну характеристику – трансгресивність. Прийняття нового рівня світобачення включає її співвіднесення із попереднім, який є об'єктом рефлексії. Рефлексія є

і результатом виходу за межі концептуальної системи, і засобом такого виходу. У процесі рефлексії своєрідно поєднується відображення, відтворення власного творчого потенціалу особистості з його продуктивною перебудовою. Емоційне переживання особистістю власного творчого змісту, рефлексивна свідомість цього переживання невіддільні від почуття. В акті індивідуальної рефлексії особистість не розкривається повністю, а найбільш усебічно виявляється в стосунках з іншими людьми.

Об'єктивна та суб'єктивна рефлексія однаково важливі в процесі розвитку творчого потенціалу особистості й розрізняються тільки формою здійснення. Індивідуальний суб'єкт, володіючи неявним знанням, так чи інакше усвідомлює його, воно невіддільне від суб'єкта, подане як те, у чому збігається зі своїм об'єктом і для нього завершеним, а крім того, зверненим до нього особисто. Водночас творець об'єктивованого знання – це завжди людина – індивідуальний суб'єкт. Неусвідомлювані фрагменти об'єктивованого знання зберігають тісний зв'язок із тим, що визнане та використовується в актуальній діяльності. Пізнавальну діяльність слід розглядати в освітньому просторі – як діяльність пов'язаних один із одним суб'єктів, минулих, нинішніх і майбутніх, тобто потокоподібною.

Фундаментальними засадами філософсько-освітньої практики розвитку творчого потенціалу особистості, її самоздійснення обґрунтовано принципи відповідальності, гідності, кордомедійності, довіри, рефлексивності. Відповідальність є компонентом творчого потенціалу – здатністю узгоджувати взаємодію зовнішніх умов та вимог до особистості із її власними потребами й можливістю цілісної реалізації творчого потенціалу на континуумі «безпечність – продуктивність». Розвиток відповідальності в просторі освіти ґрунтований на рівні свободи для розвитку особистості, партнерській взаємодії, відсутності тотального контролю в освітній взаємодії, визнанні гідності особистості.

Становлення гідності особистості передбачає атмосферу моральності, мудрості, відповідальності, волі, мужності, самовизначення, саморозвитку. Усвідомлення власної гідності актуалізує спроможність особистості реалізувати свій творчий потенціал у вільній життєтворчості.

Принцип кордомедійності передбачає розвиток сердечного розуму – «емоційного інтелекту», почуттів, сердечної, духовної інтуїції, інтегрованих із функціями центрів кори головного мозку, які народжують почуття, емоції, інтуїцію.

Принцип довіри в системі простору освіти є умовою

результативності освітнього процесу в цілому. Довіра – необхідна умова соціальної комунікації, що забезпечує згоду, діалог, порозуміння, співпрацю. Довірливі стосунки в спільноті є основою створення мережі продуктивної спільної діяльності, злагодженості й міжособистісного взаєморозуміння.

Принцип рефлексії забезпечує складні трансверсальні процеси переживання змісту досвіду від моменту появи сенсорних відчуттів на основі анатомо-фізіологічних показників до інтегрування пізнавальної та емоційної інформації й усвідомлення змісту пізнання та розвитку. На основі рефлексії своєрідно поєднується відображення власного творчого потенціалу особистості з його продуктивною перебудовою. Рефлексивний характер пізнання в процесі освіти забезпечує процес самоорганізації особистості

Дієва імплементація освітнього проекту творчого розвитку має бути адекватною складності світу і враховувати, що творчий суб'єкт і простір його перетворень перебувають у відношенні нелінійного зворотного зв'язку, циклічної причинності. Ознаками імплементації концепції розвитку творчого потенціалу особистості є дивергентність, спонтанність різноманітність, гнучкість, чутливість до нового й дієвість творення інновацій.

Список використаних джерел:

1. Антология мировой философии : в 4 т. – М. : Мысль, 1969. – Т. 1. Ч. 1. Философия древности и средневековья. – 576 с.
2. Аристотель. Никомахова етика / Аристотель // Соч. в 4 т. – М. : Мысль, 1984. – Т. 4. – 832 с.
3. Аристотель. Сочинения : в 4 т. – М. : Мысль, 1976. – Т. 1. – 552 с.
4. Асмолов А. Г. Движущие силы и условия развития личности / А. Г. Асмолов // Психология личности : хрестоматия : в 2 т. – Самара : БАХРАХ – М, 1999. – Т. 2. – С. 345–385.
5. Бергсон А. Два источника морали и религии / А. Бергсон ; пер. с фр., послесловие и примечания А. Б. Гофмана. – М. : Канон, 1994. – 384 с.
6. Вебер М. Протестантська етика і дух капіталізму / Макс Вебер ; пер. з нім. О. Погорілого. – Київ : Основи, 1994. – 261 с.
7. Всеобщая декларация ответственности человека [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.oneworld.ru/lucis-rus/goodwill/hum-resp.htm>.
8. Вышеславцев Б. П. Сердце в христианской и индийской

мистике / Б. П. Вышеславцев // Вопросы философии. – 1990. – № 4. – С. 62–88.

9. Гегель Г. В. Ф. Наука логики / Г. В. Ф. Гегель. – СПб. : Наука, 1997. – 799 с.

10. Гидденс Э. Устроение общества: очерк теории структуризации / Э. Гидденс. – М. : Академический Проект, 2003. – 528 с.

11. Горбунова Л. Теорія трансформативного навчання: освіта для дорослих в умовах «плинної сучасності» / Л. Горбунова // Філософія освіти. – 2013. – № 2 (13). – С. 66–114.

12. Горбунова Л. Транскультурна компетентність: освітній шлях до глобальної культури миру епохи / Л. Горбунова // Філософія освіти. – 2014. – № 1 (6). – С. 141–167.

13. Горбунова Л. Феномен навчання у світлі комунікативної філософії Ю. Габермаса / Л. Горбунова // Філософія освіти. – 2013. – № 1 (12). – С. 88–118.

14. Горбунова Л. С. Філософія трансформативної освіти для дорослих: університетські стратегії і практики: монографія / Л. С. Горбунова. – Суми : Університетська книга, 2015. – 710 с.

15. Дали С. Дневник одного гения / С. Дали. – М. : ЗАО изд-во ЭКСМО-Пресс, 1999. – 528 с.

16. Драйден Г. Революция в обучении. Научить мир учиться по-новому / Г. Драйден, Д. Вое. – М. : Парвинэ, 2003. – 656 с.

17. Завалько Г. А. Понятие «революция» в философии и общественных науках: проблемы, идеи, концепции / Г. А. Завалько. – М. : КомКнига, 2005. – 320 с.

18. Зиммель Г. Избранное. – М. : Юрист, 1996. – Т. 1. Философия культуры. – 671 с.; Т. 2. Созерцание жизни. – 607 с.

19. Ильин Е. П. Психология воли / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2000. – 288 с.

20. Йонас Г. Принцип ответственности. Опыт этики для технологической цивилизации / Г. Йонас; пер. с немецкого, предисловие, примечания И. И. Маханькова. – М. : Айрис-пресс, 2004. – 480 с.

21. Кант И. Критика способности суждений / И. Кант // Сочинения : в 8 т. – М. : ЧОРО, 1994. – Т. 5. – 414 с.

22. Кант И. Метафизика нравов // Сочинения : в 6 т. – М. : Мысль, 1965. – Т. 4. Ч. 2. – 468 с.

23. Куртц П. Запретный плод: Этика гуманизма / П. Куртц. – М. : РГО, 2002. – 222 с.

24. Лейбниц Г. В. Новые опыты о человеческом разуме /

Г. В. Лейбниц. – М.-Л. : Соцэкиз, 1936. – 484 с.

25. Локк Дж. Опыт о человеческом разумении / Дж. Локк // Сочинения : в 3 т. – М. : Мысль, 1995. – Т. 1. – 621 с.

26. Марков Б. В. Философская антропология: очерки истории и теории / Б. В. Марков. – СПб. : Лань, 1997. – 381 с.

27. Маслоу А. Г. Мотивация и личность: пер с англ. / А. Г. Маслоу. – СПб. : Евразия, 2001. – 478 с.

28. Платон. Собрание сочинений : в 4 т. / Платон. – М. : Мысль, 1993. – Т. 2. – 528 с.

29. Пригожин И. Порядок из хаоса: Новый диалог человека с природой : пер. с англ. / И. Пригожин, И. Стенгерс ; общ. ред. В. И. Аршинова, Ю. Л. Климонтовича и Ю. В. Сачкова. – М. : Прогресс, 1986. – 432 с.

30. Робінсон К., Ароніка Л. Школа майбутнього. Революція у вашій, що назавжди змінить освіту / К. Робінсон, Л. Ароніка ; пер. з англ. Г. Лелів. – Львів : Літопис, 2016. – 258 с.

31. Роджерс К. Взгляд на психотерапию: Становление человека : пер. с англ. / К. Роджерс. – М. : Прогресс, 1994. – 480 с.

32. Розенкрейцерская декларация обязанностей человека [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://luxaur.narod.ru/rubrika09/0007.html>.

33. Руссо Ж.-Ж. Рассуждение о происхождении и основаниях неравенства между людьми // Ж.-Ж. Руссо // Об общественном договоре. Трактаты. – М. : «КАНОН-пресс», «Кучково поле», 1998. – С. 137–139.

34. Сартр Ж.-П. Экзистенциализм – это гуманизм / Ж.-П. Сартр // Сумерки богов. – М. : Политиздат, 1989. – С. 319–344.

35. Селигмен А. Проблема доверия / А. Селигмен ; пер. с англ. И. И. Мюрберг, Л. В. Соболевой. – М. : Идея-Пресс, 2002. – 200 с.

36. Сковорода Г. Повне зібрання творів : у 2-х т. – Київ : Наукова думка, 1973. – Т. 1. – 532 с.; Т. 2. – 576 с.

37. Урсул А. Д. Путь в ноосферу. Концепция выживания и устойчивого развития цивилизации / А. Д. Урсул. – М. : Луч, 1993. – 275 с.

38. Философский словарь / под ред. И. Т. Фролова. – М. : Политиздат, 1991. – 560 с.

39. Философский словарь / под ред. М. М. Розенталя. – М. : Политиздат, 1975. – Изд. 3-е. – 496 с.

40. Философский энциклопедический словарь / под ред.

С. С. Аверинцева, Э. А. Араб-Оглы, Л. Ф. Ильичева и др. – М. : Сов. энциклопедия, 1989. – 2-е изд. – 815 с.

41. Франк С. О сущности художественного познания (Гносеология Гёте) / С. Франк // Русская мысль. – 1910. – № 8. – С. 73–99.

42. Фрейд З. Психоанализ. Религия. Культура / З. Фрейд. – М. : Ренесанс, 1992. – 289 с.

43. Фрейд З. Психология масс и анализ человеческого «Я» / З. Фрейд. – М. : Академический проект, 2014. – 118 с. Mezirow J. Transformative learning as discourse / J. Mezirow // Journal of Transformative Education. – 2003. – 1 (1). – Р. 58–63.

44. Циолковский К. Э. Космическая философия / К. Э. Циолковский ; под ред. акад. В. С. Авдуевского. – М. : Эдиториал УРСС, 2001. – 480 с.

45. Швейцер А. Благоговение перед жизнью : пер. с нем. / А. Швейцер ; сост. А. А. Гусейнова ; общ. ред. А. А. Гусейнова, М. Г. Селезнева. – М. : Прогресс, 1992. – 576 с.

46. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис ; пер. с англ. / Э. Эриксон. – М. : Прогресс, 1996. – 344 с.

47. Эриксон Э. Г. Детство и общество / Э. Г. Эриксон. – СПб. : Речь, 2000. – 416 с.

48. Юркевич П. Д. Философские произведения / П. Д. Юркевич. – М. : Правлда, 1990. – 669 с.

49. Jourard S. M. Healthy personality and self-disclosure. Mental hygiene / S. M. Jourard. – New York, 1959. – V. 43. – Р. 499–507.

50. Mezirow J. Learning as transformation: Critical perspectives on a theory in progress / J. Mezirow. – San Francisco : Jossey-Bass, 2000. – 368 p.

51. Salovey P. Emotional development and emotional intelligence: Educational implications / P. Salovey, D. J. Sluyter. – New York : Basic Books, 1997. – 288 p.

52. Salovey P. Emotional intelligence / P. Salovey, J. D. Mayer // Imagination, Cognition, and Personality. – 1990. – № 9. – Р. 185–211.

2.3 ОРГАНІЗАЦІЯ СПОРТИВНО-ОЗДОРОВЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ (на прикладі Хмельницького національного університету)

Віра БАЗИЛЬЧУК, Олег БАЗИЛЬЧУК

На базі Законів України “Про освіту” [8], “Про фізичну культуру і спорт” [10] було затверджено “Концепцію фізичного виховання в системі освіти України” [9]. Національна система фізичного виховання молоді в Україні має зв’язок з традиціями народу, його життям, інтересами, моральними цінностями. Як підкреслено в документі, фізичне виховання в навчальних закладах повинно базуватися на принципах індивідуального та особистісного підходу, пріоритету оздоровчої спрямованості, широкого використання різноманітних засобів і форм фізичного вдосконалення, безперервності цього процесу, врахування регіональних умов [9].

В цільовій комплексній програмі “Фізичне виховання – здоров’я нації” [13], в напрямку “Фізичне виховання і фізкультурно-оздоровча робота у навчально-виховній сфері” важливим є комплекс питань, які спрямовані на збільшення обсягу рухової активності, підвищення якості навчального процесу, формування у дітей та молоді потреби зміцнення здоров’я засобами фізичної культури і спорту. Згідно програми фізичне виховання має в комплексі формувати розумові і фізичні якості особистості, удосконалювати фізичну і психічну підготовку на принципах індивідуального підходу, пріоритету оздоровчої спрямованості [2, 4, 7].

На виконання Цільової комплексної програми “Фізичне виховання – здоров’я нації” і для покращення стану спортивної діяльності у ЗВО необхідно утворити міжвузівські центри олімпійської підготовки студентів-спортсменів високої кваліфікації. Дані центри сприятимуть у покращенні спортивно-тренувальних занять для студентів-спортсменів та допоможуть у формуванні спортивних команд при ЗВО, що дасть змогу ЗВО України демонструвати високі спортивні досягнення на всесвітній Універсіаді.

На сьогодні розроблені нові підходи щодо покращення якості фізичного виховання у вищих навчальних закладах. Наприклад, Г.С. Івановою [4] доведено, що «оптимізація фізкультурно-оздоровчої роботи у вищих навчальних закладах можлива через валеологічну освіту, яка поєднує в собі вивчення навчального

матеріалу з валеології та самостійні заняття фізичними вправами». Експериментально обґрунтована програма валеологічної освіти студентів, як складова навчального предмету «Фізичне виховання», на думку науковця, «передбачає формування знань, умінь і навичок з питань здорового способу життя, дбайливого ставлення до свого здоров'я, оволодіння засобами фізкультурно-оздоровчої діяльності». Вчена зазначає, що «вона розрахована на 54 години (лекції - 16 год., практичні заняття - 20 год., самостійні заняття - 18 год., форма контролю - іспит), складена з врахуванням принципів послідовності, систематичності, доступності. Засоби, методи, форми та режими навантажень для самостійних фізкультурно-оздоровчих занять добираються з урахуванням рівня фізичного стану студентів» [4].

О. О. Малімоном [7] запропоновано диференційований підхід у процесі фізичного виховання студентів, який передбачає, на основі визначених критеріїв, поділ молоді на три групи. Науковець вказує, що «до першої групи включають студентів, які мають недостатню вагу стосовно зросту, знижені розміри частин тіла, нижчі за середні функціональні можливості, високі показники розвитку швидкості та гнучкості; представники другої групи характеризуються оптимальними ваго-ростовими показниками, середніми розмірами частин тіла та функціональними можливостями, високим розвитком відносної сили і швидко-силових якостей; студенти третьої групи мають надлишкову масу тіла, нерівномірні розміри частин тіла, низькі функціональні можливості та високі показники абсолютної сили» [7].

У процесі диференційованого підходу О.О. Малімон рекомендує різне співвідношення засобів оздоровчого тренування в залежності від рівня морфофункціонального стану студентів [7].

І. Р. Боднар [1] розробила програму фізичного виховання студентів з «врахуванням установлених типологічних особливостей, визначила оптимальні параметри побудови навчального процесу: послідовне використання чотирьох мезоциклів різної спрямованості, тривалістю 8 тижнів кожен; збільшення засобів силового спрямування до 32 год.; збільшення теоретичного матеріалу до 10-15 % річного програмного обсягу; збільшення частоти контролю до чотирьох разів протягом навчального року; урізноманітнення арсеналу засобів, які використовуються на заняттях тощо» [1].

М. В. Курочкіна [5] запропонувала такі раціональні параметри фізкультурно-оздоровчих занять з молоддю, яка проживає на території радіаційного контролю і має низький та нижчий за середній рівні фізичної підготовленості: «кількість занять на

тиждень - 3-4; тривалість - 50-60 хв; співвідношення засобів на заняттях - 40 % - загальної спрямованості і 60% - спеціальної спрямованості; інтенсивність циклічних вправ на витривалість при інтервальному методі виконання - 50-60 % від МПК; тривалість однієї вправи - 2,5-3 хв; довжина дистанції - 600 м; кількість повторень - від 2 до 5 разів, інтервал відпочинку - 2 хв; інтенсивність силових вправ: повторний максимум - 10-12 разів, кількість серій - 3, інтервал відпочинку - 30-60 с» [5].

А. І. Драчук [2] розробив та експериментально обґрунтував зміст розділу “Баскетбол” навчальної програми з фізичного виховання для студентів педагогічних вищих навчальних закладів. Ця програма дала змогу: «провести комплектування навчальних груп залежно від стану здоров'я студентів, їхнього бажання вдосконалюватися в окремому виді спорту, відповідності фізичної і технічної підготовки вимогам обраного виду спорту; систематизувати програмний матеріал для студентів 1-4 курсів з урахуванням циклічності у плануванні навчального процесу, логічного взаємозв'язку окремих циклів, які виходять із дидактичних принципів у навчанні та завдань гармонійного розвитку психофізичних і психофізіологічних якостей, що необхідні майбутньому педагогові; врахувавши індивідуальні особливості й динамічні зміни фізичного стану студентів, виявити оптимальні засоби, методи і методичні прийоми для кожного циклу навчального процесу» [2].

Т. Б. Кутек [6] розробила й впровадила у практику ЗВО «комплексну оздоровчу програму занять фізичною культурою в поєднанні з медико-біологічними засобами, зокрема прийому спіруліну для студенток, які проживають в умовах тривалої дії малих доз радіації» [6].

Н. І Фалькова [12] апробувала зміст методики удосконалення фізичних якостей і сенсомоторних функцій студенток, які навчаються на економічному факультеті, з урахуванням морфофункціональних особливостей, розробила систему діагностики оцінки рівня розвитку морфофункціональних особливостей. «Досліджувалися антропометричні показники за п'ятьма типами міцності статури (за Пінье) щодо фізичної підготовленості студенток і визначилися найбільш інформативні параметри для оцінки індивідуального фізичного розвитку» [12].

В. В. Романенко [11] розробив модельні характеристики рухової активності студенток залежно від видів фізичної активності та визначив найбільш популярні серед студенток види аеробіки та

розробив підходи до їх методичного забезпечення.

Результати проведеного на попередньому етапі анкетування зумовили необхідність створення організаційної моделі спортивно-оздоровчої діяльності (СОД), яка б враховувала бажання, потреби студентів і сприяла покращенню їх фізичної підготовленості та здоров'я. «Модель в даному випадку розуміється як зразок, що відтворює, імітує будову та дію об'єкта і використовується для одержання нових знань про об'єкт» [9].

У зв'язку із тим, що функція управління “організація” передбачає побудову структур та делегування повноважень, тобто визначення змісту діяльності кожного структурного підрозділу, нами були виявлені всі підрозділи ЗВО, в компетенції яких знаходиться зазначена діяльність і складено перелік всіх її видів, що виконуються для організації СОД студентів.

У Законі України “Про фізичну культуру і спорт” йдеться про невід'ємність процесу фізичного виховання від фізкультурно-оздоровчої діяльності молоді у навчально-виховній сфері [10]. Це обумовлює доцільність вивчення організаційних аспектів спортивно-оздоровчої діяльності невід'ємно від фізичного виховання студентів.

Відповідальність за постановку фізичного виховання у Хмельницькому національному університеті, як і в інших навчальних закладах, покладено на ректора університету. Питаннями організації фізичного виховання і спортивно-оздоровчої роботи у ХНУ займаються, на відміну від більшості інших ЗВО, окрім кафедри теорії і методики фізичного виховання і спорту (КТіМФВіС) та спортивного клубу (СК), фізкультурно-спортивний центр (ФСЦ). Названі структурні підрозділи координують та взаємодоповнюють організаційну діяльність, однак кафедра теорії і методики фізичного виховання і спорту є головною ланкою в організацій як фізичного виховання так і спортивно-оздоровчої діяльності студентів.

Кафедра теорії і методики фізичного виховання і спорту забезпечує обов'язкові та факультативні заняття, а також фізкультурні заходи в режимі навчального дня, проводить виховну роботу зі студентами, організує навчально-методичну і навчально-дослідницьку роботу, лікарський контроль та інші види роботи, забезпечує ефективний навчально-виховний процес. Спільно зі спортивним клубом КТіМФВіС проводить пропагандистську і масову фізкультурно-оздоровчу роботу, організує спортивні змагання.

На кафедрі проходить цілеспрямоване планування занять на весь період навчання. В ході дослідження було встановлено, що студенти виявили бажання займатися улюбленими видами спорту під час обов'язкових занять. Тому в ході побудови організаційної моделі та подальшого проведення експерименту, кафедрі було запропоновано проводити заняття видами спорту із залученням студентів старших курсів.

Спортивний клуб Хмельницького національного університету реалізує свою мету та завдання в тісній взаємодії з кафедрою теорії методики фізичного виховання і спорту, на підставі об'єднання фінансових, матеріальних та трудових ресурсів.

Метою СК є створення відповідних умов та можливостей для задоволення різнобічних інтересів студентів. Головними завданнями, які виконує спортивний клуб є: формування всебічно розвиненої особистості студента засобами фізичної культури і спорту; пропаганда здорового способу життя; запровадження фізичної культури і спорту в систему навчання, працю, побут і відпочинок студентів; організація і проведення масових фізкультурно-оздоровчих і спортивних заходів, надання фізкультурно-оздоровчих послуг; спортивне удосконалення студентів, підготовка та відрядження збірних команд ЗВО на змагання різного масштабу та інше.

Організаційна структура спортивного клубу включає колективи фізкультури факультетів та клуби з видів спорту. Позитивну роль в активізації роботи колективів фізкультури відіграють помічники деканів факультетів зі спортивно-масової роботи. Помічники декана для виконання своїх обов'язків повинні здійснювати:

- комплектування груп в навчальних відділеннях для занять з фізичного виховання на факультеті і контролювати перехід студентів в навчальних групах упродовж навчального року;
- планування на факультеті масових фізкультурно-спортивних заходів спільно з деканатом та громадськими організаціями;
- організацію та проведення на факультеті фізкультурно-спортивних заходів, атестацій студентів та заліків;
- підготовку команд факультету до спортивних змагань за програмою універсиади ХНУ, міста та області;
- зробити можливою і необхідною участь кожного студента факультету в змаганнях мінімум один раз на рік;
- забезпечити ріст спортивної майстерності студентів-спортсменів високої кваліфікації та здійснювати допомогу в

успішному поєднанні навчання на факультеті з активними заняттями спортом;

- проводити на факультеті пропаганду фізичної культури і спорту;

- здавати в деканат щорічний звіт зі фізкультурно-масової роботи факультету та щорічний звіт державного тестування студентів.

Спортивний клуб ХНУ включає 4 спортивних клуби з видів спорту: “Волей-клуб”, футбольний клуб “Університет”, регбійний, баскетбольний та гандбольний клуби, клуб атлетичної гімнастики та аеробіки. Спортивний клуб організує масові змагання, проводить контроль за навчально-тренувальним процесом в спортивних секціях, групах збірних команд факультетів, курсів, університету, клубах за спортивними інтересами, формує збірні команди з видів спорту Хмельницького національного університету та забезпечує їх участь у змаганнях, присвоює спортивні розряди та інше.

Фізкультурно-спортивний центр створений наказом ректора Хмельницького національного університету, керівник ФСЦ також призначається ректором університету.

Основною метою діяльності та завданнями ФСЦ є розвиток видів спорту в університеті, зміцнення здоров'я, формування здорового способу життя, підготовка висококваліфікованих спортсменів, пропаганда та популяризація різних видів спорту серед студентів. Їх діяльність спрямована на підвищення спортивної кваліфікації студентів-спортсменів та їх підготовку до змагань різного рангу. Студенти-спортсмени неодноразово ставали переможцями змагань обласного, державного, європейського та світового рівнів. Слід зазначити, що на Всесвітній Універсіаді у Кореї студенти-спортсмени даного університету посіли високі позиції у фехтуванні, боротьбі, тхеквондо, цим самим забезпечили собі високий спортивний рейтинг.

З огляду на активний розвиток видів спорту в ХНУ, наявність відповідних клубів, а також виявлені в ході дослідження бажання студентів займатися на обов'язкових заняттях за розкладом улюбленим видом спорту, повстала необхідність встановлення більш тісного зв'язку між навчальними формами занять і діяльністю клубів. Це потребувало певної реорганізації в ході якої, на початку експерименту, при кафедрі згідно наказу ректора було утворено Навчальний спортивно-оздоровчий центр (НСОЦ). НСОЦ передбачав наявність секцій з усіх видів спорту, які культивуються в рамках клубів з видів спорту СК і ФСЦ. Таких секцій було утворено

вісім. Їх відвідування стало можливим для студентів, які не виконали нормативу з виду спорту для відбору у навчальні групи спортивної спрямованості, але хотіли би навчатися в них у подальшому. У позанавчальний та навчальний час студенти мають можливість удосконалити свої якості у одній із секцій і виконати вимоги для зарахування на навчальні заняття з фізичного виховання, які проводяться за програмою із виду спорту або стати членами клубів з видів спорту.

Секції почали працювати у тісному взаємозв'язку із відповідними клубами, забезпечувати проведення додаткових занять, початкової підготовки, відбору в клуби з видів спорту, команди.

Як зазначалося вище, організаційна модель передбачає визначення переліку видів діяльності для кожного структурного підрозділу. Нами було створено систему організації спортивно-оздоровчої діяльності студентів вищого навчального закладу. Спортивно-оздоровчу діяльність студентської молоді, ми пропонуємо не тільки в режимі навчання, а і в позанавчальний час та у вихідні і канікулярні дні. У навчальний процес з фізичного виховання впроваджено заняття видами спорту якими було замінено обов'язкові заняття у розкладі загальною фізичною підготовкою на заняття певним видом спорту. Перелік видів спорту складався з врахуванням уподобань студентів, висловлених в ході анкетування.

Таблиця 1.
Спортивно-оздоровча діяльність студентів в режимі навчання

Організаційні форми	Зміст занять (варіанти)	Структурні підрозділи ХНУ, які беруть участь в організації та проведенні
Навчальна (обов'язкова) форма занять	Загальна фізична підготовка Вид спорту за вибором	Кафедра теорії і методики фізичного виховання спорту НСОЦ
Факультативні заняття	Загальна фізична підготовка; Професійно-прикладна фізична підготовка	Кафедра теорії і методики фізичного виховання спорту НСОЦ
Фізичні вправи в режимі дня	Ранкова гімнастика, фізкультпаузи, додаткові навчальні заняття	Кафедра теорії і методики фізичного виховання спорту КФК факультетів, НСОЦ

Заняття під час практики	ППФП, виробнича гімнастика, заходи змагальної спрямованості, заняття видами спорту.	Фізкультурні осередки об'єктів практики, КФК факультетів, НСОЦ, ФСЦ
Заняття під час сесії	Загальна фізична підготовка, улюблений вид спорту, система оздоровлення	Кафедра теорії і методики фізичного виховання спорту КФК факультетів, НСОЦ, ФСЦ

Навчальні групи формувалися на засадах відбору за спеціально розробленими нормативами з видів спорту. До кожного із вище наведених варіантів проведення СОД включалися описані в літературі, відомі у практиці організаційні форми. Одночасно до відомого переліку форм вносилися окремі корективи (табл. 1). Так, на відміну від рекомендацій з питань організації спортивно-оздоровчої діяльності студентів, до організаційних форм спортивно-оздоровчої діяльності в режимі навчання нами було віднесено заняття під час практики та сесій. Ми виходили з того, що ці два види діяльності також є складовими навчального процесу. У подальшому, в рамках кожної організаційної форми визначався зміст занять. Його визначення також частково базувалося на результатах проведених досліджень.

Як відомо, в режимі навчання спортивно-оздоровча діяльність проводиться у навчальній (обов'язковій) формі занять, на які явка студентів ЗВО є обов'язковою. Традиційний зміст занять з фізичного виховання, який складається із загальної фізичної підготовки було доповнено тренуваннями в обраному виді спорту. Тому до участі в організації цих занять та їх проведенні разом з кафедрою фізичного виховання ХНУ в ході експерименту залучався також НСОЦ.

Для того, щоб потрапити на заняттях фізичним вихованням у групу обраного виду спорту студентам необхідно було пройти відбір, тобто успішно виконати контрольні вправи і нормативи з виду спорту. Якщо студенти не потрапляли у групи із спортивно-оздоровчим спрямуванням, але мали бажання займатися улюбленим видом спорту, вони розпочинали тренуватися у секціях НСОЦ.

Факультативні заняття розглядалися як додаткові до навчальних занять. На цих заняттях здійснювалася загальна та професійно-прикладна фізична підготовка студентів згідно програмних вимог, а також покращувалися знання з теорії і

методики фізкультурно-спортивної діяльності. Організацією та проведенням названих занять займалася кафедра теорії і методики фізичного виховання і спорту університету.

Також до організаційних форм проведення роботи в режимі навчання було віднесено фізичні вправи в режимі дня, заняття під час практики та екзаменаційних сесій. Найбільш прийнятними формами фізичних вправ в режимі дня, в ході експерименту були визнані ранкова гімнастика, фізкультпаузи та додаткові навчальні заняття. Організовували та проводили названі заняття самостійно студенти за рекомендаціями викладачів та співробітники кафедри теорії і методики фізичного виховання і спорту, колективи фізичної культури факультетів та НСОЦ.

До фізкультурно-спортивних занять під час сесії необхідно віднести самостійні заняття загальною фізичною підготовкою, улюбленим видом спорту, або системою оздоровлення. Організація та проведення названих занять покладалася на КФК факультетів, кафедру теорії і методики фізичного виховання і спорту, НСОЦ, ФСЦ. Під час практики фізкультурні осередки об'єктів практики, КФК факультетів та НСОЦ були задіяні в організації та проведенні занять ППФП.

У позанавчальний час також здійснювалась спортивно-оздоровча робота студентів. На базі ХНУ були організовані заняття із різних видів спорту.

Ця форма занять дозволяла за окрему платню, за власним бажанням бути членом однієї із спортивних секцій, зокрема: легкої атлетики, волейболу, баскетболу, футболу.

Відвідувати заняття видом спорту студенти могли впродовж 2-3 годин на тиждень. Студенти, які в результаті занять у секції досягли кращого рівня загальної та спеціальної підготовленості відбиралися у клуби з видів спорту, у збірні команди факультету, університету. Відповідальність за заняття із видів спорту було покладено на кафедру теорії і методики фізичного виховання і спорту, спортивний клуб та спортивний навчально-оздоровчий центр (табл. 2).

На базі ХНУ функціонують інші організовані форми фізкультурно-оздоровчих занять. Особливість їх полягає у тому, що до переліку видів спорту, якими можуть займатися студенти, входять заняття з фітнесу, карате, атлетичної гімнастики. Задіяні в організації та проведенні цих занять кафедра теорії і методики фізичного виховання і спорту, навчальний спортивно-оздоровчий центр, спортивний клуб та фізкультурно-спортивний центр.

В ході експерименту в університеті були створені належні організаційні умови: якщо за певних причин студенти не могли виконати залікових вимог або прагнули більш високої залікової оцінки і додаткових занять фізичними вправами, вони могли звертатися до викладачів кафедри, у ФСЦ, НСОЦ за консультацією про самостійні заняття фізичними вправами. Викладачі давали рекомендації, пропонували комплекси вправ для студентів, в якості домашніх завдань і контролювали виконання поставлених завдань. КФК факультетів також брали участь в організації самостійних занять студентів.

Таблиця 2

Спортивно-оздоровча діяльність студентів у позанавчальний час

Організаційні форми	Зміст занять (варіанти)	Структурні підрозділи ХНУ, які беруть участь в організації та проведенні
Організовані форми занять видом спорту на базі ХНУ	Легка атлетика, волейбол, футбол, баскетбол, фітнес атлетична гімнастика, карате, тхеквондо та ін.	Кафедра теорії і методики фізичного виховання і спорту, спортивний клуб, НСОЦ, ФСЦ
Організовані форми фізкультурно-оздоровчих занять на базі університету	нетрадиційні види оздоровлення	Кафедра теорії і методики фізичного виховання і спорту, спортивний клуб, НСОЦ, ФСЦ
Самостійні заняття	Виконання завдань викладача. Самостійно визначений зміст.	Кафедра теорії і методики фізичного виховання і спорту КФК факультетів ФСЦ, НСОЦ
Масові фізкультурно-спортивні заходи	Спортивні вечори, масові кроси, свята фізичної культури	Кафедра теорії і методики фізичного виховання і спорту, спортивний клуб, КФК факультетів, ФСЦ, НСОЦ
Оздоровчі заходи у побуті	Ранкова гімнастика, фізкультурні свята за місцем проживання	Кафедра теорії і методики фізичного виховання і спорту, КФК факультетів

Окрім проведення вище названих форм, кафедра теорії і

методики фізичного виховання і спорту, спортивний клуб, ФСЦ, НСОЦ та КФК факультетів університету сприяли організації масових фізкультурно-спортивних заходів (спортивних вечорів, свят факультетів, масових кросів, свят фізичної культури та інше), а також оздоровчих заходів у побуті. Студенти при необхідності зверталися до викладачів кафедри за консультаціями, як правильно і цікаво організувати фізкультурні свята за місцем проживання.

У вихідні дні та на канікулах (табл.3) для студентів, КФК факультетів, кафедра теорії і методики фізичного виховання і спорту і навчальний спортивно-оздоровчий центр проводили організовані заняття з: волейболу, баскетболу, футболу, легкої атлетики, інших видів спорту.

Студенти мали змогу покращити свій фізичний розвиток, удосконалити фізичні якості та техніко-тактичні дії, необхідні у тому чи іншому виді спорту. Організацію та проведення занять здійснювали КФК факультетів, кафедра теорії і методики фізичного виховання і спорту та Навчальний спортивно-оздоровчий центр.

На вихідні дні та канікули кафедра теорії і методики фізичного виховання і спорту і КФК факультетів давали студентам завдання самостійно займатися фізичними вправами: ранковою гімнастикою, загальною фізичною підготовкою, циклічними вправами, для того, щоб підтримувати рівень фізичної підготовленості та зміцнювати здоров'я.

Студенти також брали участь у масових фізкультурно-оздоровчих заходах під час канікул та у вихідні дні, були організаторами фізкультурних свят за місцем проживання та різних заходів на дозвіллі. Консультації щодо проведення та організації названих заходів студентська молодь отримувала на кафедрі теорії і методики фізичного виховання і спорту, у спортивному клубі та КФК факультетів.

Значна кількість студентів ХНУ під час канікул відпочиває у таборах, в яких приділяється достатня увага проведенню фізкультурно-оздоровчої діяльності. Студенти обов'язково, виконували ранкову гімнастику, за бажанням відвідували заняття у секціях, здійснювали туристичні походи, загартовувалися, брали участь у змаганнях, фізкультурних святах за сприянням НСОЦ та КФК факультетів.

Таблиця 3

Спортивно-оздоровча діяльність студентів у вихідні дні та на канікулах

Організаційні форми	Зміст занять (варіанти)	Структурні підрозділи ТУП, які беруть участь в організації та проведенні
Організовані заняття видом спорту	Легка атлетика, волейбол, гандбол, футбол, баскетбол, регбі, атлетична гімнастика, аеробіка, шейпінг, карате, тхеквондо.	Кафедра фізичного виховання, КФК факультетів, НСОЦ, ФСЦ.
Самостійні заняття	Ранкова гімнастика, загальна фізична підготовка, циклічні вправи	Кафедра фізичного виховання, КФК факультетів, НСОЦ, ФСЦ.
Участь у масових фізкультурно-оздоровчих заходах	Фізкультурні свята за місцем проживання, на дозвіллі.	Кафедра фізичного виховання, КФК факультетів, спортивний клуб, ФСЦ..
Фізкультурні заняття у таборах	Ранкова гімнастика, заняття в секціях, туристичні походи, загартування, участь у змаганнях, участь у святах.	НСОЦ, КФК факультетів.

Отже, сформована організаційна модель, яка передбачає проведення спортивно-оздоровчої діяльності у трьох напрямках (режимі навчання, позанавчальний час, вихідні та канікулярні дні) враховує можливі і прийнятні для студентів варіанти залучення до спортивно-оздоровчої діяльності, задоволення фізкультурних інтересів студентської молоді, забезпечення оптимальних обсягів її рухової активності, що отримало підтвердження результатами експерименту.

Список використаних джерел:

1. Боднар І.Р. Фізичне виховання студентів з низьким рівнем фізичної підготовленості: Автореф. дис. ... канд. наук з фіз. виховання і спорту. Луцьк, 2000. 19 с.
2. Драчук А.І. Оптимізація фізичного виховання студентів вищих закладів освіти гуманітарного профілю: Автореф. дис... канд.

наук з фіз. виховання і спорту. ЛДІФК, Л. 2001. 20 с.

3. Іванова Г.Є. Оптимізація фізкультурно-оздоровчої роботи в технічних вищих навчальних закладах шляхом валеологічної освіти студентів: Автореф. дис. .. канд. пед. наук. Луцьк, 2000. 21 с.

4. Іващенко Л.Я., Круцевич Т.Ю. Диференційований підхід у фізичному вихованні студентської молоді *Оптимізація процесу фізичного виховання в системі освіти*: Матеріали всеукр. наук. конф. Т., 1997. С. 138-146.

5. Курочкіна М.В. Раціональні параметри фізкультурно-оздоровчих занять із студентами, які проживають в різних зонах радіаційного контролю: Автореф. дис.... канд. наук з фіз. виховання і спорту. Луцьк, 2000. 19 с.

6. Кутек Т.Б. Підвищення фізичної підготовленості студенток, які проживають в умовах радіаційного забруднення: Автореф. дис.... канд. наук з фіз. виховання і спорту. ЛДІФК, Л. 2001. 21 с.

7. Малімон О.О. Диференційований підхід у процесі фізичного виховання студентів: Автореф. дис. ... канд. наук з фіз. виховання і спорту. Луцьк, 1999. 19 с.

8. Про вищу освіту: 3-н України. Теорія і практика фізичного виховання. 2002. №1. С.23-50.

9. Про Концепцію фізичного виховання в системі освіти України: Рішення колегії М-ва освіти України від 23 квітня 1997 р. №7/6-18. К., 1997. 14 с.

10. Про фізичну культуру і спорт: 3-н України. К. : ВППДКНТ, 1994. 23 с.

11. Романенко В.В. Вплив різних режимів рухової активності на фізичний стан студенток вищих навчальних закладів гуманітарного профілю: Автореф. дис.... канд. наук з фіз. виховання і спорту. ЛДІФК, Л., 2003. 26 с.

12. Фалькова Н.І. Фізична підготовка студенток економічних спеціальностей з урахуванням їх морфофункціональних особливостей: Автореф. дис.... канд. наук з фіз. виховання і спорту. ЛДІФК, Л., 2002. 20 с.

13. Фізичне виховання - здоров'я нації: Цільова комплексна програма К., 1998. 77 с.

2.4 ПСИХОЛОГІЧНА РЕАБІЛІТАЦІЙНА РОБОТА ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ З ПСИХІЧНИМИ ТРАВМАМИ

Наталія БЕРЕГОВА, Людмила ДЖИГУН

У сучасних умовах у нашій країні відбуваються глибокі зміни, які стосуються всіх сфер життя громадян та суспільства в цілому. Однією з головних характеристик цих змін є зростання міжнародного співробітництва, насамперед у військовій сфері. Активна співпраця України з міжнародною спільнотою накладає на неї важливі зобов'язання, зокрема щодо її участі у миротворчій діяльності. Через те українські військові підрозділи часто залучаються до несення служби в районах загострення військово-політичної обстановки і беруть участь у бойових діях.

Миротворча діяльність Збройних сил України сприяє зміцненню їх бойової готовності та підвищенню авторитету української держави. Проте її негативною стороною є те, що українські миротворці іноді гинуть, отримують поранення та каліцтва. Разом із бойовим досвідом, вони отримують психічні травми, а їхня психіка зазнає значних змін. Як свідчить психологічна практика, згодом учасники таких екстремальних подій починають страждати психічними розладами та відчувати труднощі у процесі адаптації до мирного життя.

Боротьба з наслідками війни на сході України для психологів буде тривати ще довго після її завершення. Після виводу військ важливим і невідкладним завданням стане психологічна реабілітація і соціально-психологічна адаптація військових із зони АТО до мирних умов життя.

В умовах антитерористичної операції на всіх її учасників впливає комплекс інтенсивних тривало діючих стресогенних чинників, що призводить до напруження адаптаційних систем організму та проявів у значної кількості осіб так званої бойової психічної травми (БПТ). Діапазон впливу факторів війни на військовослужбовця надзвичайно широкий. При цьому набагато більший масштаб мають пом'якшені і відстрочені наслідки війни, що впливають не тільки на психофізичне здоров'я військовослужбовців, а й на їх психологічну врівноваженість, світогляд, стабільність ціннісних орієнтацій тощо.

Діяльність військовослужбовців в умовах бойових дій характеризується впливом на психіку різних стрес-факторів. Тривалість їхнього впливу, а також психотравмуючий характер

можуть сприяти виникненню таких змін у психіці воїна, які знижують ефективність його діяльності у бойовій обстановці, а також негативно виявляються у мирних умовах життєдіяльності.

Звідси виникає потреба у пошуку ефективних шляхів соціально-психологічної реабілітації військовослужбовців, що побували у районах військових конфліктів. Крім цього, це актуалізує проблему професійного відбору особового складу до миротворчих підрозділів та психологічної підготовки його до бойових дій.

Проблема збереження здоров'я і працездатності осіб, що беруть участь у військових конфліктах, останнім часом привертає увагу великого числа дослідників.

Психологічні проблеми осіб, які брали участь у військових діях, досліджували безліч науковців. Серед них такі, як: Д. Ворден, Б. Колодзін, І. Малкіна, І. Сисоєнко. У інших країнах над проблемою реабілітації військових та ліквідації посттравматичних розладів працювали В. Ахутіна, А. Кемпінські, Н. Коупленд, Є. Лазебна, Б. Ломов, М. Магомед-Емінов, А. Маклаков, В. Пухов, С. Чермянін, Е. Шустов і багато інших.

Істотний науковий внесок у дослідження протікання і механізмів посттравматичного стресового розладу - внесли такі видатні психологи як: Б. Бадмаєв, М. Зеленова, А. Караян, Є. Лазебная, Я. Подоляк, А. Столяренко, Н. Тарабрина та багато інших.

Д. Ворден розробив концепцію, яка є зручною для діагностики та роботи з актуальним горем та почуттям втрати. Цю концепцію психологи можуть використовувати під час корекції психічних станів військовослужбовців, які перебували в зоні АТО [1].

І. Малкіна зазначає, що опинившись в екстремальній ситуації, людина проходить у своїх психологічних станах ряд етапів. Спочатку виникає гострий емоційний шок, який характеризується загальним психічним напруженням з переважанням почуття відчаю і страху при загостреному сприйнятті. Далі настає психофізіологічна демобілізація, значне погіршення самопочуття та психоемоційного стану з переважанням почуття розсіяності. [6].

В умовах війни, зазначає І. Сисоєнко, відсутність реабілітації або її неналежна якість для учасників бойових дій є ознакою відмови держави від власних захисників. Саме тому психологічна реабілітація військовослужбовців набуває загальнодержавного значення [3].

Психологічна реабілітація – процес організованого психологічного впливу, спрямованого на допомогу

військовослужбовцям у подоланні негативних психологічних наслідків пережитого ними травматичного стресу військової діяльності, для забезпечення такого стану психічного здоров'я військовослужбовців, що дозволяє їм досить ефективно вирішувати бойові і службові задачі [5].

Практика свідчить, що успішна соціальна адаптація військовослужбовців потребує проведення з ними цілого комплексу заходів психологічної реабілітації. Адже, якщо медична реабілітація відновлює втрачені функції та властивості організму людини, то психологічна реабілітація покликана забезпечити нормальне існування особистості у соціумі та попередити її деградацію. На жаль, система заходів щодо реабілітації військовослужбовців бойових дій, що існує сьогодні в українському суспільстві, не набула системного характеру. Результатом цього є відсутність дієвої системи соціального захисту військовослужбовців, а саме: правової, економічної, психологічної, що породжує незадоволення військовослужбовців своїм становищем у суспільстві, високий відсоток суїцидів, побутову, житлову необлаштованість, психологічне неблагополуччя тощо.

З метою дослідження психологічного стану у військовослужбовців, що повернулись із зони АТО та виявлення у них бойових психічних травм, було проведено дослідження на базі Національної Гвардії України Хмельницької військової частини 3053, в якому брали участь 30 осіб військових контрактної служби.

Було проведено тестування за такими психодіагностичними методиками як: «Методика визначення рівня ситуативної та особистісної тривожності Спілбергера-Ханіна», «Міссісіпський опитувальник для бойових ПТСР», Шкала депресії (А.Т. Бека), проєктивна методика «Неіснуюча тварина», авторська анкета.

На першому етапі експериментального дослідження було визначено рівень особистісної та ситуативної тривожності військовослужбовців - контрактників (за методикою Спілбергера-Ханіна). Особистісна тривожність – це стійка індивідуальна особливість людини, що характеризує її тенденцію сприймати певний діапазон ситуацій як загрозливих, небезпечних для самооцінки і самоповаги. Реактивна тривожність як стан характеризується суб'єктивно пережитими емоціями: напругою, занепокоєнням, заклопотаністю, нервозністю. Цей стан виникає як емоційна реакція на стресову ситуацію. Високотривожні особистості схильні сприймати загрозу самооцінці і життєдіяльності і реагувати вираженим станом тривоги. Під час аналізу результатів

самооцінки треба мати на увазі, що загальний підсумковий показник за шкалами ситуативної й особистісної тривожності може знаходитися в діапазоні від 20 до 80 балів. При цьому чим вищий підсумковий показник, тим вищий рівень тривожності (ситуативної чи особистісної).

Орієнтовні оцінки рівня тривожності:

- Від 0 до 30 балів – низька тривожність;
- Від 31 до 44 балів – помірна тривожність;
- Від 45 і більше – висока тривожність.

Бланк шкали самооцінки Спілбергера, що включає інструкції та 40 питань, 20 із яких призначені для оцінки рівня ситуативної тривожності (СТ) та 20 – для оцінки рівня особистісної тривожності (ОТ).

На другому етапі експериментального дослідження нами було здійснено оцінку особистості військовослужбовця з проявами посттравматичного стресового розладу (ПТСР) (за методикою «Міссісіпський опитувальник для бойових ПТСР»). Міссісіпська шкала (МШ) була розроблена для оцінки ступеня вираженості посттравматичних стресових реакцій у ветеранів бойових дій. На сьогодні вона є одним із широко використовуваних інструментів для вимірювання ознак ПТСР. Шкала містить 35 тверджень, кожне з яких оцінюється за п'ятибальною шкалою Ліккерта. Оцінка результатів здійснюється сумуванням балів, підсумковий показник дозволяє виявити ступінь впливу перенесеного індивідом травматичного досвіду. Пункти опитувальника входять у 4 категорії, три з яких співвідносяться з критеріями DSM: 11 пунктів направлені на визначення симптомів вторгнення, 11 – уникання та 8 запитань відносяться до критерію фізіологічної збудливості. П'ять інших запитань направлені на виявлення почуття провини та суїцидальності. ПТСР діагностується, якщо військовослужбовці набрали 112 і більше балів. Якщо результат знаходиться в інтервалі від 86 до 112 балів, це означає, що у солдата є характерні для ПТСР розлади, але їх недостатньо, щоб з впевненістю говорити про посттравматичний стресовий розлад. Значення менше 86 балів говорить про те, що військовослужбовці добре адаптовані.

На третьому етапі практичного дослідження нами було виявлено наявність депресії та ступінь важкості депресивних проявів у військовослужбовців які прибули із зони АТО за допомогою методики (Шкала депресії А.Т. Бека). Методика дозволяє виявити наявність депресії і ступінь тяжкості депресивних розладів. У методиці міститься 21 твердження, кожне з яких являє

собою окремий тип депресивної симптоматики: песимізм, дратівливість, почуття провини, незадоволеність собою, відчуття невдачі і т.д. Виділені шкали дають можливість виявити ступінь вияву депресивної симптоматики, оскільки кожна з них представляє собою групу з 4 тверджень, які відповідно оцінюють в балах від 0 до 3. Максимальна сума – 63 бали.

Якщо сумарний бал: менше 9 – відсутність депресивних симптомів;

10 – 18 балів – помірно виражена депресія;

19 – 29 – критичний рівень депресії;

30 – 63 бали – явно виражена депресивна симптоматика.

На четвертому етапі практичного дослідження нами вивчено самооцінку та ступінь тривожності військовослужбовців із зони АТО за допомогою методики «Неіснуюча тварина». «Неіснуюча тварина» - проєктивна методика дослідження особистості, запропонована М. З. Друкарович, яка дає змогу визначити психологічні особливості особистості такі як: рівень самооцінки, рівень тривожності, наявність страху, агресії, демонстративності, впевненості в собі та інші особистісні характеристики. Досліджуваний малює себе, проєктуючи на папір свої переваги, страхи, проблеми тощо. Малюнок, як і кожен продукт діяльності, несе в собі відбиток особистості автора.

На п'ятому етапі практичного дослідження було використано авторську анкету, яка дає змогу оцінити ставлення військовослужбовців та їх рідних до військових подій в Україні. Анкета складається з 15 запитань, за допомогою яких нами виявлено, чи хотіли б військовослужбовці повторно виконувати службові обов'язки у зоні АТО, наскільки зона бойових дій вплинула на психічний стан військових, чи потребують вони психологічної допомоги тощо.

На основі використаної методики «Діагностика рівня ситуативної та особистісної тривожності» (Спілбергера-Ханіна) ми мали змогу визначити рівень ситуативної та особистісної тривожності військовослужбовців які перебували в зоні АТО. Було виявлено наступні результати: низька ситуативна тривожність у 1 (3%) особи, помірна ситуативна тривожність у 22 (74%) осіб, висока ситуативна тривожність у 7 (23%) осіб; низька особистісна тривожність у 8 (27%) осіб, помірна особистісна тривожність у 19 (63%) осіб, висока особистісна тривожність у 3 (10%) осіб.

Отримані результати свідчать про те, що у військовослужбовців, котрі повернулись із зони АТО, переважає

помірний рівень ситуативної та особистісної тривожності, що свідчить про минулі негативні спогади (бойову обстановку), вразливість, неспокій в сьогоденні та високий рівень невпевненості у майбутньому.

Отримані результати представлено на рис. 2.1. та 2.2

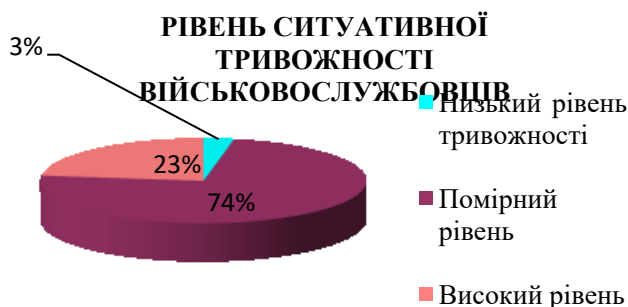


Рис.2. 1. Рівень ситуативної тривожності військовослужбовців

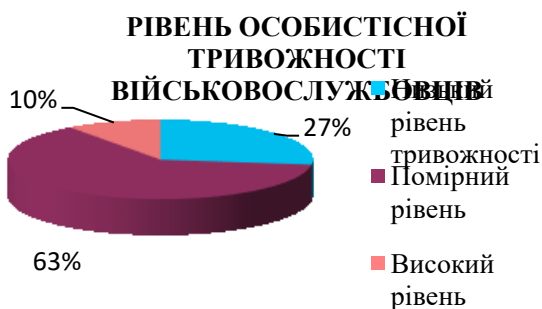


Рис.2. 2. Рівень особистісної тривожності військовослужбовців

На основі використаної методики «Міссісіпський опитувальник для бойових ПТСР» ми мали змогу виявити та оцінити прояви ПТСР. Було виявлено наступні результати: ПТСР – 0% (0 осіб), характерні для ПТСР розлади – 10% (3 осіб), добре адаптовані – 90% (27 осіб). Це є свідченням того, що військовослужбовці добре адаптовані до умов військової служби, воїни горять бажанням пізнавати навички управління, прагнуть до вивчення озброєння і військової техніки. Адаптованість також підтверджують і командири підрозділу даних військовослужбовців. Відзначають у солдатів високий рівень свідомості і прагнення займатися військовою справою.

Отримані результати представлено на рис. 2.3

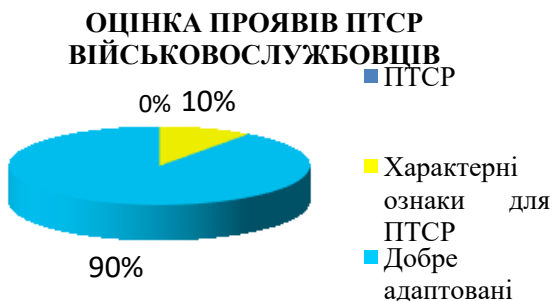


Рис.2. 3. Оцінка проявів посттравматичного стресового розладу (ПТСР) військовослужбовців

На основі проведеної методики «Шкала депресії А.Т. Бека» ми мали змогу визначити наявність депресії і ступінь важкості депресивних розладів у військовослужбовців які перебували в зоні АТО. Кількісний аналіз показав наступні результати: відсутність депресивних симптомів – у 77% (23 особи), помірно виражена депресія – у 10% (3 осіб), критичний рівень депресії – у 13% (4 особи), явно виражена депресивна симптоматика – 0% (0 осіб).

За допомогою якісного аналізу можна зробити висновок, що військовослужбовці є позитивно налаштовані на роботу (виконання

службових обов'язків), займають активну позицію у житті, добре взаємодіють у колективі, життєві цінності солдатів спрямовані на особистісну самореалізацію, розвиток у професійній сфері.

Отримані результати представлено на рис. 2.4

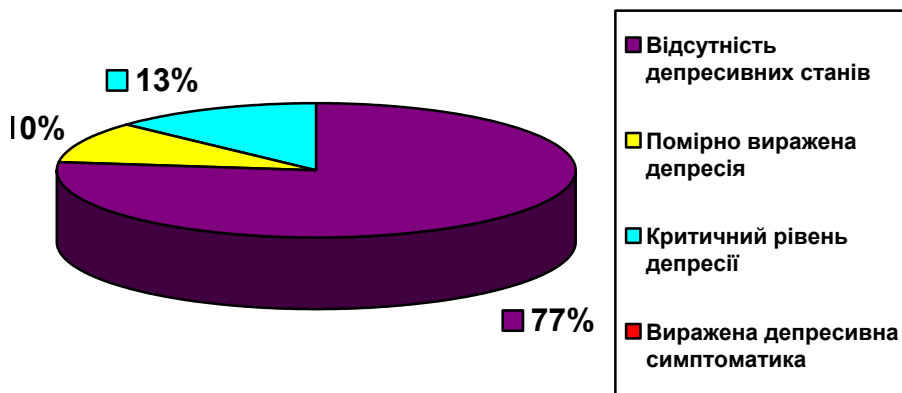


Рис.2. 4. Оцінка депресивних проявів у військовослужбовців, які перебували у зоні АТО

Для отримання більш інформативних результатів нами використано проєктивну методику «Неіснуюча тварина». Аналізуючи отримані результати, можна сказати, що у досліджуваних прослідковується прихована схильність до відкритої агресії, деяка неконтрольованість, ситуативне відчуття страху і психоемоційна нестійкість.

Так у досліджуваного №1 малюнок розташований внизу аркушу паперу, що свідчить про дещо занижену самооцінку. Рот промальований із зімкнутими зубами, що означає приховану агресію.

У досліджуваного №4 на малюнку спостерігається сильний натиск ліній малюнка. Це свідчить про відчуття тривожності, напруженості.

У досліджуваних №5, №8, №19 на малюнках виражені великі очі, що свідчить про наявність страхів. Розміщення малюнка знаходиться посередині, що свідчить про адекватну самооцінку. Голова намальована анфас – трактується як егоцентризм, перебільшена увага досліджуваного до власного «Я», своїх проблем.

Досліджувані під №14, №18, №6, №10 малюнок розташували ближче до верхнього краю, що говорить про дещо завищену самооцінку, прагнення до самоствердження. Голова повернена вліво

– прагнення швидше міркувати, ніж щось робити. Часто таким людям притаманні страх перед активними діями, нерішучість.

На малюнку респондентів під №13, №16 зображено крила, що свідчить про прагнення до охоплення різних галузей людської діяльності, впевненість у собі, допитливість. Також досліджуваними було зображено гриву, подобу зачіски, які говорять про чуттєвість, підкреслення своєї статі, орієнтація на свою сексуальну роль.

У респондентів під номером 28, 29, 30 – виявлено високий рівень тривожності. На їх малюнку зображено великі промальовані очі, що відповідають за наявність страху. Промальовані лінії відповідають за тривожність, роги та зуби – агресія, вії – прикрашання себе. Малюнок знаходиться по центру аркушу, що свідчить про адекватну самооцінку.

Отже, за допомогою даної методики ми змогли виявити наявність страху в досліджуваних, тривожності, агресії. Для корекції даних показників психологу військової частини слід проводити корекційну роботу із військовослужбовцями, що повернулись із зони АТО.

Коли людина отримує психічну травму, вона впадає в оціпеніння, відбувається фрагментація психіки, демобілізація, зниження чутливості задля психічного захисту. Все це відбувається неусвідомлено. Травма завжди істотна, її наслідки зачіпають глибинні шари психіки, мають довготривалу дію на тіло, розум, психіку, на життя людини в цілому та на її само-сприйняття, травма завжди пов'язана з сильними, позамежевими переживаннями.

З метою отримання додаткової інформації про психоемоційний стан військовослужбовців нами проведено анкетування за авторською анкетною. В опитуванні приймали участь 30 військовослужбовців.

Результати тестування за авторською анкетною представлено в таблиці 1.

Таблиця 1

Результати тестування за авторською анкетною

№	Питання анкети	Респонденти, кількість опитаних у %	Висновки
1	Чи за власним бажанням Ви поїхали у зону АТО?	Так – 87% Ні – 13%	Отже, при виборі професії військовослужбовці керувалися такими внутрішніми факторами як Захист Батьківщини. Це свідчить про приналежність до нації (етнічна самосвідомість)

№	Питання анкети	Респонденти, кількість опитаних у %	Висновки
2	Чи були проти того ваші батьки?	Так – 80% Ні – 20%	Отже, у військовослужбовців є чітке усвідомлення небезпеки та загрози для власного життя, та наслідків майбутнього
3	Чи стали Ви більш агресивні після перебування в зоні АТО?	Так – 30% Ні – 70%	Отже, військовослужбовці добре володіють саморегуляцією, та контролем емоцій та поведінки в екстремальних ситуаціях
4	Чи часто у Вас з'являється почуття тривоги після повернення із зони АТО?	Так – 30% Ні – 70%	Отже, військовослужбовці добре адаптовані як до стресових ситуацій, так і до мирних умов життя
5	Чи спостерігаєте Ви певні зміни у психіці?	Так – 33% Ні – 67%	Отже, у солдат спостерігається висока стресостійкість, розвинена адаптованість до екстремальних обставин
6	Чи ділитесь Ви своїми переживаннями з рідними?	Так – 37% Ні – 63%	Отже, це є свідченням внутрішньої замкнутості, та прагненням ненав'язувати свої проблеми близьким
7	Чи були у Вас думки про суїцид?	Так – 3% Ні – 97%	Отже, це є свідченням того, що солдати цінують своє життя, усвідомлюють можливість свого існування
8	Чи став Ваш сон тривожнішим, після перебування у зоні АТО?	Так – 37% Ні – 63%	Отже, це є свідченням то, що психіка військовослужбовців є стійкою до різного роду стресів
9	Чи потребуєте Ви психологічної допомоги?	Так – 7% Ні – 93%	Часто військовослужбовці не усвідомлюють власне й своїх проблем

№	Питання анкети	Респонденти, кількість опитаних у %	Висновки
10	Як Ви вважаєте, чи варто психологам проводити психологічну консультацію із бійцями в зоні АТО?»	Так – 83% Ні – 17%	Отже, це є свідченням того, що бійці свідомо підходять до серйозності подій які відбуваються
11	Що Вас дратує в оточенні?	1. Нічого не дратує – 47% 2. Неправдива інформація – 3% 3. Безвідповідальність – 3% 4. Сторонній запах – 7% 5. Війна – 3% 6. Ненадійні люди – 3% 7. Оточення – 3% 8. Фанатизм – 3% 9. Завищена самооцінка – 3% 10. Шум – 3% 11. Підступність людей – 3% 12. Бездушність людей – 3% 13. Несправедливість – 3% 14. Неосвіченість – 3% 15. Несерйозність – 3% 16. Наглість -3%	Отже, більшість військовослужбовців відповіли, що їх нічого не дратує в оточенні, це є свідченням того що бійці легко пристосовуються до нових умов, в оточенні не відчувають дискомфорт.
12	Як Ви можете охарактеризувати свій психічний стан?	1. Задовільний - 47% 2. Стабільний – 10% 3. Запальний – 3% 4. Спокійний – 7% 5. Нормальний – 17% 6. Добрий – 10% 7. На відмінно – 3% 8. Напружений – 3%	Отже, військовослужбовці охарактеризували свій стан як задовільний, що характеризується позитивним настроєм, добрим самопочуттям, готовністю до виконання бойових завдань.

№	Питання анкети	1. Респонденти, кількість опитаних у %	Висновки
13	Що хочеться Вам зробити коли Ви відчуваєте емоційне збудження?	2. Випити чай – 3% 3. Прагнення працювати – 7% 4. Прагнення поговорити – 20% 5. Покричати – 10% 6. Заспокоїтися – 7% 7. Покурити – 13% 8. Відпочити – 10% 9. Зайнятися спортом – 20% 10. Лягти спати – 7% 11. Слухати музику – 3%	Отже, більшість військовослужбовців відчуваючи емоційне збудження – прагнуть поговорити або зайнятися спортом, це є свідченням того що бійцям потрібна психологічна підтримка з боку рідних та психолога для зняття агресії, емоційного збудження.
14	Як Ви виходите з цього стану?	1. П'ють чай – 3% 2. Працюють – 7% 3. Спілкуються з рідними – 20% 4. Кричать – 10% 5. Прагнуть заспокоїтися – 7% 6. Курять – 13% 7. Відпочивають – 10% 8. Займаються спортом – 20% 9. Лягають спати – 7% 10. Слухають музику – 3%	Отже, більшість бійців для зняття емоційного збудження використовують спілкування з рідними або займаються спортом, таким чином вони знімають емоційний тягар який накопився протягом несення служби.
15	Чи звертались Ви за допомогою до психолога?	Не звертались – 90% Звертались, для того щоб зняти стрес – 10%	Часто військовослужбовці не помічають або не усвідомлюють важкості перебігу тієї чи іншої проблеми.

На основі проведеного нами анкетування ми визначили, що 30% військовослужбовців спостерігають те, що стали більш агресивними, тривожними, у 33% мають місце певні зміни в психіці. Лише 37% бійців діляться своїми переживаннями з близькими. Також 37% свідчать про те, що їхній сон став тривожнішим (зняться бойові дії). 83% досліджуваних вважають, що бійці котрі знаходяться в зоні АТО, повинні отримувати психологічну допомогу.

Отже, за результатами емпіричного дослідження можна зробити наступні висновки:

1. На основі використаної методики «Діагностика рівня ситуативної та особистісної тривожності» (Спілбергера-Ханіна) ми дослідили, що у військовослужбовців, які повернулись із зони АТО, переважає помірний рівень ситуативної та особистісної тривожності, що свідчить про минулі негативні спогади (бойову обстановку), вразливість, неспокій в сьогоденні та високий рівень невпевненості у майбутньому. За результатами якого було виявлено такі особливості: низька ситуативна тривожність у 1 (3%) особи, помірна ситуативна тривожність у 22 (74%) осіб, висока ситуативна тривожність у 7 (23%) осіб; низька особистісна тривожність у 8 (27%) осіб, помірна особистісна тривожність у 19 (63%) осіб, висока особистісна тривожність у 3 (10%) осіб.

2. На основі використаної методики «Міссісіпський опитувальник для бойових ПТСР» ми виявили, що військовослужбовці добре адаптовані до умов військової служби, воїни горять бажанням пізнавати навички управління, прагнуть до вивчення озброєння і військової техніки. Адаптованість також підтверджують і командири підрозділу даних військовослужбовців. Відзначають у солдатів високий рівень свідомості і прагнення займатися військовою справою. Було виявлено наступні результати: ПТСР – 0% (0 осіб), характерні для ПТСР розлади – 10% (3 осіб), добре адаптовані – 90% (27 осіб).

3. Результати використаної методики «Шкала депресії А. Бека» дають нам можливість зробити висновок, що військовослужбовці позитивно налаштовані на роботу (виконання службових обов'язків), займають активну позицію у житті, добре взаємодіють у колективі, життєві цінності солдатів спрямовані на особистісну самореалізацію, розвиток у професійній сфері. Кількісний аналіз показав наступні результати: відсутність депресивних симптомів – у 77% (23 особи), помірно виражена депресія – у 10% (3 осіб), критичний рівень депресії – у 13% (4 особи), явно виражена депресивна симптоматика – 0% (0 осіб).

4. На основі використаної методики «Неіснуюча тварина» ми змогли виявити наявність страху в досліджуваних, тривожності, агресії, прагнення до самоствердження, закритості внутрішнього світу, небажання розкриватися перед іншими, підозрілості до оточуючих.

5. На основі проведеного анкетування ми визначили, що 30% військовослужбовців спостерігають те, що стали більш

агресивними, тривожними, у 33% мають місце певні зміни в психіці. Лише 37% бійців діляться своїми переживаннями з близькими. Також 37% свідчать про те, що їхній сон став тривожнішим (зняться бойові дії). 83% досліджуваних вважають, що бійці котрі знаходяться в зоні АТО, повинні отримувати психологічну допомогу.

6. Здійснивши теоретичний аналіз психологічної реабілітації військовослужбовців із бойовими психічними травмами, ми визначили що на даний час реабілітація повинна починатися вже в районі бойових дій і передбачати забезпечення психологами частин, які ведуть бойові дії. Після повернення в мирне життя солдати вправі розраховувати на повноцінну комплексну реабілітацію, частиною якої є психологічна реабілітація. Психологічна реабілітація в бойовій обстановці може здійснюватися при підготовці до бою, коли у військовослужбовців з'являються перші ознаки психологічної напруженості; в перервах між бойовими діями; після виведення особового складу з бою; при ліквідації наслідків застосування противником реактивної артилерії, авіації тощо. Командири підрозділів, офіцери по роботі з особовим складом, медичні працівники, психологи та інші посадові особи, які залучаються до проведення реабілітаційних заходів, зобов'язані мати необхідні знання, навички та досвід відновлення психічної рівноваги у військовослужбовців, які отримали психічні травми. Серед військовослужбовців зростає відсоток тих, хто починає: зловживати спиртними напоями, приймати наркотичні засоби, займатися злочинною діяльністю, а також здійснювати самогубство. Через те виникає потреба в розробці та реалізації нових форм, методів й організації конкретних заходів щодо психологічної реабілітації військовослужбовців після повернення із зони АТО.

Список використаних джерел:

1. Бабенко О., Домашенко Л. [Методичні](#) рекомендації для військових психологів при роботі з посттравматичним синдромом. [Ростов-на-Дону](#), 2000, С.17.

2. Барко В. Професійний відбір кадрів до органів внутрішніх справ (психологічний аспект) : монографія. В. І. Барко ; Національна академія внутрішніх справ України. К. : Ніка-Центр, 2002. 296с.

3. Романовська Л.І., Джигун Л.М., Синюк Н.В. Теорія та

практика реабілітаційної роботи : навч. посібник. Хмельницький : ХНУ, 2009. 222 с.

4. Лесков В. Психологічна реабілітація військовослужбовців запасу в системі мінімізації виявів негативних психологічних наслідків локальних воєнних конфліктів. Збірник наукових праць інституту психології ім. Г.С.Костюка АПН України. За ред. С.Д. Максименка. К., 2006. Т. VIII, вип. 3. С.191-197.

5. Попов В. Е. Психологическая реабилитация военнослужащих после экстремальных воздействий. Дис. канд. психол. наук, М., 1992. 214 с

6.Тімченко О. Синдром посттравматичних стресових порушень : концептуалізація, діагностика, корекція та прогнозування : Монографія. О. В. Тимченко. Харків : Вид-во Ун - ту внутр. справ, 2000. 268 с. Бібліогр. : с. 203-238.

7.Паронянц Т. Виникнення і прояв післятравматичних стресових розладів у працівників органів внутрішніх справ в умовах виконання миротворчої місії ООН (на прикладі колишньої Югославії): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.06 «Юридична психологія». Т.П. Паронянц. Х., 2004. 18 с.

2.5 ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ СТРЕСОВИХ СТАНІВ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ – УЧАСНИКІВ БОЙОВИХ ДІЙ

Людмила МЕЛЬНИК, Анастасія ГОВОРЕЦЬКА

В нашій державі, нажаль, є багато ветеранів різних воєн – Великої Вітчизняної, учасники бойових дій в Югославії, Афганістані, Нагорному Карабаху, Чечні, Грузії та в інших куточках планети. Держава забезпечує їх певними пільгами, вшановуються дні виведення військ, час від часу згадують про них концертами, вечорами, заходами. Але досить мало уваги приділяється відновленню бійців після отриманого стресу і наданню кваліфікованої допомоги, щодо виведення з отриманого стресового стану.

Психологи і науковці усього світу чимало часу присвятили дослідженню поняття стрес та стресового стану на війні, яка стала звичною подією в 20-21 сторіччях. Незмінним, залишилося і те, що участь у бойових діях закономірно супроводжується виникненням великої кількості травматичних ситуацій різного характеру. Травматичні ситуації являють собою такі екстремальні критичні події, які відрізняються потужним негативним впливом і вимагають від індивіда величезних зусиль щодо їх опанування. Ці ситуації можуть бути або нетривалими, але надзвичайно потужними за силою впливу (тривалість цих подій від декількох хвилин до декількох годин), або тривалими, або регулярно повторюваними і як наслідок цих ситуацій з'являється глибокий стресовий стан подолання якого потребує досить часто кваліфікованої допомоги практичного психолога [1].

Негативні психічні стани військовослужбовців у бойових умовах вивчають переважно військові психологи, як закордонні: Г. Кормос, А. Егендорф, Ч. Кдушин, Р. Лаофер, Н. Фіар, С. Веслі, П. Ліз, А. Маклауд, С Мейерс, Б. Шепард, Е. Джонс, Л. Китаєв-Смик та ін., так і українські: В. Семінченко, З. Кісарчук, Г. Лазос, Л. Литвіненко, М. Корольчук, О. Кокунун, А. Єна, О. Тімченко, В. Маслюк, Л. Царенко, В. Ягупов та деякі інші. Проте, ґрунтовних власних досліджень в Україні не проводиться.

Здійснення професійної діяльності в умовах бойових дій має інтенсивний, негативний вплив на психоемоційний стан комбатантів, може призвести до порушення психічних функцій та/або психічних розладів різної глибини. Остаточної класифікації психічних станів військовослужбовців в екстремальних умовах не

існує, основну увагу зосереджують на поняттях бойового стресу, страху, переживання болі та адаптації до бойових дій.

Під час перших боїв на Сході України невідповідність більшості бійців сприяла виникненню панічних настроїв. Цьому сприяли раптові, несподівані дії противника, потужні вогневі удари, психологічний тиск з боку місцевого населення, надмірна втома, перенапруження військовослужбовців, поширення деморалізуючих чуток, настроїв при відсутності офіційної інформації та ін. Паніка виникає лише за участю певних осіб, каталізаторів паніки, панікерів. Це військовослужбовці з істеричними рисами особистості, підвищеною зарозумілістю, помилковою упевненістю в правильності своїх дій, що мають високу психосоматичну провідність, активно і виразно жестикулюють, мають чіткі та впевнені рухи та гіпнотичну силу голосу. Вони здатні в короткий час «інфікувати» панічними настроями великі маси людей і повністю дезорганізувати їх діяльність [2]. Групову паніку супроводжує: несподіване загальне сум'яття з миттєвою втратою боєздатності; втрата волі до боротьби і бажання втікти від дійсної чи уявної небезпеки; припинення взаємодії, тимчасова криза морально-психологічної стійкості бойових підрозділів. У період продовження бойових дій на Сході України важливим є знання природи страху, розуміння динаміки його прояву, умов виникнення групової паніки. Це дозволить командирам якісніше планувати бойові дії, диференційовано підходити до розстановки людей і розподілу бойових завдань, прогнозувати реакції і поведінку військовослужбовців в бою, розробляти та здійснювати експрес-програми попередження та подолання негативних психічних станів військовослужбовців.

Очевидно, що чим більш інтенсивно військовослужбовець пережив бойовий стрес в бойовій обстановці, тим більша ймовірність виникнення у нього негативних наслідків після припинення впливу бойових стресорів, серед яких гострі психогенні реакції (гостра стресова реакція, гострі стресові розлади), порушення адаптації. Як засвідчив досвід виконання завдань по відновленню конституційного ладу на Сході країни, для інтенсифікації бойового стресу у наших військовослужбовців противником використовувались наступні способи негативного психологічного впливу:

- застосування більш кращого бойового оснащення з метою вплинути на психічну стійкість бійців;
- обстріли та здійснення нападів на підрозділи як зі сторони

військових РФ, так і зі сторони вороже настроєного місцевого населення.

Дії, які застосовувались з метою підтримання постійної напруженості та виснаження особового складу, нанесення максимального матеріального і морального збитку:

- снайперська війна, яка давала ефект не стільки у кількості вбитих, скільки у психологічному тиску на військовослужбовців;

- мінна війна, наслідки якої спричиняли пригнічуючий вплив на морально-психологічний стан особового складу;

- влаштування засідок, спрямованих на створення атмосфери непередбачуваності розвитку подій та хронічної емоційної напруженості;

- диверсійні та терористичні акти, які мали на меті створення обстановки страху, невпевненості,

- підлив довіри до державної влади;

- звірства і жорстокість по відношенню до полонених, знущання над пораненими військовослужбовцями та тілами загиблих для подавлення волі та опору [2].

Цілями психологічного тиску на особовий склад військовослужбовців – учасників бойових дій служили також дії противника з формування у місцевого населення ненависті і ворожості до військовослужбовців, закликів батьків військовослужбовців до масового перешкоджання участі їх дітей у бойових діях, захоплення і насильницького утримання заручників з числа військовослужбовців та мирних громадян; використання хімічних речовин та боєприпасів із забороненими елементами ураження. Зазначені дії противника провокували значні морально-психологічні складнощі виконання завдань особовим складом військовослужбовців та викликали у нього широке коло негативних психосоматичних реакцій. Як свідчить аналіз ведення бойових дій у ході антитерористичної операції, головним чинником, який негативно впливав на особовий склад була загибель та поранення військовослужбовців, що спричиняло зневіру у власні сили, підготовленість командирів, страх за власне життя, перевищення оцінки рівня бойових можливостей сепаратистів, формування невпевненості у доцільності ведення подальших дій. Крім небезпеки для життя, можливості поранення, контузії, каліцтва на військовослужбовців негативно впливають і ряд інших стрес-чинників.

Під час виконання бойових завдань часто порушувався ритм харчування, сну, відпочинку, фізичних і нервово-психічних

навантажень. Все це погіршувало протікання психічних процесів, психофізіологічні характеристики особистості військовослужбовців. Діяльність військовослужбовців при виконанні завдань АТО здійснювалася безупинно, у будь-яких погодних умовах. У нічний час оперативна обстановка викликала ряд додаткових труднощів, негативно впливаючи на їхню психіку. Ритми життєдіяльності в цей період порушувалися, вони визначались не природними потребами, а потребами служби. Санітарно-гігієнічні умови, організація побуту, харчування також значно відрізнялися від звичних. Відбувається зміна ряду звичайних способів задоволення потреб й спілкування, обмежувалися можливості психологічної компенсації негативних умов діяльності. Службові завдання найчастіше виконувалися у відриві від місць постійної дислокації. Військовослужбовці нерідко перебувають в умовах обмеженої рухливості, монотонності й одноманітності вражень від навколишньої місцевості. Недолік відчуття і сприйняття сприяв зниженню працездатності, погіршенню пам'яті та уваги. Як свідчить досвід виконання завдань антитерористичної операції, негативним чинником, що впливав на діяльність військовослужбовців при виконанні бойових завдань у районах надзвичайного стану, була виникаюча необхідність діяти проти вороже налаштованої частини громадян своєї ж держави. Все це викликало природне внутрішнє психологічне протиріччя, певний моральний конфлікт, який супроводжується негативними емоційними переживаннями, зниженням психологічної готовності до діяльності [3].

Вивчення досвіду діяльності військових підрозділів Української Армії у складних, небезпечних для життя ситуаціях дозволяє зробити висновок про те, що військовослужбовець почуває себе впевнено, якщо можлива ситуація йому знайома з попереднього досвіду або навчання, якщо він має досить повні відомості про те, що відбувається, де перебувають його бойові товариші й що роблять сусідні підрозділи. Психологічне значення такої поінформованості величезне, особливо при діях уночі та у населених пунктах. Недостача відомостей, неадекватне їхнє сприйняття ведуть до нерозуміння обстановки, а це додаткове джерело грубих помилок у діяльності командирів і їхніх підлеглих (стрілянина по своїх, виникнення паніки тощо).

Таким чином, основними стресогенними чинниками для військовослужбовців в умовах бойових дій на Сході України були: реальна загроза життю, висока напруженість діяльності й відсутність повноцінного відпочинку, невизначеність і динамічність

оперативної обстановки, постійна готовність до відбиття раптового нападу, тривала відірваність від родин і недостатнє матеріальне забезпечення, побутова невпорядкованість. Психічні розлади в умовах бойових дій – поширене явище, вони є неминучим результатом самого характеру бою і майже всі, хто перебуває у зоні бою, тією чи іншою мірою страждають від психічної неадаптивності. Перебуваючи під впливом психотравмуючих чинників, військовослужбовець може одержати розлади психіки різного ступеня важкості. Це, як правило, веде до часткової або повної втрати боєздатності. Причому кількість потерпілих таким чином виявляється досить великою (при тривалому впливові стрес-чинників – до 60 % від усього особового складу). Ця цифра може коливатися залежно від часу знаходження під впливом стрес-чинників і їхньої інтенсивності [3].

До ключових понять, які використовуються у контексті розгляду психологічних наслідків впливу на особовий склад стрес-чинників бойової обстановки, належать:

- психогенії – психічні захворювання, виникнення і перебіг яких обумовлені, по-перше, впливом стрес-чинників бойової обстановки та, по-друге, психічною травмою, що виникає унаслідок дій цих чинників;

- бойові психічні втрати – це втрати особового складу, пов'язані з втратою боєздатності (повної або часткової) внаслідок психічної травми (розладу), викликані стрес-чинниками бойової обстановки, що травмують психіку [52].

Бойова психічна травма – це виникаючий внаслідок впливу бойових стрес-чинників патологічний стан центральної нервової системи, що обумовлює регулювання поведінки постраждалого за допомогою патофізіологічних механізмів. В результаті психотравмування відбувається накопичення змін в структурах ЦНС, наростання специфічної особистісної дисгармонії і готовності до психопатологічного синдромуутворення. Критерієм переходу психологічної реакції на стрес у психопатологічну, що вимагає медичного (психіатричного) втручання, при гіперкінетичному варіанті гострої реакції на стрес є дезорганізація поведінки з неадекватними і небезпечними для життя вчинками, обманами сприйняття, різким психомоторним збудженням. Клінічна картина описується у цих випадках як «реактивний психоз».

За умовами й часом появи психічні розлади, пов'язані з виконанням бойових завдань, прийнято поділяти на наступні групи:

1. Психогенії, які виникають внаслідок отримання психічної

травми у відносно короткий проміжок часу (практично у момент виникнення психотравмуючої ситуації) – несподіваний вибух, рикошет кулі, легке поранення тощо. Дана ситуація може привести до такого психологічного впливу, при якому військовослужбовець опиняється в стані ступору й випадає з процесу виконання службово бойових завдань. Зовнішні симптоми психічних розладів, отриманих безпосередньо при виконанні службових бойових завдань або при тривалому перебуванні в екстремальних умовах, бувають різними. Військовослужбовець, що одержав психічну травму, може впасти у повну загальмованість, слабо реагувати на навколишнє оточення. Але можлива й зворотна ситуація: прояв високої рухової активності, метання, лемент тощо. Нервові потрясіння, яке у цей момент переживає військовослужбовець, настільки сильне, що він тимчасово втрачає здатність критично оцінювати події, тверезо мислити. Згодом психічна травма може виявитися на соматичному рівні (погане самопочуття, головні болі, розлади шлунку тощо).

2. До другої групи відносяться психогенії, які розвиваються відносно тривалий час під впливом слабких, але постійно діючих психотравмуючих чинників. Накопичення психічної напруги відбувається поступово, іноді непомітно для військовослужбовця. До цього випадку застосовується термін «бойове виснаження», що означає розлади психіки, які викликані тривалим перебуванням особи в екстремальних умовах службової діяльності. Поведінка людини, яка отримала такий психогенний розлад, сильно змінюється. Вона може стати замкнутою, похмурою, грубо реагувати на звертання до себе з боку товаришів. Часті випадки, коли військовослужбовці без достатніх на те причин починають кричати один на одного, сваритися, проявляти ознаки агресії. Спілкування за допомогою крику поступово стає нормою поведінки. Раптові вибухи гніву, агресії можуть супроводжуватися соматичними реакціями (головним болем, відчуттям розбитості у всьому тілі, запамороченням, нудотою тощо), високою руховою активністю, за якою швидко наступають виснаження й апатія.

Інколи психічні розлади другої групи проявляються трохи по-іншому. Навіть ті військовослужбовці, які мають солідний бойовий досвід, можуть раптово відчувати сильні приступи страху перед виконанням нового службово-бойового завдання, стають занадто обережними, схильними до «ритуальної» поведінки.

3. В окрему групу можна виділити посттравматичні стресові розлади (ПТСР). До основних симптомів таких розладів відносяться:

- повторювані сні й нав'язливі спогади про психотравмуючі події, які іноді асоціюються з якими-небудь вчинками, подіями тощо;

- прагнення уникати думок, переживань, дій, ситуацій, які можуть нагадати про психотравмуючі обставини;

- нездатність відтворити в пам'яті події, що супроводжують психотравмуючі ситуації;

- втрата інтересу до значимих раніше форм життєдіяльності (наприклад, до спорту);

- відчуття «вкороченого майбутнього»;

- нездатність до співпереживання з іншими людьми, до сімейного життя;

- труднощі засипання й порушення сну, вибухи гніву й агресії стосовно інших людей або предметів, ослаблення пам'яті й труднощі в концентрації уваги, постійна підвищенасторожкість [3].

Найчастіше, в військових частинах адаптація до екстремальної ситуації відбувається за «допомогою» вживання алкоголю й наркотиків (епізодичного характеру) і розглядається як природна форма поведінки в таких умовах. Після повернення додому, у період ранньої адаптації до мирних умов, характерними є епізоди масової алкоголізації, які, будучи психогенно обумовленими, супроводжувалися гротескними формами сп'яніння й вираженою ейфорією. Надалі форми вживання алкоголю й динаміка алкогольної залежності визначалися характером і специфікою так званої інституціональної взаємодії (особистість – суспільство), особистим осмисленням участі у бойових діях, рівнем адаптації в соціальному мікросередовищі, ступенем виразності соматичних і неврологічних наслідків війни й індивідуально-біологічною схильністю до розвитку алкоголізму [4].

Таким чином, досвід бойових дій на Сході України свідчить, що напруженість, часто непередбаченість до діяльності в екстремальних ситуаціях, недостатність часу для відпочинку, погане харчування й матеріально-технічне постачання, відрив від родини – потужні чинники, які, накопичуючись, викликають негативні психічні зміни (невротичні реакції, агресивність, апатія, суїцидальні думки) у певній частині військовослужбовців. Необхідно попереджати такі зміни, зневага до них може привести до незворотних наслідків, викликати серйозні захворювання. Вивчення поширеності стресового стану серед особового складу залежно від строків перебування в районах надзвичайного стану й збройних конфліктів свідчить про значне наростання подібного числа

випадків при тривалому безперервному знаходженні в такій ситуації. При цьому стійко збільшується кількість осіб, у яких на фоні тривалих і повторюваних стрес-чинників виникають симптоми

Аналізуючи історичні події усіх сторіч, напрашується висновок, що війна була і залишається найавторитетнішим важелем впливу у суперечці різних поглядів правителів на подальший розвиток людства. Війна – складне суспільно-політичне явище, пов'язане з розв'язанням суперечностей між державами, народами, національними й соціальними групами з переходом до вжитку засобів збройної боротьби, що відбувається у формі бойових дій між їхніми збройними силами. Це специфічна форма вияву соціальних відносин, в якій панує збройна боротьба як продовження політики, що підпорядковує своїм цілям усі сфери суспільного життя. Силовими діями, активним протистоянням посадовці різних часів домагалися того, що не могли домогтися шляхом перемовин. Амбіції та бажання влади спонукали правителів різних країн до розв'язання військових дій, протягом віків війни частіше виправдовувалися благом для суспільства, яке очікується після війни. Втрати пояснювалися необхідністю відстояти тогочасні ідеали. Бойові дії, людські втрати, інвалідність та багато інших чинників провокують виникнення у бійців бойового стресу, який може проявлятися у різних формах та ступенях. Вітчизняними психологами дослідження стресових станів у військовослужбовців довгий час практично не відбувалося тому, що цим питанням займалася психіатрія, про що свідчать дослідження науковців, ще за часів Великої Вітчизняної війни. Лише за часів Радянського Союзу почали з'являтися дослідження психологів у цьому напрямку, що поряд із зарубіжними дослідниками визначили поняття бойового стресу та чинників, що його супроводжують.

Стрес – це емоційний стан, викликаний несподіваною та напруженою ситуацією. Розглядають такі види реакції стресу в бойових умовах - «бойова стресова ситуація» і «оперативна стресова реакція». Бойова втома використовується для опису ситуації втоми, яка виникає під час проведення бойових дій і потребує невідкладної допомоги. Бойова втома не є психічним розладом, вона вивчається психологами як нормальний стан, який розвивається у психічно нормальних людей під впливом важких стресових ситуацій. В умовах ведення бою відповідальність за визначення стану бойового складу лежить на самих військових та їх командирах, лікарях, психологах, що повинні вчасно і адекватно оцінити стан бійця і виявити симптоми, які є свідченням розвитку стресу. Перші ознаки

стресової реакції можуть проявлятися як нездатність людини виконувати свої прямі службові обов'язки, наприклад безпричинно покинути поле бою, не виконувати прямі накази командира та ін. У бійців, що перебувають в стані бойової втоми, якщо не буде прийнятих відповідних дій, щодо полегшення стану, найчастіше відбувається повторення симптомів, тому чим швидше бійцю буде надана допомога, тим більше шансів на швидко і повне відновлення військовослужбовця. Особистісні особливості людини, такі як характер, темперамент, тип нервової системи суттєво впливають на швидкість реабілітаційних процесів, вони можуть затримати або ускладнити постстресову реабілітацію. Зміни в звичній поведінці військового, що триває певний час, може бути ранньою ознакою і симптомом бойового стресу.

Очевидно, що чим більш інтенсивно військовослужбовець пережив бойовий стрес в бойовій обстановці, тим більша ймовірність виникнення у нього негативних наслідків після припинення впливу бойових стресорів, серед яких гострі психогенні реакції (гостра стресова реакція, гострі стресові розлади), порушення адаптації. Як засвідчив досвід виконання завдань по відновленню конституційного ладу на Сході країни, для інтенсифікації бойового стресу у наших військовослужбовців противником використовувались наступні способи негативного психологічного впливу: застосування більш кращого бойового оснащення з метою вплинути на психічну стійкість бійців; обстріли та здійснення нападів на підрозділи як зі сторони військових РФ, так і зі сторони вороже настроєного місцевого населення.

Основними діями, які застосовувались з метою підтримання постійної напруженості та виснаження особового складу, нанесення максимального матеріального і морального збитку: снайперська війна, яка давала ефект не стільки у кількості вбитих, скільки у психологічному тиску на військовослужбовців; мінна війна, наслідки якої спричиняли пригнічуючий вплив на морально-психологічний стан особового складу; влаштування засідок, спрямованих на створення атмосфери непередбачуваності розвитку подій та хронічної емоційної напруженості; диверсійні та терористичні акти, які мали на меті створення обстановки страху, невпевненості, підрив довіри до державної влади; звірства і жорстокість по відношенню до полонених, знущання над пораненими військовослужбовцями та тілами загинувших для подавлення волі та опору.

Отже, у військовослужбовців можуть мати місце різноманітні

реакції на стресову ситуацію, пов'язані не тільки з фізіологічними травмами, а й з психологічними, що здатні дезорганізувати діяльність бійця. Відповідно, основне завдання психолога військової частини є формування особистісної стійкості військовослужбовців до дії стрес-чинників під час ведення бойових дій та збереження бойової активності бійців. Це визначається перш за все високим рівнем мотивації особистості, мотивації бойової поведінки особового складу, готовністю до активних і самовідданих дій та бойовим досвідом особового складу. Залежно від особистісних характеристик та тривалості дії стресового чинника, проявляється стресовий стан по-різному. Але, беззаперечним є факт, що проблему стресового стану необхідно виявляти завчасно, тому що у більшості бійців, які були на сході України, не один раз він супроводжується симптомами ПТСР. Ліквідація наслідків цих станів полягає у можливості вести і активну боротьбу з цим явищем, у прогнозуванні їх виникнення, попередженні, профілактиці наслідків бойових дій.

Перспективи подальших розвідок пов'язанні з розробкою довготривалих програм соціально-психологічного супроводу військовослужбовців учасників бойових дій, орієнтованих на подолання негативних наслідків війни та соціально-психологічної адаптації до мирного життя.

Список використаних джерел:

1. Бадах Ю.Г., Локальні війни і збройні конфлікти та оцінка їхніх результатів. *Вісник Київського національного університету імені Т. Шевченка*. Вип. 76'2004. С. 118-121.
2. Тімченко О. В. Психологічні особливості «виходу з війни» військовослужбовців та працівників служби порятунку. Особистість як суб'єкт подолання кризових ситуацій: психологічна теорія і практика : монографія / за ред. С. Д. Максименка, С. Б. Кузікової, В. Л. Зливкова. Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2017. С.201–216.
3. Кудренко О. В., Афанасенко В. С. Вплив стрес-факторів бойової обстановки на психіку військовослужбовців Повітряних Сил (на основі досвіду АТО). *Наука і техніка Повітряних Сил Збройних Сил України*. 2018. № 2(31). С. 137-144. URL : <https://doi.org/10.30748/nitps.2018.31.18>.
4. Основи психологічної допомоги військовослужбовцям в умовах бойових дій: метод. посібн. / О.М. Кокун, Н.А. Агаєв, І.О. Пішко, Н.С. Лозінська. Київ: НДЦ ГП ЗСУ, 2015. 170 с.

2.6 МЕДІАЦІЯ ЯК СОЦІАЛЬНА ТЕХНОЛОГІЯ ПОСЕРЕДНИЦТВА У КОНФЛІКТНИХ СИТУАЦІЯХ

Ольга ГРАБЧАК, Наталія ГОЛОВА

Альтернативні способи вирішення конфліктів уже давно і досить вдало увійшли в практику багатьох зарубіжних країн. Рада Європи, віддаючи належне встановленню істини та справедливості у судовому порядку, сприяє розгортанню практики застосування медіації в європейських країнах, навіть там, де відсутні законодавчі норми щодо медіації (наприклад, в Україні) або де вони є досить загальними.

На сучасному етапі розвитку державно-правовій системи особливої уваги набирає проблема запровадження медіації в Україні. При проведенні судової реформи згадки про медіацію та медіаторів було включено в процесуальні кодекси, а медіація була визначена як соціальна послуга.

Сфера діяльності працівника соціальної сфери є досить широкою і характеризується різноманіттям функцій та напрямів роботи, які спрямовані на всебічний розвиток особистості, її соціалізацію та уміння виходити зі складних життєвих ситуацій налагоджує зв'язки людей з системами, які забезпечують їх ресурсами, послугами і можливостями; сприяє ефективному і гуманному функціонуванню цих систем; розвиває соціальну політику і виконує безліч інших функцій, полегшує уможливленню актуалізацію власних особистісних, індивідуальних і соціальних ресурсів суб'єктів соціалізації. Здатність до успішної соціалізації детермінована, в тому числі умінням уникати і залагоджувати конфлікти та негативні ситуації у міжособистісній взаємодії. Тому вважаємо, що перед соціальним працівником постає завдання вибору комплексу доцільних соціально-педагогічних, психологічних ефективних технологій, спрямованих на вирішення конфліктних ситуацій у міжособистісній взаємодії. Однією з таких миротворчих технологій нині вважається технологія медіації. Традиційно вона розглядається як модель відновного правосуддя. У практиці соціальної педагогіки і соціальної роботи медіація ідентифікується саме як новий і перспективний метод розв'язання міжособистісних і міжгрупових конфліктів.

Оскільки медіація як соціальний інститут розвивалася переважно за кордоном, її дослідженням, аналізом переваг і недоліків, особливостей її застосування займалися в основному

зарубіжні вчені, зокрема, Л. Фуллер, Х. Бесемер, Х. Бродаль, Р. Буш, Ф. Глазл, Х. Зер, Ч. Каррас, Ч. Ліксон, М. Райт, Т. Глейсер, Ч. Мур та інші. Значний внесок у розвиток медіації зробили такі науковці, як: В. Баранова, Є. Борисова, С. Васильчак, Г. Єрьоменко, С. Запара, С. Калашнікова, С. Кравцов, З. Красіловська, Г. Огречук, С. Фурса, Л. Швецов, І. Ясиновський та інші. Серед українських науковців, які активно розробляють конфліктологічну проблематику не лише на теоретичному рівні, а й у практичному спрямуванні, варто відмітити В. Землянську, Л. Герасіну, Н. Осіпову, І. Панову, Д. Проценко, Ю. Розман, І. Сенюту та інших науковців.

Термін «медіація» походить від латинського «mediatio» – посередництво; аналогічне значення мають слова «mediation» (англ.), «médiation» (фр). В соціальній психології науковці розглядають медіацію як специфічну форму регулювання спірних питань, конфліктів, узгодження інтересів. Х. Бесемер визначив медіацію як технологію вирішення конфлікту за участю нейтральної третьої сторони. Більшість науковців визначають медіацію як певний підхід до розв'язання конфлікту, у якому нейтральна третя сторона забезпечує структурований процес, для того щоб допомогти конфліктуючим сторонам прийти до взаємно прийнятного вирішення спірних питань [5].

Медіація відрізняється від арбітражу і переговорів тим, що це процес, у якому третя нейтральна сторона допомагає сторонам у конфлікті досягнути взаємної згоди. Саме ефективність медіації багато в чому залежить від ролі цієї третьої нейтральної сторони (медіатора), яка сприяє тому, щоб сторони змістили акценти з відстоювання своїх позицій на задоволення власних інтересів. Медіатор не є суддею чи арбітром – він не судить і не виносить жодних рішень. Його роль полягає в тому, щоб завдяки знанням певних медіаційних технологій допомогти сторонам знайти порозуміння і задовольнити інтереси сторін.

Узагальнюючи визначення науковців, розглядаємо медіацію, як добровільний та конфіденційний спосіб вирішення конфліктної ситуації, де медіатор у ході структурованої процедури допомагає учасникам конфлікту вступити у прямі перемовини з метою вироблення спільного рішення щодо проблеми. Медіація проводиться за взаємною згодою сторін спору на підставі принципів добровільної участі, рівності, активності і самовизначення сторін медіації, незалежності, нейтральності та конфіденційності інформації щодо медіації. Варто зазначити, що в усіх трактуваннях поняття медіації підкреслюється участь медіатора, як третьої

незаангажованої сторони, яка здійснює певну допомогу у налагодженні взаєморозуміння, інтереси якої не пов'язані безпосередньо з предметом непорозуміння. Активна третя сторона контролює процес, сприяє реалістичній оцінці ситуації сторонами, прийняттю адекватного рішення, зменшує емоційне напруження та інше. Медіатор виступає посередником у конфлікті сторін, створює атмосферу конструктивної співпраці та дбає про коректне ставлення сторін одна до одної. До компетенції медіатора не входить прийняття рішення, він лише допомагає сторонам у вирішенні конфлікту.

За своєю суттю медіація - це переговори, оскільки вона передбачає участь "третьої сторони", яка добре володіє ефективними процедурами комунікації і може допомогти людям в процесі конфлікту координувати дії, щоб вони були більш ефективними в цьому процесі. Медіація схожа з дослідженням, адже у процесі медіації соціальний працівник займається побудовою різних гіпотез. Широкими сферами гіпотез, які висуває медіатор, є концептуалізація стадій медіації та проектування відповідних дій, заснованих на стадіях розвитку конфлікту.

У своїй епохальній статті «Конфлікт як власність» Н. Крісті виклав думку, що можливість вирішувати конфлікти є не тільки правом, практично узурпованим на сьогодні системою правосуддя, а й гострою потребою як самих учасників конфлікту, так і громади загалом, оскільки воно дозволяє сформулювати уявлення не тільки про порядок і моральність, а й зберегти практичне і чуттєве розуміння того, що є добром, а що ні. Саме через цю особливу значущість ідеї відновного правосуддя воно і використовується місцевими громадами для відновлення справедливості [6].

Стадії медіації можна розділити на дві основні групи: роботу, яку медіатор здійснює перед зустріччю конфліктуючих сторін, і дії, які він здійснює під час офіційних переговорів. П'ять стадій відносяться до підготовчої роботи до переговорів і сім - до періоду після початку спільної роботи медіатора з конфліктуючими сторонами виконуються послідовно, а з іншого - зазнають розвиток в ході конкретних переговорів. Призначення - допомогти конфліктуючим сторонам у здійсненні поставлених перед ними завдань у відведений для цього час в ході переговорного процесу. Якщо цілі попередньої стадії медіації не виконані навіть за допомогою медіатора, то сторони зазвичай відчувають великі труднощі в переході на наступну стадію.

Спрямування сторін до пошуку шляхів до компромісу є одним

із завдань медіатора. Це суттєва відмінність медіації від судового порядку розгляду справи, який у порівнянні з медіацією є суто технічною процедурою. Також важливою відмінністю медіації від судового розгляду є те, що сторони самі отримують право генерувати варіанти рішень, оскільки ніхто крім них не володіє великими знаннями і ресурсами в тому, яке рішення задовольнить інтереси кожної зі сторін в їх окремо взятій ситуації.

Слід зазначити, що медіатор має право не проводити або припинити проведення медіації, якщо на попередніх зустрічах або під час проведення процедури вважатиме проведення переговорів недоцільним з наступних причин: спір не може бути вирішений з допомогою медіації; сторони не дотримуються правил поведінки і принципів медіації тощо.

Наразі в Україні медіація є, так би мовити, поза законом, оскільки відсутнє її закріплення у законодавчому полі. Законотворчість з даного питання розпочалась ще у 2011 році, але усі законопроекти були відхилені Верховною Радою. На сьогоднішній день в Україні прийнято за основу законопроект «Про медіацію», в якому визначено основні поняття процесу медіації. А саме:

- медіація – альтернативний (позасудовий) метод вирішення спорів, за допомогою якого дві або більше сторони спору намагаються в рамках структурованого процесу, самостійно, на добровільній основі досягти згоди за допомогою медіатора;

- медіатор – особа, яка відповідає вимогам, встановленим цим законом та медіаційним застереженням (угодою про медіацію), яка має статус медіатора відповідно до цього закону і яку сторони спору обрали для проведення медіації;

- сторони медіації – фізичні, юридичні особи та/або групи осіб, які бажають врегулювати свій спір за допомогою процедури медіації;

- учасники медіації – медіатор (медіатори), сторони медіації, їх представники, законні представники, перекладач, експерти та інші особи за домовленістю сторін медіації [9].

Медіатор – це нейтральна особа, яка пройшла навчання та має спеціальну освіту, яка допомагатиме людям комунікувати таким чином, щоб сторони могли почути та бути почутими, краще зрозуміти свої проблеми та домовитися. Посередник не займає позиції жодної зі сторін та не виносить судження про сторони або їхні проблеми. Функція медіатора полягає в управлінні процесом для сторін, щоб вони могли говорити, він має допомагати їм краще

зрозуміти проблеми та допомагати їм досягти рішення, яке відповідає їхнім потребам.

Медіатор задає тон переговорів. Від початку переговорів медіатор намагається створити сприятливу та безпечну атмосферу. Зазвичай на зустрічах щодо врегулювання існує певна кількість агресії та зверхньої поведінки. Однак медіатор не допускає жорсткого поводження і лайливої тактики ведення переговорів. Навпаки, він не лише досліджує життєві обставини, які призвели до прийняття рішення про розлучення, але й намагається зрозуміти почуття сторін. Таким чином, людина стає більш відкритою, відчуває себе краще, спокійніше, і з'являються реальні шанси обговорити питання щодо подальшого власного життя і життя дітей. Оскільки сторони конфлікту, як правило, зазнали руйнування довіри один до одного, одним з найголовніших і найскладніших завдань медіатора є її реанімація. У позитивному середовищі можна знайти практичні рішення, які працюють для обох сторін. Медіація може бути ефективною навіть тоді, коли ескалація конфлікту та рівень гніву є високими, а комунікація зруйнована. Деякі люди стурбовані тим, що вони не зможуть ефективно вести переговори з іншою стороною, що призведе їх до програшу. Однак з кваліфікованим медіатором сторони можуть бути впевнені, що не буде місця для зловживань. Впродовж усього процесу медіатор виступає в таких ролях: оцінювача конфліктів, активного слухача, неупередженого організатора процесу, генератора альтернативних пропозицій, помічника у виробленні сторонами остаточних домовленостей.

Так, залежно від ролі медіатора в процедурі медіації Річард Фолкнер, Корбет Хейзелгров-Спарін і Дж. Томас виділяють чотири моделі медіації:

- «модель рятівника», де медіатор не має спеціальних професійних знань, навичок і допомагає вирішити незначні, переважно побутові конфлікти;

- модель, в якій медіатор відіграє роль посередника і виступає третьою стороною у спорі. Він створює атмосферу конструктивної співпраці та дбає про коректне ставлення сторін одна до одної, сприяє реалістичній оцінці ситуації сторонами, прийняттю адекватного рішення тощо;

- модель, де медіатор для вирішення конфлікту може використовувати будь-які засоби та методи, в тому числі і маніпулювати сторонами;

- модель, де медіатор виступає в якості організатора вирішення конфлікту. Це найпоширеніша сучасна модель медіації [1].

Виконання ролі медіатора означає, що соціальний працівник повинен бути готовий до зміни співвідношення сил і соціальної динаміки конфліктних відносин за допомогою впливу на переконання і поведінку сторін конфлікту, надаючи їм необхідні знання та інформацію, використовуючи більш ефективно потенціал переговорного процесу і допомагаючи учасникам прийти до спільного рішення.

Медіатори можуть підключитися до вирішення конфлікту на різних його стадіях – латентній стадії, стадії виникнення конфлікту, стадії виявлення конфлікту - згідно ступеня організації та інтенсивності конфлікту. Латентні конфлікти характеризуються лежачими в їх основі напруженнями, які ще не повністю розвинені і не мають сили поляризованого конфлікту. Зміни в особистісних стосунках, в яких одна сторона не обізнана про серйозність змін і намірів іншої, служать основою латентного конфлікту.

Медіатори, працюючи з людьми, включеними в рішення латентного конфлікту: допомагають сторонам знайти людей, зацікавлених у зміні відносин; допомагають їм у розробці взаємного процесу консультування щодо питань, що цікавлять; працюють зі сторонами в напрямку розробки та здійснення процесу розв'язання конфлікту.

Конфлікти на стадії виникнення припускають конкретні розбіжності між сторонами. Ці конфлікти мають потенціал для ескалації, якщо процедура можливого рішення конфлікту не здійснюється. У цьому випадку медіатор допомагає почати процес переговорів, у ході якого сторони можуть обмінюватися думками по суті питання, наближаючись до вирішення проблеми.

Конфлікти на стадії виявлення – це конфлікти, в яких сторони перебувають у постійному протистоянні. Участь медіатора в конфліктах на даній стадії включає зміну процедури переговорів або втручання з метою виходу з глухого кута. Приклад: підключення соціальних працівників до вирішення соціального конфлікту під час страйків до закінчення терміну ультиматумів. Медіатор не має права приймати рішення за учасників конфлікту. Ця характеристика відрізняє медіатора від судді чи арбітра, які за законом зобов'язані приймати рішення для конфліктуючих сторін, засновані на соціальних нормах, законах або контрактах. Мета юридичного рішення не примирення, а винесення справедливого рішення на основі закону.

Незважаючи на відсутність законодавчої легітимності медіації та мізерну інформацію щодо неї, все ж таки спостерігаються її

неодноразові прояви. Наприклад, коли мова йде про позасудовий розгляд справи, якщо подружжя не має дітей та майнових претензій.

З інформаційного вакууму медіацію пробують «витягнути» громадські організації які намагаються її самостійно розбудовувати, практично застосовувати її принципи та методи під час регулювання суспільних відносин. Наприклад, такою організацією є Український центр медіації, заснований при Києво-Могилянській бізнес-школі. В рамках різних донорських проектів підготовлено чималу кількість професійних медіаторів, які отримали актуальну інформацію щодо зарубіжного досвіду. Зокрема, ГО «Ла Страда – Україна» активно впроваджує і розробляє навчальні програми та спецкурси для педагогічних працівників з метою набуття ними навичок миротворення – мирного врегулювання конфліктів у молодіжному середовищі. Особлива увага приділяється східним областям України, де питання миротворення стоїть дуже гостро, оскільки конфлікт на макрорівні переноситься і на мікрорівень.

В Україні на сьогоднішній день є низка судів і суддів, які на початку розгляду позовів по сімейних спорах рекомендують сторонам звернутися до медіаторів для врегулювання спору мирним шляхом. Аналогічного методу вдаються і Служби з питань дітей, органи опіки та піклування, міські центри дітей та інші соціальні служби. Така практика існує в Києві, Львові, Харкові, Дніпрі, Одесі.

За умов відсутності спеціального закону певні можливості для впровадження медіації в юридичну практику та практику надання правової допомоги в Україні надає поки що тільки галузеве законодавство. Зокрема, Законом України «Про соціальні послуги» медіація визнається базовою соціальною послугою (частина 6 статті 16), за Законом «Про безоплатну правову допомогу» безоплатна первинна правова допомога включає такий вид правової послуги, як надання допомоги в забезпеченні доступу особи до медіації (частина 2 статті 7).

Окрему увагу варто приділити Державному стандарту соціальної послуги посередництва (медіації), затвердженому наказом Міністерства соціальної політики України від 17.08.2016 № 892. Цей наказ цілком присвячений посередництву (медіації) як соціальній послугі. Суб'єктом, що надає соціальну послугу посередництва, може бути підприємство, установа, заклад, організація (різних форм власності та господарювання), фізична особа, фізична особа-підприємець, які відповідають критеріям діяльності суб'єктів, що надають соціальні послуги. За цим наказом надання соціальної послуги включає два етапи:

I етап – здійснення посередництва. Посередник, отримавши інформацію про випадок, встановлює зв'язок (контакт) зі сторонами та домовляється про індивідуальну зустріч, аналізує ситуацію, забезпечує умови для діалогу зі сторонами та підготовку до зустрічі. Далі посередник допомагає у врегулюванні конфлікту (встановлює причини конфлікту/спору, опрацьовує шляхи та умови його розв'язання, сприяє його усуненню), а в разі потреби пропонує отримувачу соціальної послуги звернутися до медіатора;

II етап – здійснення медіації. Медіатор допомагає сторонам налагодити комунікацію, пояснити одна одній своє бачення конфлікту/спору, визначити шляхи його розв'язання, проаналізувати та за необхідності скорегувати можливі варіанти рішень, домовленості, а також досягти згоди щодо розв'язання конфлікту/спору та/або усунення/відшкодування спричиненої шкоди.

Державний стандарт містить положення щодо принципів надання соціальної послуги медіації. Соціальна послуга є добровільною процедурою та надається за взаємною згодою сторін конфлікту/спору на підставі принципів доступності, захисту та безпеки отримувачів соціальної послуги, добровільної участі, рівності та активності сторін посередництва (медіації), незалежності, нейтральності посередника/медіатора, конфіденційності інформації щодо посередництва (медіації).

Відповідно до Європейського кодексу поведінки для медіаторів, який був розроблений ініціативною групою практикуючих посередників, при підтримці Європейської Комісії, та прийнятий на конференції в Брюсселі 02 червня 2004 року: «медіатор повинен бути компетентним та мати необхідні знання в сфері медіації. Важливими факторами є належне навчання та постійне вдосконалення їх теоретичних та практичних навиків у сфері медіації з обліком усіх стандартів та вимог пов'язаних з їх акредитацією» [3]. У документі зафіксовано наступні принципи медіатора: компетентність, незалежність, справедливість.

На українському ґрунті реалізація етичних принципів медіації втілювалась у запропонованому Українським центром медіації Кодексі етики медіатора, в якому висловлюється наступна точка зору: «кодекс медіатора слугувати фундаментальним етичним путівником для осіб, які займаються медіацією у будь якій сфері» [4]. Етика медіатора, вибудовується на етичних нормах життя суспільства та при дотриманні гідності людини.

Фундаментальними ж принципами посередництва постають –

гуманізм, законність, чесність, порядність тощо, а зафіксовані норми, якими фахівець-медіатор повинен користуватись, сприяють програмуванню його дій та гарантують впевненість щодо виконання ним професійного обов'язку при вирішенні конфліктної ситуації на високому рівні.

Державний стандарт на теперішній день є єдиним актом, що містить визначення термінів (медіація та інших), а також вимоги до угод, що укладаються під час надання соціальної послуги посередництва (медіації).

Згідно з Державним стандартом медіаційна угода та угода про примирення укладається на II етапі, якщо заходів щодо врегулювання конфлікту, вжитих на I етапі, виявилось недостатньо. Медіаційна угода та угода про примирення містить спільне рішення сторін щодо врегулювання конфлікту між отримувачами соціальної послуги, які перебувають у конфлікті. Ці угоди укладаються у письмовій формі, підписуються сторонами медіації: отримувачами соціальної послуги або їхніми законними представниками і медіатором. Важливим аспектом наказу є наявність механізму забезпечення виконання угод: у разі невиконання стороною узятих на себе зобов'язань за угодою про примирення інша сторона має право звернутися до суду в установленому законом порядку для захисту порушених прав і законних інтересів.

Відповідно до угоди, варто звернути увагу на прописані у ньому засади професійної етики медіаторів. А саме, по-перше, процес медіації розпочинається тоді, коли всі сторони добровільно висловили згоду на участь в ньому; по-друге, конфіденційність; по-третє, неупередженість, тобто медіатор має проводити медіацію тільки у тих конфліктних ситуаціях, де він може бути нейтральним та об'єктивним стосовно сторін медіаційного процесу. По-четверте, медіатор не повинен мати особистої зацікавленості в певному варіанті вирішення конфлікту. Ще однією важливою нормою є високопрофесійність посередника – достатня кваліфікованість у вирішенні конфліктної ситуації [2]. Щодо останнього положення доцільним є звернення до Рекомендації № R (99) 19, у якій акцентується увага на тому, що: «Медіатори відбираються з різних прошарків суспільства, мають хороші знання щодо тієї чи іншої спільноти та її культурних особливостей» [10, с. 13-15]. Медіатори повинні мати професійну кваліфікацію у сфері соціальної роботи.

Підсумовуючи вищенаведене, варто сформулювати наступну дефініцію принципів медіації: це вихідні та визначальні морально-правові ідеї, засади, котрі становлять організаційне підґрунтя

здійснення процедури медіації й спрямовані на ефективне, взаємоприйнятне розв'язання конфліктної ситуації. Фундаментальними засадами медіаційного процесу є: відповідальність, конфіденційність, незалежність, добровільність, гуманізм, ввічливість, взаємоповага сторін тощо.

З огляду на відсутність законодавчої бази в нашій державі, доцільно детально досліджувати та аналізувати зарубіжний досвід розробки та впровадження інституту медіації.

Альтернативні способи вирішення конфліктів уже давно і досить вдало увійшли в практику багатьох зарубіжних країн. Варто зазначити, що протягом останніх десятиріч медіація успішно розвивається в багатьох країнах. У США, Канаді, Австрії, Великобританії, Німеччині, Норвегії, Фінляндії, Франції, Польщі та інших європейських країнах прийнято спеціальні закони, які захищають право медіатора на нерозголошення інформації, отриманої від сторін у процесі медіації [8, с. 46-52]. Спочатку ідея альтернативного правосуддя отримала розвиток в західних політико-правових вченнях. Лейтмотивом цієї ідеї була думка про те, що миротворення несе апіорі більше користі, ніж ескалація конфлікту і каральні процедури. У деяких країнах прийняті спеціальні юридичні норми, відповідно до яких до участі в судовому процесі сторони повинні спробувати вирішити свій спір шляхом медіації. Поширюється практика медіації в країнах Східної Європи та колишніх республіках Радянського Союзу. Значний досвід є уже в Польщі, Албанії, Росії та інших країнах.

Рада Європи, віддаючи пріоритет встановленню істини та справедливості у судовому порядку, тим не менш активно підтримує ініціативи держав-членів стосовно вироблення та прийняття загальноєвропейських норм щодо запровадження альтернативних заходів, а саме – примирення, медіації для досягнення балансу інтересів сторін, що конфліктують. Європейський Союз трактує медіацію як дієвий спосіб врегулювання спорів в суспільствах, де панує європейська культура законотворення. Міжнародні інституції протягом багатьох років цікавляться проблематикою медіації. Вони заохочують країни-члени ЄС у своєму законодавстві враховувати ідеї миробудування, медіації, більше уваги приділяти саме інституту примирення в системі правосуддя. Рада Європи усіляко сприяє розгортанню практики застосування медіації в європейських країнах, навіть там, де відсутні законодавчі норми щодо медіації (як, наприклад, в Україні) або де вони є досить загальними.

Міжнародні стандарти медіації є багатосторонніми за своїм характером та існують на універсальному та регіональному рівні. Регіональне правове співробітництво в основному ведеться в рамках континентальних міжнародних об'єднань у Північній, Центральній та Південній Америці, Африці, Південно-Східній Азії, Близькому Сході та ін.

Наприклад, для Австрії характерна модель широкого і детального правового регламентування медіації в Законі «Про медіацію в цивільних справах» від 2003 року. Австрійський законодавець пояснює такий підхід: необхідністю досягнення абсолютної правової визначеності щодо ролі медіації в австрійському суспільстві та введення медіації як повноцінної професії. Згідно з вимогами австрійського закону, медіатором може бути особа, яка досягла 28 років, має професійну кваліфікацію, заслуговує на довіру та застрахувала свою цивільно-правову відповідальність. Австрія одна з небагатьох країн світу, де професія медіатор внесена в номенклатуру професій. У Австрійському законодавстві передбачається, що угода за результатами медіації, що проводиться у зв'язку з наявним судочинством, може бути визнана судом, тоді як результат досудової медіації судового захисту не отримує.

Схожі вимоги містить законодавство Бельгії. Зокрема, в Законі «Про медіацію» від 2005 року передбачається, що претендент на отримання статусу медіатора повинен мати досвід соціальної роботи, мати відповідну освіту за спеціалізацією соціальної роботи, скласти письмовий тест і пройти інтерв'ю. Установи медіації в Бельгії, які практикують медіацію, додатково мають отримати акредитацію в Міністерстві юстиції Бельгії.

Таким країнам як Великобританія, Нідерланди та Польща характерна модель мінімізованого законодавчого врегулювання медіації. Законодавство цих країн обмежується принципами медіації, вимогами до претендента на отримання статусу медіатора і методами запобігання можливим зловживанням медіаторами. Регламенти та процедури проведення медіації встановлюються установами, які практикують медіацію, та їхніми клієнтами самостійно.

Так, медіація є надзвичайно важливим компонентом правової системи Польщі. Перша спроба запровадження медіації у польське законодавство була пов'язана з прийняттям нового Кримінального кодексу, який вступив у силу 1 вересня 1998 р. Фактично один рік було надано для підготовки практиків до застосування нового

кримінального законодавства. Однак навіть і після закріплення медіації у законодавстві у практиків не було сформовано єдиної думки щодо її застосування у зв'язку з неясністю законодавчих норм, зокрема щодо того, хто повинен пропонувати медіацію та визначати строки її проведення. На підставі цього з 1 липня 2003 р. було введено в дію статтю 231 Кримінально-процесуального кодексу, яка час відведений на медіацію не включила до загальних процесуальних строків. Причому наразі у законодавстві немає жодних обмежень на застосування медіації, якщо є доцільність у її проведенні [7, с.137].

Законодавством Польщі передбачаються мінімальні вимоги до кандидатів на отримання статусу медіатора, які обмежуються вимогою повної цивільної правоздатності. В Польщі допускається навіть участь осіб не медіаторів у процедурі медіації, якщо сторони медіації бажають визначити певну конкретну особу, яка буде здійснювати медіацію в їхньому примиренні.

Важливу роль стосовно координації діяльності щодо проведення медіації, підготовки необхідних спеціалістів виконує Польський Центр Медіації, який був створений у 2000 р., хоча історія цього товариства сягає 1992 р. На сьогодні Польський Центр Медіації нараховує понад 1000 членів і має понад 50 осередків та філій по всій країні та займається посередництвом у всіх сферах суспільного життя. Польський Центр Медіації активно сприяє популяризації медіації в Польщі як альтернативного способу вирішення конфліктів і суперечок. На сьогодні медіація є повноцінним та ефективним правовим інститутом для польської судової системи. Дані Центру показують, що близько 85–90% випадків проведення процедури медіації закінчуються укладенням договору між сторонами [9]. Висока ефективність є однією з переваг медіації. Посередництво дешевше, швидше і краще, ніж рішення в судовому порядку.

У Болгарії 17 грудня 2004 р. було прийнято Закон «Про медіацію (посередництво)», який регулює відносини, пов'язані із медіацією (посередництвом) як альтернативним способом рішення правових та неправових суперечок. У законі визначено, що медіація (посередництво) є добровільною і конфіденційною процедурою для позасудового вирішення суперечок, у яких третя особа – медіатор (посередник) – допомагає сторонам, що сперечаються, дійти згоди [11].

Важливо зазначити, що підхід до правового регулювання медіації у вищенаведених країнах різний, однак у них є закон про

медіацію, який визначає діяльність медіаторів та їхній статус.

Форми альтернативного вирішення конфліктів є присутніми в Канаді впродовж 200 років, оскільки вже перші поселенці, прибулі в Канаду з Великобританії і Європи, принесли з собою методи вирішення суперечок, використовувані в цих країнах. Проте традиційно основна кількість суперечок розглядалася державним судом. У зв'язку з ростом кількості справ, збільшення навантаження на суди і зростання судових витрат сторін почався пошук досконаліших способів вирішення цих суперечок [12].

Медіація, яка проводиться за межами суду, дає можливість говорити про проблеми й конфлікти в нейтральній або навіть дружній атмосфері, що сприяє вільному висловлюванню сторін і розряду емоцій. Медіація дійсно, як визначив європейський експерт Ради Європи зі справ медіації і відновного правосуддя Мартін Райт, є процесом людським, а не судовим, який модернізує кримінальний процес і породжує повагу до справедливості [9].

Активізується робота у напрямку підготовки медіаторів й у Республіці Білорусь. Так, на юридичному факультеті Білоруського державного університету навчальним планом першого ступеня освіти за спеціальністю «Правознавство» передбачені навчальні дисципліни «Альтернативні способи вирішення спорів» та «Міжнародний комерційний арбітраж». У 2015 р. затверджено Типовий навчальний план другого ступеня освіти (магістратура) «Правове забезпечення альтернативних способів врегулювання конфліктів і суперечок» [4].

Розвинуті країни швидко просуваються вперед у розвитку досліджень і навчання у сфері способів альтернативного врегулювання спорів. Конструктивне вирішення конфлікту стає можливим завдяки техніці медіації. Медіатори як неупереджені нейтральні до конфлікту сторонні допомагають конфлікуючим особам знайти взаємоприйнятне рішення для обох сторін. Завдання медіаторів полягає не в тому, щоб винести рішення третейського суду або надати вирок. Швидше від самих сторін конфлікту залежить вироблення рішення, що оптимально відповідає їхнім інтересам. В результаті медіації сторонні повинні прийти до вигідного для них обох рішення.

Осмислення конфлікту, сенсу медіації допомогло в усвідомленні етичних засад, котрі можна узагальнити у наступних положеннях: по – перше, взаємоповага до учасників медіаційного процесу, дотримання загальних норм і принципів моралі; по-друге, високопрофесійність медіатора (кваліфікованість посередника); по-

третє, відвертість, у розкритті власних потреб, інтересів (готовність сторін конфлікту до співпраці); по-четверте, взаємна відповідальність у вирішенні конфліктної ситуації; по-п'яте, справедливість, що забезпечує послідовність та гуманістичну спрямованість у процесі розв'язання конфлікту, а також дотримання гідності людини. Поглиблення професійної диференції спричинене соціальними потребами в регулюванні відносин між людьми. Важливою якісною характеристикою моральних якостей людини постають професіоналізм і відповідальність.

Список використаних джерел

1. Етичний кодекс медіатора «Українського центру порозуміння» [Електронний ресурс] / Режим доступу: http://www.commonground.org.ua/dld/2006_20_04_RJConf/22-ethical_codex.pdf
2. Запара С. І. Поняття медіації та особливості її становлення в Україні та світі. Порівняльно-аналітичне право. 2015. № 3. С. 83–85. URL: http://pap.in.ua/3_2015/25.pdf (дата звернення: 01.12.2019).
3. Катаєва Е. Національні особливості медіації в Україні: досвід та перспективи. Слово Національної школи суддів України. 2013. № 3. С. 156–161. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/cln_2013_3_23 (дата звернення: 01.12.2019).
4. Красіловська З. Теоретичні основи медіації як альтернативного способу вирішення спорів : поняття, види, принципи. Актуальні проблеми державного управління. 2013. Вип. 3. С. 10–13. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/apdyo_2013_3_5 (дата звернення: 01.12.2019).
5. Медіація в цивільних, сімейних та господарських спорах України: сьогодні та майбутнє / реком. А. Залара, експерта Ради Європи. – Київ: [б. в.], 2007. – 167 с.
6. Мельник В. Европейский опыт правового регулирования медиации и необходимость его применения в Украине. LegeasiViata. 2014. № 2–3. С. 79–82. URL: <http://www.legeasiviata.in.ua/archive/2014/2-3/20.pdf> (дата звернення: 01.12.2019).
7. Михальський Ю. Інститут медіації в Україні та за кордоном // Юридична газета. – № 5 (270).
8. Мотиль В. Стан та перспективи правового регулювання медіації в Україні. Юридична Україна. 2014. № 11. С. 46–52. URL: http://intrel.lnu.edu.ua/wp-content/uploads/2015/09/urykr_2014_11_9.pdf (дата звернення: 01.12.2019).

9. Нельсон Р. Мировые достижения в области разрешения конфликтов / Р. Нельсон // Третейский суд. – 2000. – № 6 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.arbitrage.spb.ru/jts/2000/6/art07.htm>

10. Проект Закону «Про медіацію» № 7481 URL: http://search.ligazakon.ua/1_doc2.nsf/link1/JF5RT00A.html (дата звернення: 01.12.2019).

11. Фурса С. Медіація в Україні: актуальні питання теорії і практики та необхідність законодавчої регламентації. Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. 2014. Випуск 1 (99). С. 5-8. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/VKNU_Yur_2014_1_3 (дата звернення: 01.12.2019).

12. Шацька Б. Методичні переваги та законодавчі перспективи в Україні // Юридична газета. – № 5 (270).

2.7 ПСИХОКОРЕКЦІЯ НЕГАТИВНИХ ПСИХІЧНИХ СТАНІВ СТУДЕНТІВ

Ольга ІГУМНОВА, Тетяна СТОЙНИК

Студентський період супроводжується психоемоційними навантаженнями, різноманітними конфліктними та стресовими ситуаціями у навчальній діяльності, міжособистісному спілкуванні. Нове соціальне середовище, складність і суперечливість потреб, бажань, цілей, мотивів, можливостей, умов та наявних ресурсів студентів спонукають до розвитку цілого спектру негативних психічних станів, що потребує їх усвідомлення, аналізу, подолання, актуалізації інших форм реагування, поведінки, формування нових умінь і навичок саморегуляції. Засоби та прийоми подолання і регуляції зазначених станів, що використовуються студентами, сформовані їх минулим досвідом і визначаються особливостями нервової системи, іншими індивідуальними властивостями. Проте вони часто є неефективними та застосовуються в основному стихійно, неусвідомлено, можуть набувати форм стереотипності та ригідності, а використання їх у навчально-виховному процесі відбувається частково та несистематично. Виникнення, посилення та переважання негативних психічних станів та їх комплексів у студентів призводить до дезорганізації навчальної діяльності, іноді навіть до повної відмови від неї, порушень у перебігу пізнавальних процесів, процесів саморозвитку, самоорганізації, до особистісних та професійно-особистісних деформацій, дезадаптації, порушень здоров'я, блокування внутрішніх ресурсів тощо.

Використання комплексу методів різних психологічних підходів, зокрема, методів поведінкової терапії (репетиція поведінки, імаго-метод), тілесної терапії (м'язова релаксація, релаксаційні вправи, вправи на дихання), когнітивної терапії (метод повної раціоналізації майбутньої події, позитивної вибіркової ретроспекції, позитивної акцентуації досвіду), музичної, сугестивної, танцювальної, зображувальної терапії, ігрові методи, дискусійні методи дозволяє системно, цілісно та комплексно здійснювати корекційну роботу негативних психічних станів студентів та внутрішніх умов їх виникнення.

Результати емпіричного дослідження, свідчать про взаємозв'язок негативних психічних станів студентів високого рівня розвитку з нейротизмом, депресивністю, дратівливістю, сором'язливістю, невротичністю, агресивністю, емоційною

лабільністю, мотивацією уникнення навадж, а також з низьким рівнем розвитку саморегуляції, несформованістю її основних процесів, екстернальним локусом контролю, низьким рівнем розвитку емоційного інтелекту та його складових [1]. Методи психологічного впливу на негативні психічні стани та їх комплекси необхідно спрямовувати на формування активної позиції студентів щодо свідомої регуляції психічних станів, зниження внутрішньої напруженості, підвищення емоційної стабільності; усвідомлення та прийняття цих станів, їх рефлексію, зміну особистісних смислів, підвищення мотивації до успіху та позитивного самосприйняття; розвиток інтернального локусу контролю, впевненості у собі, суб'єктної позиції; розвиток емоційного інтелекту, емпатії, емоційної гнучкості, експресивності, конструктивних форм реагування; формування навичок самоуправління психічними станами, саморегуляції; розширення діапазону позитивно-забарвлених психічних станів, активізацію механізмів самоусвідомлення та саморозвитку [2].

Психологічна просвіта студентів підвищує рівень обізнаності студентів щодо особливостей та причин виникнення негативних психічних станів, їх деструктивної дії на поведінку, діяльність, міжособистісні стосунки, засоби усвідомлення та подолання когнітивних викривлень, ірраціональних переконань, особистісних смислів, що підтримують несприятливий емоційний фон. З цією метою доцільно використовувати інформаційні повідомлення, елементи групової дискусії та обмін досвідом.

Метою використання засобів музичної терапії є здійснення безпосереднього впливу на психічні стани студентів, зняття психоемоційного напруження, втоми, вивільнення небажаних емоційних станів, підвищення загального тону та внутрішньої стабільності, активізація та мобілізація студентів. На початку кожного корекційного заняття музичні твори сприяють налаштуванню групи на потрібний лад, заспокоєнню, розслабленню та допомагають переключитися, відволіктися від буденних справ. Наприкінці заняття варто використовувати мобілізуючу, тонізуючу музичну програму для активізації та створення бадьорого настрою учасників.

Програму психокорекції негативних психічних станів студентів можна умовно розподілити на п'ять блоків. Перший блок присвячується знайомству учасників, зняттю психічного напруження, створенню комфортних умов для тренінгової роботи, підвищенню групової згуртованості, ознайомленню студентів з

особливостями, характеристиками, ознаками, проявами, впливом та засобами регуляції негативних психічних станів. Другий блок спрямований на роботу з окремими негативними психічними станами – тривогою, стресом, фрустрацією, роздратованістю, гнівом, агресією, ригідністю та передбачає розвиток умінь їх розпізнання, диференціювання, виявлення причин, «пускових» моментів та умов виникнення, обмін досвідом альтернативними формами реагування, розвиток навичок самоаналізу, подолання та формування нових смислових настановлень у студентів. Третій блок сприяє активізації ресурсних станів студентів, розширенню арсеналу навичок формування позитивних психічних станів (радість, щастя, спокій, впевненість), підвищенню рівня самоприйняття, розвитку рефлексії, усвідомленню сприйняття іншими людьми себе у моменти переживання негативних та позитивних психічних станів, їх впливу на взаємини з оточуючими, виявленню психічних станів, що переважають у навчальному закладі, розвитку емоційної гнучкості та самоконтролю за зовнішнім виразом емоцій. Четвертий блок ставить за мету розвиток навичок використання засобів експресії та пластичності емоційної виразності: міміки, погляду, пантоміміки, ходи, вміння інтонацією голосу виражати свої почуття, розуміння психічного стану іншого, емпатії, спостережливості до експресивних проявів оточуючих, уміння визначати за зовнішніми проявами психічний стан іншої людини, вироблення внутрішнього контролю, підвищення рівня емоційного інтелекту. П'ятий блок передбачає розвиток уміння конструктивної взаємодії з оточуючими у складних ситуаціях, зберігаючи при цьому спокій, формування ресурсного стану, позитивного образу «Я», впевненості в собі, здатності знаходити альтернативні варіанти розв'язання складних ситуацій, здатності до комунікативної децентрації, сприяє зміні негативних ставлень на позитивні, закріпленню навичок саморегуляції, самоуправління та підвищенню рівня особистої відповідальності у студентів.

Початковим моментом при корекції негативних психічних станів виступає процес об'єктивації суб'єктивного психічного стану, відповідних емоцій, переживань, почуттів, думок, тобто виокремлення певного психічного стану в якості окремого об'єкта та винесення його у зовнішнє середовище. О.О. Реан звертає увагу на дію процесів центрації та децентрації з метою послаблення внутрішнього напруження, що супроводжується звуженням поля свідомості та концентрацією людини на власних переживаннях.

Наприклад, інтелектуальна децентрація відбувається за рахунок активізації процесів рефлексії, коли суб'єкт намагається подивитися на себе з боку та здійснює аналіз ситуації як сторонній споглядач, а рольова децентрація пов'язана з мисленнєвим включенням людини в іншу ситуацію чи перевтіленням в інший предмет. Рефлексія, як процес самоусвідомлення та самопізнання студентів, стимулює диференціацію та усвідомлення своїх психологічних якостей, властивостей та слугує механізмом оцінки, створення моделей та стереотипів поведінки, зумовлює зміни у самосвідомості та самовідношенні особистості [3].

Об'єктивація негативних психічних станів дозволяє усвідомлювати психічні стани та психологічні властивості, що їх викликають, розглядати психічний стан у більш широкому контексті, з різних боків і свідомо змінювати власну позицію, ставлення, точку зору по відношенню до певного негативного стану та ситуації, котра його викликала. Механізми об'єктивації та рефлексії спонукають студентів до особистісних змін, формують здатність долати негативні психічні стани, свідомо регулювати та управляти не тільки своїми психічними станами, а й усвідомлено визначати власний шлях розвитку [3]. З цією метою можна використати вправи «Дерево» [3], «Внутрішній спостерігач» [3], «Зони усвідомлення», «Мета-позиція» [4], ведення психологічного робочого зошиту тощо [5].

Важливо звернути увагу студентів на вміння визначати, ідентифікувати та називати власні психічні стани, оскільки їх вербалізація переносить внутрішні невизначені переживання у сферу свідомості, допомагає охарактеризувати ці стани та сприйняти їх як внутрішній індивідуальний досвід. Отже, корекцію негативних психічних станів необхідно розпочинати з розвитку умінь описувати, характеризувати, ідентифікувати, диференціювати та виражати негативні психічні стани. Цьому варто присвятити перші заняття корекційної програми, інформаційні повідомлення, заняття на усвідомлення окремих негативних станів, причин їх виникнення, ознак прояву, а також вправи з арт-терапії, танцювальної терапії, музичної терапії «Знайомство з емоційними станами» [6], «Наші почуття та емоції» [7], «Мої негативні стани» [6], «Мої емоційні стани у ВНЗ» [8], «Спонтанне малювання» [5] та ін.

Як один з методів прямої регуляції психічних станів використовується музична терапія. Адже за допомогою музичного ритму можна встановити рівновагу в діяльності нервової системи: стримати зайве збудження або, навпаки, підвищити активність,

розгальмувати інертних, апатичних осіб; музику можна використовувати для зняття перевтоми, зниження психоемоційного напруження, завдяки змінам її висоти, сили, тембру, характеру (мажорна, мінорна) та поєднанням із певним темпом. На психічний стан людини впливає будь-яка музика, при цьому характер емоцій та почуттів, що викликаються нею різний. Так, дослідження Ю.О. Цагареллі показали, що післяекзаменаційне напруження краще знімає класична музика на відміну, наприклад, від джазової, особливо незнайома класична музика, ніж знайома. В.І. Петрушин запропонував співвідносити кодування музичних емоцій та різних творів за допомогою системи координат з вираженням емоцій однієї і тієї ж модальності. Автором була складена таблиця музичних творів, що виражають подібний емоційний стан (табл. 1) [9].

Таблиця 1

Характеристики музичних творів, що виражають подібні психічні стани

Основні параметри музики	Основний настрій	Характеристика	Назва музичних творів
Повільна, мажорна	Спокій	Лірична, м'яка, елегічна, споглядальна, співуча	Бородин. Ноктюрн зі струнного квартету; Шопен. Ноктюрн фа-мажор, Етюд мі-мажор; Шуберт. Аве Марія; Сен-Санс. Лебідь.
Повільна, мінорна	Смуток	Похмура, трагічна, тужлива, гнітюча, сумовита, скорботна	Чайковський. V симфонія, вступ, VI симфонія, фінал; Гріг. Смерть; Шопен. Прелюдія до-мінор, Марш із сонати сі-бемоль-мінор
Швидка, мінорна	Гнів	Драматична, схвильована, тривожна, неспокійна, бунтівна, відчайдушна, гнівлива	Шопен. Скерцо №1. Етюд №2; Скрябін. Етюд №12; Чайковський. VI симфонія, 1-а ч.; Бетховен. Фінали сонат №14,32; Шуман. Порив
Швидка, мажорна	Радість	Святкова, урочиста, радісна, бадьора, весела	Ліст. Фінали рапсодій №6, 12; Моцарт. Маленька нічна серенада, фінал; Глінка. Руслан та Людмила, увертюра; Бетховен. Фінали симфоній №V, IX

Зниженню тривожності та емоційної нестійкості сприяє прослуховування сумної музики, а прослуховування веселої музики викликає, навпаки, зворотній ефект і може, зокрема, підвищувати роздратованість та тривогу. Лірична музика створює загальний настрій заспокоєння, тихої радості й суму (П.Чайковський «Пори року. Жовтень» та ін.). Драматична музика – збуджує, підвищує життєвий тонус (Г. Свиридов «Трійка» та ін.). Рок-музика корисна для відреагування психоемоційного напруження. Естрадна музика народжує, головним чином, прості емоції, тоді як серйозна, класична – пробуджує складні глибокі почуття.

М. М. Обозовим були розроблені цілі пакети музичних програм для регуляції емоційного стану (табл. 2) [10; 11]. Важливою умовою використання музичного твору з корекційною метою є наступне. Музика повинна «контактувати» з людиною, відповідати її емоційному стану, оскільки музичний твір, що співзвучний настрою слухача, справляє сильне враження, а твір, що дисонує із настроєм, може не тільки не подобатися, але навіть дратувати.

Таблиця 2

Класичні твори для зменшення прояву негативних психічних станів

Корекційний вплив	Назва музичних творів
Для зменшення роздратованості, розчарування, для усвідомлення тлінності життя	Бах. Кантата №2; Бетховен. Місячна соната; Прокоф'єв. Соната №2 ре-мінор; Франк. Симфонія ре-мінор
Для зменшення почуття тривоги, невпевненості у благополучному закінченні	Шопен. Мазурка та Прелюдія; Штраус. Вальси; Рубінштейн. Мелодія
Для загального заспокоєння, умиротворення та злагоди з життям	Бетховен. VI симфонія, ч.2; Брамс. Колискова; Шуберт. Аве Марія; Шопен. Ноктюрн соль-мінор; Дебюссі. Світ місяця
Для зменшення злобливості, заздрощів до успіхів інших	Бах. Італійський концерт; Гайдн. Симфонія
Для зняття емоційного напруження у відносинах з іншими людьми	Бах. Концерт ре-мінор для скрипки, Кантата №21; Барток. Соната для фортепіано, Квартет №5
Для зменшення головного болю, емоційного перенапруження	Моцарт. Дон Жуан; Ліст. Угорська рапсодія №1; Хачатурян. Сюїта «Маскарад»; Гершвін. Американець у Парижі
Для поліпшення настрою	Шопен. Прелюдія; Ліст. Угорська рапсодія №2

Важливим є врахування початкового рівня певного стану (збуджене, депресивне, меланхолійне), оскільки іноді збуджена людина, прослуховуючи навіть улюблену естрадну музику, ще збільшує навантаження на нервову систему.

Необхідно також враховувати, якій саме музиці надає перевагу конкретна людина: класичній, естрадній, народній і т.п. Адже тільки у випадку відповідності музики внутрішньому стану слухача, вона допомагає зняти його напруження. Наприклад, мінорна музика, адекватна емоційному фону при депресивному стані, створює оптимальні умови («музичне співчуття») для проєкції відповідних переживань, що суб'єктивно сприймається як полегшення несприятливого психічного стану [9; 10].

З корекційною метою можна використовувати послідовне прослуховування трьох музичних творів. Спочатку грає мелодія, котра відповідає душевному стану слухача в даний момент (наприклад, меланхолія, тривога, страх – сумна мелодія, що звучить як голос співчуття та жалю). Звучання другої мелодії покликане протистояти дії першої, нейтралізувати її (наприклад, світла, легка мелодія, що надає розраду та надію). Третя мелодія повинна мати найбільшу силу емоційного впливу й викликати саме той настрій, який необхідний для оздоровлення психічного стану людини. Елементи музичної терапії поєднувались з малюванням та танцювальною терапією. Так, під час прослуховування музики можна запропонувати намалювати чи виразити за допомогою рухів свої враження, почуття, думки, фантазії від різних музичних творів (вправа «Музичні картинки») [9; 12].

На початку наприкінці кожного заняття варто застосовувати дихальні вправи. Дихання – життєво необхідний для людини процес, без якого неможливо прожити і двох хвилин. Ще в давнину філософи виявили зв'язок між дихальними процесами та емоціями, фізичним і розумовим станами людини. У китайській медицині дихальні вправи є елементом національної культури та традицій. Так, за допомогою дихання «цигун» лікують хронічні хвороби внутрішніх органів, хвороби шлунка, дванадцятипалої кишки, неврастенію, гіпертонію, здійснюється регуляція психофізіологічного стану, масаж органів черевної порожнини у результаті механічної дії діафрагми. Дихальні вправи здійснюють вплив на тонус кори великих півкуль, активізуючи чи знижуючи тонус центральної нервової системи. Упродовж дихального шляху знаходяться закінчення вегетативної нервової системи: фаза вдиху збуджує закінчення симпатичного нерва, активізуючи діяльність внутрішніх органів, а фаза видиху –

блукаючого нерва, що створює, навпаки, гальмувальний вплив. У дихальній гімнастиці це використовується у вигляді так званого вечірнього – заспокійливого або ранішнього – мобілізуючого дихання. Заспокійливе дихання корисно застосовувати, щоб погасити зайве збудження і нервову напругу. Цей тип дихання може нейтралізувати нервово-психічні наслідки конфлікту, зняти хвилювання та допомогти розслабитися перед сном, тому є простим, але ефективним засобом проти безсоння. Оволодіння різними типами дихання, ранкового – мобілізуючого допомагає здолати млявість і сонливість при втомі, сприяє швидкому й безболісному переходу від сну до бадьорості, мобілізації уваги; та вечірнього – заспокійливого, допомагає використовувати їх у повсякденному житті, ефективно змінюючи тонус усього організму (вправи «Заспокійливе дихання», «Мобілізуюче дихання», «Видихання втоми», «Ха-дихання» та ін.) [5; 6].

При корекції негативних психічних станів особливо важливе місце набувають навички релаксації, фізичного та психічного розслаблення. Напруження, що супроводжує результативну навчальну діяльність і залишається після неї, поступово виснажує нервову систему та дисбалансиє психічну регуляцію особистості. Особливо руйнівними є часті невдачі та довготривалі стресові ситуації. У стані ж релаксації створюються умови для відпочинку та активуються процеси відновлення організму. Формування відповідних навичок релаксації допомагає ефективно долати негативні психічні стани та нейтралізувати їх наслідки, поповнювати резерви організму. Техніки релаксації успішно використовуються у поєднанні з навіюванням, самонавіюванням чи гетеротренінгом. В стані релаксації знижується тонус головного мозку та рівень активації психічної діяльності, що сприяє зменшенню прояву негативних психічних станів та виникненню позитивних станів спокою, радості, задоволення і т.д. В. М. Бехтерев, І. П. Павлов, К. К. Платонов довели, що самонавіювання на фоні релаксації легко фіксується (молитви, формули самонавіювання, заклинання, заговори) та викликає фізіологічні зміни в організмі. Навіювання при зниженій критичності стає внутрішньою установкою людини, що регулює, стимулює, спрямовує психічну активність. Також у стані релаксації знижується больова чутливість, покращується концентрація уваги, підвищується працездатність, здатність мобілізуватися та ін. [3; 6].

Метод «прогресивної релаксації» чи нервово-м'язової релаксації Е. Джекобсона полягає у поступовому зменшенні напруження та розслабленні основних груп м'язів. Розслаблення

певної групи м'язів зменшує емоційне та психічне напруження. Даний ефект досягається завдяки переживанню контрастних відчуттів спочатку максимального напруження м'язів, а потім їх розслаблення, що характеризується відчуттями тепла та важкості [6].

Тонус м'язів обличчя за принципом зворотнього зв'язку впливає на психічний стан людини. Так, розслаблені м'язи обличчя, доброзичливий його вираз не тільки сприяє зняттю внутрішньої напруженості, а й активізує розумову, творчу діяльність, збільшує концентрацію та розподіл уваги, покращує зір, зменшує втому. З цією метою використовуються прийоми, засновані на механізмі «дзеркала», що полягають у свідомій зміні виразу обличчя, вольовому зменшенні зайвої напруги певних його м'язів, створенні виразу врівноваженої людини і, як наслідок, зменшенні психічної напруги та викликанні бажаних психічних станів [13].

У методі сенсорної репродукції використовуються образні уявлення, що асоціюються з розслабленням, відпочинком, спокоєм, приємними емоціями та дають можливість викликати необхідні стани релаксації та активізації, наприклад, вправи на релаксацію з елементами гетеротренінгу, аутотренінгу, сенсорної репродукції у модифікації О. О. Реана («Контроль над м'язами», «Внутрішній промінь», «Аутогенна медитація», «Ресурсний стан», «Шлях до внутрішнього спокою») [3; 8].

Вправи з елементами танцювальної терапії є потужним засобом вираження почуттів, психічного стану людини та ефективним засобом зняття напруження при проблемах у взаємодії з оточуючими, при заниженій самооцінці, скутості, затиснутості, сором'язливості й т.п. Вправи з танцювальної терапії будуються на спонтанному вивільненні емоцій, імпровізації та допомагають відреагувати негативні почуття та психічне напруження, емоційно заряджають на позитивний лад, сприяють груповій комунікації (вправа «Рухове розслаблення і злиття з ритмом музики», «Приєднання в музичному ритмі» тощо) [5].

Ефективним методом впливу на психічний стан студентів є імаготерапія чи імітаційні ігри. Кожна людина в певній мірі створює для себе та грає певний образ «Я», котрій формується під впливом досвіду, середовища, виховання, культури. Здатність суб'єкта свідомо відтворювати певний образ «Я» і використовується в даному методі. Його суть полягає у тому, що спочатку визначаються якості, які хотілось би набути, образ людини, якою хотілось би бути. Для цього використовуються вправи на визначення своїх

позитивних та негативних якостей, вправи на рефлексію, на сприймання себе іншими членами групи, а також домашнє завдання на опис свого бажаного «Я», бажаної поведінки, звичок, рис характеру. На наступному етапі пропонується грати роль тієї людини, якою хотілось би бути, використовуючи бажані жести, інтонації мови, міміку, поведінку і т.п. Згодом тривалість такої гри потрібно збільшувати, поки бажаний стан, поведінка, якість для студента не стане звичною та природньою. Такі завдання давались як домашні, так і використовувались у тренінговій програмі (вправа «Самопізнання та самоаналіз», «Яким я хотів би бути», «Мій емоційний портрет», «Мої сильні сторони») [5; 6].

Окремі заняття та вправи корекційної роботи, що присвячені розвитку експресивних навичок у студентів допомагають формуванню навичок вираження власного психічного стану з метою ідентифікації, посилення чи послаблення сили вияву стану, спостережливості та розуміння своїх і чужих психічних станів. Спільною їх метою є розширення можливостей учасників щодо використання діапазону експресивно-виразних засобів: інтонацій голосу та мовлення, рухів, ходи, поз, дотиків (вправи «Засоби експресії», «Інтонація», «Дотики», «Дистанція», «Вербалізація почуттів», «Вплив експресії», «Експресія студента», «Експресія у ВНЗ») [8; 6; 13].

Подолання негативних психічних станів неможливе без зміни ставлення до джерел їх виникнення, зміни уявлення про відповідні ситуації та формування нових стилів мислення у складних обставинах. Раціоналізація негативних станів допомагає усвідомити причини та власний внесок у їх виникнення, зокрема, спрямування думок та характеру оцінок актуальної ситуації. Саногенне мислення допомагає контролювати хід і спрямування думок, мислення, які призводять до виникнення негативних психічних станів, і передбачає довільне, свідоме розмірковування над певною ситуацією у стані розслаблення, спокою та відсторонення, що дає можливість об'єктивації того чи іншого стану. Для такого мислення необхідний високий рівень розвитку концентрації уваги та знання особливостей певного негативного психічного стану. Як відомо, ригідні психологічні структури не дозволяють ефективно пристосуватися до нових життєвих обставин та, відповідно, викликають негативні психічні стани у студентів. Саногенне мислення дозволяє руйнувати такі структури, допомагає попереджати та нейтралізувати виникнення зазначених станів. Наприклад, у випадку виникнення образи, схема наступна: прогноз

поведінки іншої людини – реальна поведінка людини – негативна емоційна реакція – негативний стан, що викликаний розбіжністю реальної поведінки з очікуваною. Якщо студент знаходиться у стані тривоги, фрустрації, страху, подолати їх допоможуть відповіді на запитання типу: через що я зараз переживаю, про що турбуюсь? що може статися у найгіршому випадку? відповідають мої переживання тим наслідкам, які можуть бути? як я можу змінити ситуацію на краще? і т. п. Усвідомлення та прийняття студентами своїх негативних переживань та опора на власний позитивний досвід відкривають нові можливості особистісного росту, підвищують впевненість у собі та своїх силах, рівень домагань, налаштовують на успіх [14].

Серед методів та прийомів нейтралізації негативних психічних станів можна виокремити: метод раціоналізації майбутніх подій – багаторазове мисленнєве деталізоване програвання певної майбутньої ситуації до тих пір, поки вона не стане знайомою та передбачуваною; імітаційні ігри – програвання своїх ролей перед імовірними майбутніми подіями; метод вибіркової позитивної ретроспекції – послідовне та детальне мисленнєве повторення ситуацій, що вже вдало закінчилися («заповнення» психіки позитивним досвідом і формування впевненості у собі); метод максимального мисленнєвого посилення можливості невдачі та переживання негативних емоцій [6]. З метою активізації позитивного мислення та формування іншого погляду на певну негативну ситуацію використовується групова дискусія, аналіз проблемних ситуацій, груповий самоаналіз та такі вправи, як наприклад, «Аукціон ідей», «Зміна негативних думок на позитивні», «Мильні бульбашки», «Гідність», «Контраргументи» [4; 5; 7].

В залежності від індивідуальних особливостей студентів та домінування певного типу негативних психічних станів психологічна робота зі студентами має свої особливості. Для студентів із переважанням станів тривожності, апатії, пригніченості, розгубленості, депресивності, невпевненості у собі психологічну роботу необхідно спрямовувати в напрямку психологічної підтримки, взаєморозуміння, підтримки відкритих, доброзичливих стосунків (із психологом, одногрупниками, викладачами), що зніме зайву емоційну напругу та тривожність. Психокорекційна робота зосереджена на розвиток впевненості у своїх силах, можливостях досягнути поставленої мети, на підвищення самооцінки та самоповаги, акцентуацію позитивного досвіду, зменшення значущості невдач, підтримки необхідного рівня мотивації

досягнення успіху, формування позитивної перспективи та планування досягнення бажаних результатів. Регуляція психофізіологічного напруження також дозволяє зменшити стан тривожності. В індивідуальному консультуванні такі студенти найбільш чутливі до прийомів директивного, імперативного стилю, інформування, вказівок, впливових узагальнень, звернення до авторитетної думки.

Студенти з підвищеним рівнем агресивності, роздратованості, конфліктності, ворожості, гнівливості потребують створення умов та можливостей для емоційного відреагування, спрямування активності у соціально корисне русло, високої фізичної активності, ствердження належного статусу у групі. Робота з такими студентами спрямовується на вироблення соціально прийнятних форм поведінки у групі, адекватного та конструктивного реагування, розвитку емпатії, толерантності, рефлексії та самоконтролю, нормалізування рівня домагань, підвищення самокритичності, формування адекватної самооцінки. Директивний стиль спілкування з такими студентами викликатиме бурхливу реакцію, тому бажано використовувати тактику спільної співпраці, апеляцію до їх суджень, переконань, оцінок, неявні інструкції, установки та прийоми раціональної терапії, що допоможе збалансувати внутрішнє напруження.

Особливу складність представляє корекція студентів із вираженою ригідністю. Даний стан важко піддається корекції та пов'язаний з жорсткою суб'єктивною логічною схемою, певним домінуючим переживанням, почуттям, надцінним відношенням, стереотипною реакцією тощо. Особи із вираженими рисами ригідності, що може супроводжуватися пригніченням, роздратованістю, агресивністю, тривожністю, потребують усвідомлення джерела напруження, власних ригідних установок, емоційних реакцій, мотивації, що у змінених умовах стають неефективними. Психологічна робота з такими студентами повинна бути спрямована на розвиток гнучкості у поведінці та емоційних реакціях, розвиток емпатії та рефлексії, самостійності, розробку альтернативних рішень, переоцінку сприйняття явищ та подій, розширення системи оцінювання та бачення ситуації у різних аспектах, з різними варіантами її вирішення, програвання різноманітних форм та стратегій поведінки, розвиток толерантності до чужої точки зору. При корекції у даному випадку необхідно створювати ілюзію вирішення та знаходження адекватної точки зору, переконання, оцінки ситуації самим студентом. Тому,

психологічний вплив повинен здійснюватися опосередковано, через звертання до власного досвіду студента та підтвердження вірності певних його думок. Найефективніші методи роботи з такими студентами – це раціональна психотерапія, знецінення фруструючої потреби. В індивідуальному консультуванні не підходять імперативні прийоми, тому краще спиратися на самостійно зроблені студентом висновки, його власні рішення та оцінки на основі інформування і спільного детального розгляду певної ситуації.

Комплекси негативних психічних станів зумовлюють пролонговану актуалізацію цих станів із певними параметрами, інтенсивністю, тривалістю у певних умовах і включають у себе найбільш часто застосовувані засоби та прийоми регуляції таких станів, що виробилися чи стихійно склалися у ході життєдіяльності студентів.

Психокорекція негативних психічних станів студентів передбачає системний, комплексний вплив та спрямування психолого-педагогічних засобів на негативні психічні стани, їх комплекси та профілактику небажаного розвитку. Робота з негативними психічними станами студентів включає комплекс тренінгових методів різних психологічних підходів, зокрема: методи когнітивної, поведінкової, тілесної, музичної, сугестивної, танцювальної, зображувальної терапії, ігрові та дискусійні методи. У корекційній роботі зі студентами доцільно використовувати психолого-педагогічні засоби психологічної просвіти, тренінгові методи, засоби музичної терапії та індивідуально-психологічне консультування. Запропоновані заходи психокорекції завдяки впливу на негативні психічні стани допомагають оптимізувати усю систему регуляції особистості, забезпечує регуляцію системи ставлень, поведінки, діяльності та сприяє особистісному розвитку студентів.

Психопрофілактика негативних психічних станів студентів повинна охоплювати роботу як зі студентами, так і з викладачами і мати на меті ознайомлення з умовами створення позитивних психічних станів у студентів під час навчальної діяльності, розвиток навичок розпізнання власних станів, їх саморегуляції, подолання та усунення деструктивних наслідків негативних психічних станів.

Список використаних джерел:

1. Ігумнова О. Б. Індивідуальні та особистісні властивості студентів з негативними психічними станами. Вісник Національної

академії Державної прикордонної служби України: електронне наукове фахове видання. 2012. Вип. 5. Режим доступу: http://archive.nbuv.gov.ua/ejournals/Vnadps/2012_5/12iobnps.pdf.

2. Ігумнова О. Б. Напрями психокорекції негативних психічних станів студентів. Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія і педагогіка». Острог: вид-во Національного університету «Острозька академія», 2014. Вип. 30. С.64-69.

3. Реан А. А. Психология адаптации личности. СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2008. 479 с.

4. Семиченко В. А. Психологія емоцій. К. : «Магістер-S», 1998. 128 с.

5. Кузікова С. Б. Теорія і практика вікової психокорекції : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закладів. Суми: ВТД «Університетська книга», 2008. 384 с.

6. Практикум по психологии состояний: Учебное пособие. СПб. : Речь, 2004. 480 с.

7. Гринбергер Д. Управление настроением: методы и упражнения. СПб. : Питер, 2008. 224 с.

8. Асмаковец Е. С. Психотехники развития эмоциональной гибкости. Практикум по психологии состояний: Учебное пособие. СПб. : Речь, 2004. С. 434-450.

9. Петрушин В. И. Музыкальная психотерапия: Теория и практика: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М. : ВЛАДОС, 1999. 176 с.

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

11. Леонова А. Б. Психологические технологии управления состоянием человека. М. : Смысл, 2007. 311 с.

12. Ильин Е. П. Эмоции и чувства. 2-е изд. СПб. : Питер, 2008. 783 с.

13. Семенова Е. М. Тренинг эмоциональной устойчивости педагога : учебное пособие. М. : Психотерапия. 2006. 256 с.

14. Орлов Ю. М. Саногенное мышление. М. : Слайдинг, 2003. 96 с.

2.8 ВАЖЛИВІ АКЦЕНТИ НАДАННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ДОПОМОГИ ОНКОЛОГІЧНИМ ПАЦІЄНТАМ ТА ЧЛЕНАМ ЇХНІХ СІМЕЙ

Галина ПАСТОЩУК

Одним із болючих питань нинішнього суспільства є зростання кількості онкологічних захворювань. Питання онкопатології багатогранне, і, хоча за останні роки медицина збагатилася новим досвідом у боротьбі із злоякісними пухлинними процесами, онкологічні захворювання становлять складну медичну, психологічну та психосоціальну проблему, адже в Україні реєструється вищий рівень захворюваності щодо онкології у порівнянні з світовими стандартами – 384,9 проти 229,3 на 100 тис. Торкаючись розвитку онкоепідеміологічного процесу та стану організації протиракової боротьби у 2018 році відмічено незначне зростання рівня захворюваності та зменшення рівня смертності. Кількість хворих на рак порівняно з попереднім роком зросла незначимо – на 0,4% – і досягла 137 986 осіб, або 384,7 на 100 тисяч населення. Рівень смертності від раку в 2018 році досягав 63 289 осіб, або 176,5 на 100 тисяч населення, в тому числі 35 558 чоловіків (213,4 на 100 тисяч чоловічого населення) та 27 731 жінок (144,4 на 100 тисяч жіночого населення) зі зменшенням порівняно з попереднім роком на 2,1%, в тому числі на 2,9% у чоловіків та на 1,9% у жінок. На тлі загальної тенденції в 2018 р. відмічено незначиме зменшення ураження ЗН дитячого населення України, яке, ймовірно, пов'язане з дефектами реєстрації цієї категорії хворих [7].

Реальна загроза для життя, побічні ефекти протипухлинної терапії, постійна настороженість щодо повернення хвороби, викликають розвиток широкого спектру психозадаптивних станів та клінічно окреслених психічних розладів в онкологічних пацієнтів[5]. Поряд з пацієнтом психологічному травмуванню підпадає і його найближче оточення, в особливості родина.[2].

У ситуації зіткнення з пухлинним злоякісним процесом отримують психологічну травму не лише та людина, що захворіла але і рідні хворого. Адже онкологічне захворювання змінює життєві плани та цілі пацієнтів, і, провідними і першочерговими життєвими завданнями стають важке лікування та боротьба з хворобою, що відображається на особистісному, поведінковому та психосоціальному рівнях функціонування хворих.

Наявність хворого члена в сім'ї виражає ненормативну сімейну кризу. Така ситуація – це серйозне випробовування для самого хворого так і для усіх членів сім'ї, яка супроводжується зростанням емоційної напруги, перерозподілом обов'язків, додатковим фізичним та економічним навантаженням. Безумовно вплив онкологічної патології на психіку хворих та осіб, що оточують пацієнта обумовлює потребу у психологічній допомозі.

В онкологічних диспансерах та протипухлинних центрах не багато уваги приділяється психологічному стану пацієнтів. Навіть у рамках паліативної допомоги (яка гарантується державою) підтримку психологічного характеру не пропонують людям, у яких діагностували онкологічні захворювання, яке чинить суттєвий негативний вплив на їхній психічний стан.

У своєму дослідженні І. Мухаровська[3] зазначає, що онкологічне захворювання впливає на членів сім'ї так само сильно як і на пацієнтів, викликає широкий спектр зрушень у психічному функціонуванні, спричиняє розвиток дезадаптивної поведінки, що вказує на необхідність розробки заходів медико-психологічної допомоги для рідних хворого.

Слід звернути увагу на психічні стани та реакції, які можуть спостерігатися під час встановлення діагнозу чи при лікуванні, як в людей з онкопатологією так і в членів їхніх сімей. Проте знання про перебіг процесу прийняття стресової ситуації дозволить зменшити тривогу, уникнути зайвих переживань та зекономити власні ресурси задля процесу подальшого видужання.

Ще у свій час зауважувала Е. Кюблер-Росс, процес прийняття складної стресової ситуації проходить 5 стадій, які можуть йти одна за одною (навіть за короткий час), а можуть повторюватися або перемішуватися за умов ускладнення ситуації чи реакцій на неї.

1. Шок або завмирання (ситуація неприйняття): цього не може бути зі мною. Може спостерігатися знецінення складності ситуації (що за дурниці, це неправда), деяке завмирання у діях і у адекватності мислення при невтішному діагнозі – онкопатологія. Неприслухання до рекомендацій лікарів та прохань рідних піти на додаткове чи повторне обстеження.

2. Гнів. Часто супроводжується емоційним реагуванням та роздратованістю. Людина починає злитися на обставини (невчасно ця хвороба, нервова робота), на себе (вчасно не обстежилась, не звернула увагу), на оточуючих (чоловіка/дружину, свекруху та ін.), на лікарів (не так поведяться, мало говорять про зляканий процес

чи говорять невтішні речі). Але разом з тим людина починає розуміти складність ситуації при онкології.

3. Торг. Спроба відтермінувати процес прийняття рішення чи активних дій. На цьому етапі людина починає активно планувати дії, частково розуміти перебіг ситуації для себе. Тут можна чути на кшталт того, за що мені це, чому саме це діється зі мною, торг-сподівання на перехід з останніх стадій пухлинного процесу на перші, обіцянки про відмову від шкідливих звичок, наголос на своїх чеснотах у порівнянні з кимось іншим та інші.

4. Депресія. Ця стадія демонструє спустошення чи психологічну втому від боротьби з неминучим. Людина починає розуміти, що вона втратить внаслідок тих змін, що відбуваються, це приводить до невпевненості у власному майбутньому. Хворий може вести підбиття підсумків прожитого, зробленого, адже є розуміння смертельної загрози. Можлива зміна звичної поведінки, що супроводжується замкненістю та усамітненням.

5. Прийняття. На цьому етапі людина призвичаюється до змін, розуміє їх неминучість та може вже діяти на шляху оновлення та зцілення. Адже ми усі усвідомлюємо неминучість смерті кожного, але такі думки не порушують душевного спокою того хто відчуває меншу тривогу та не відторгує ситуацію важкої хвороби, хто уже зрозумів, що багато залежить від самого себе у справі видужання.

Численні психосоматичні дослідження звертають увагу на те, що у хворих на рак спостерігаються часті порушення здібностей вираження емоцій, подавлення образ та гніву, встановлено вплив травмуючих життєвих подій на імунну систему та наголошують на необхідності проведення психологічних заходів для онкологічних хворих у вигляді психоосвітніх програм, тренінгів, шкіл пацієнтів, груп психологічної підтримки, індивідуального та сімейного консультування [4, 8, 9, 10, 11].

На різних етапах лікування потреби онкологічних хворих у психологічній допомозі відрізняються, що відображається на пріоритетності вибору форм, умов, тривалості та інтенсивності медико-психологічних заходів. Психологічна допомога залежить від етапу лікувального процесу, виду лікування, статі, потреб хворих. У процесі консультування рекомендується враховувати стан клієнта, чергуючи активні методи консультування з роботою, спрямованою на релаксацію, активний відпочинок, відновлення втрачених сил, поновлення енергетичних ресурсів. [10].

Як стверджує Л. Хей [9], ключ до успіху в лікуванні раку є любов до себе, прийняття себе таким, як ми є. Не бути занадто

самокритичним, не звинувачувати у своїх проблемах оточуючих та не ображатися, бо саме глибока образа, яка довгий час накопичується і спричиняє рак.

Важливим практичним завданням психолога у роботі з онкопацієнтами є формування позитивного відношення до протипухлинної терапії та консультативна психологічна допомога людям із злоякісним новоутворенням передбачає налагодження ефективної взаємодії онкохворих з лікарями, пошук внутрішніх ресурсів, прийняття ситуації, раціоналізацію дій, усвідомлення реальних перспектив та наслідків лікування для збереження психічного здоров'я хворих під час довготривалого лікування та у процесі реабілітації. Проте одне з найбільш драматичних запитань, на яке хворий має знайти відповідь, стосується з'ясування причин власного захворювання: чому це сталося саме зі мною і саме тепер?

Особливого значення у сучасній медичній практиці набуває формування партнерських відносин між лікарем і хворим, які ґрунтуються на співробітництві, поінформованій згоді та взаємній довірі [1]. Відповідно, адаптація онкопацієнтів до протипухлинної терапії та налагодження ефективної, довірливої взаємодії онкохворого та лікарів онкологів, у ході довготривалого лікування, є важливим завданням психологічної допомоги у ході консультативної роботи.

Важливим акцентом у наданні психологічної підтримки онкологічним пацієнтам є комплексне вивчення особистісних реакцій на онкозахворювання хворого в процесі лікування, його психічного стану, аналізу структури його значущих переживань, для визначення виду, форми та обсягу психологічної допомоги онкохворим та членам їхніх сімей.

Особливість та складість такої роботи вбачаємо в тому, що тривале перебування онкопацієнта в умовах протипухлинних центрів та онкодиспансерів породжує стан психічної депривації, що породжує паногенність думок та переконань онкопацієнтів, а також їхніх родичів.

У широких колах населення склалася помилкова думка, що діагноз «рак» рівносильний смертному вироку, але при виявленні злоякісних новоутворень на ранніх стадіях з ними можна успішно боротися і домагатися стійкого одужання і повної соціально-трудової реабілітації [6].

Провідними психологічними факторами низького комплаєнсу серед онкологічних хворих визначено зниження суб'єктивної перспективи лікування, переживання відчуття приреченості,

ірраціональні установки, страх перед побічною дією та ускладненнями протипухлинної терапії [12].

Дія певних установок та переконань суттєво впливає на реакцію сприйняття діагнозу, проходження лікування, психоемоційний стан не лише самого хворого а і на членів його сім'ї, і, навіть на медичний персонал. Наведемо приклади психологічних установок та переконань, які часто зустрічаються при онкології (таблиця 1).

Таблиця 1
Психологічні установки та переконання при онкології

Негативні установки	Позитивні установки
1. Рак – невиліковний. Я преречений/преречена.	1. Рак лікується, з онкологією живуть.
2. Я – онкохворий/онкохвора.	2. Я – онковидужуючий/онковидужуюча.
3. Якщо у родині помирали від раку, то моя така ж доля.	3. Питання генетики невіршальне при онкопатології.
4. Я не можу впливати на пухлинний процес.	4. Якщо я зміг/змогла запустити саморуйнівний процес то зможу і самозцілюватися.
5. Я з онкологією обуза для рідних.	5. Ми разом з рідними зможемо впоратися.
6. Лікарі не переймаються онкохворими, але саме від них залежить успішна протипухлинна терапія.	6. На мені також лежить відповідальність за протипухлинне лікування, не лише на лікарях.

У роботі психолога з негативними установками та переконаннями онкохворого та їх близьких ключовим є пошук внутрішніх ресурсів. Йдеться, перш за все, про необхідність витримати стрес, усвідомити та пережити певні власні фізичні відчуття й обмеження, які є тимчасовими та перш за все, так налаштувати себе та свій життєвий вектор, щоб хвороба не поглинула людину цілком. Умовно кажучи, щоб людина з онкологією визначала себе не як онкохвора а як онковидужуюча, з реальним прийняттям ситуації, усвідомленням також власної відповідальності за ситуацію в якій опинилася та готовністю раціонально діяти. І, як результат наслідки роботи з установками можна виділити зняття емоційного напруження, покращення фізичного стану та зниження больових відчуттів онкопацієнтів, перебудову світосприйняття, налагодженням стосунків у сім'ї та з близьким оточенням.

Як зазначає Г. Хомич [10], психолог у взаємодії з онкохворими має пам'ятати про багатоаспектність своєї діяльності. Необхідно бути готовим до надання “швидкої допомоги” хворим та їх рідним з приводу усвідомлення діагнозу захворювання та його наслідків. Онкохворих очікує тривале і важке лікування, яке супроводжується соматичними та психічними ускладненнями, що змушують переживати негативні емоції, фізичні страждання, рухову та соціально – психологічну депривацію. Клінічний психолог має надати необхідну допомогу медичному персоналу з метою підготовки пацієнта до важких випробувань, полегшити і прискорити процес адаптації хворого до умов лікувального закладу, налаштувати на обмеження значущих контактів. Психолог виконує здебільшого підтримуючу функцію, спрямовану на розкриття енергетичних резервів, формування оптимістичних установок, зниження психогенних стресових впливів та використання адаптаційних механізмів психіки. Це гуманістична місія, яка вимагає високої професійної культури, альтруїстичних і оптимістичних установок, здатності до прийняття несподіваних рішень, а також глибокої віри в доцільність і значущість психологічної допомоги. У процесі консультування рекомендується враховувати стан клієнта, чергуючи активні методи консультування з роботою, спрямованою на релаксацію, активний відпочинок, відновлення втрачених сил, поновлення енергетичних ресурсів. Консультування після виходу з лікарні передбачає продовження роботи у напрямку пошуків нових смислів існування та способів реалізації значущих життєвих цілей.

У ході встановлення діагнозу у ситуації невизначеності, яка уже слугує як психотравмучий чинник, виснажуються психічні ресурси. Тривога та страх супроводжується не лише від остаточного та безповоротного підтвердження онкологічного діагнозу, розуміння неминучості травматичності протипухлинної терапії, а й від ситуації молопоінформованості для прийняття життєво важливих рішень.

На нашу думку доречними будуть поради онкопацієнтам та членам їх родини наведені нижче.

РЕКОМЕНДАЦІЇ ОНКОПАЦІЄНТАМ

1. Збір інформації. На етапі встановлення діагнозу варто якнайбільше зібрати інформацію про діагноз, про способи та методи лікування, про фахівців яким маєте довіритися. А у подальшому про можливі та прогнозовані ускладнення, процес ефективної реабілітації та ін.

2. Перевірка діагнозу. Доцільно провести усі можливі клінічні загальні та специфічні дослідження (біохімія крові, гістологічні дослідження, УЗД внутрішніх органів, МРТ, онкомаркери), можливо і в різних містах для достовірності. Памятайте, що від точності діагнозу залежить тактика лікування та прогноз Вашого виздоровлення. Проте, не впадайте у відчай, дійте раціонально.

3. Дослідження діагнозу. Розшифруйте уточнюючі онкологічні та гістологічні коди (аббревіатура латинською), які визначають вид, стадійність, клінічну групу, розмір, ступінь злоякісності пухлини, операбельність чи ні, наявність метастазів та ін. Зрозумійте, що лікарі не зобов'язані читати лекцію кожному пацієнту, але розшифрування діагнозу в цьому випадку дасть змогу оцінити ризики, зорієнтуватися у тактиці запропонованій лікарями. Не панікуйте, адже страх та паніка не помічники, вони лише можуть погіршити ситуацію. Тому бережіть свої сили.

4. Можливість обирати лікаря. Це передбачено законом. Прислухайтеся до себе чи комфортно Вам з лікарями, адже попереду тісна співпраця. У разі дискомфорту не соромтеся вести пошук «свого» лікаря чи змінити медичний заклад де плануєте проходити лікування задля збереження свого ресурсного стану.

5. Будьте активними. Працюйте та будьте включені у функціонування сімейної системи допоки це дозволяє Ваш фізичний стан. Якнайбільше часу проводьте у русі та на свіжому повітрі, допомагайте цим своєму організму перепрацьовувати введені чи отримані протипухлинне лікування. Робіть ті речі, які Вас наповнюють: читайте, танцюйте, співайте, малуйте, пишіть, вишивайте, в'яжіть...кому що до вподоби.

6. Бачити більше. Намагайтеся у трагічних обставинах знаходити життєві уроки та цінний досвід, бачити на що ще звертає Вашу увагу недуг (правильно побудувати спілкування з оточуючими людьми, налагодити взаємини з близькими, позбутися образ, досягнути прощення та ін.). Не лише пролікувати тіло а потрібно багато переосмислити, щоб рухатися далі до виздоровлення.

Акцентуємо увагу на тому, що взаємодія з онкопацієнтами може мати подвійний ефект: взаємопідтримуючий та взаємопідбадьоруючий – з одного боку, або такий, що заражає патогенністю думок та налаштувань, особистісними переживаннями щодо онкології – з іншого. Тут важливо розуміти, що навіть при однаковому діагнозі перебіг подальшого лікування та розгортання подій має дещо індивідуальний характер, який, в свою

чергу залежить від фізіологічних та психічних процесів самої особистості.

ПОРАДИ ЧЛЕНАМ СІМ'Ї ОНКОПАЦІЄНТА

1. Не варто приховувати діагноз від людини, що захворіла. Адже будь-яка неправдивість створює додаткове напруження та боязнь, що правда відкриється, а знання діагнозу дозволить зробити людині, яка має онкопатологію той чи інший вибір у процесі лікування. Членам сім'ї, в умовах сильного потрясіння, слід бути якнайбільш щирими та активно підтримувати один одного. Ну а якщо людина морально може не витримати таку інформацію через депресію або невроз, тоді варто підключити психолога чи психіатра.

2. Говоріть на усі теми і про свої переживання і тривогу та вислуховуйте рідну людину. Не задовбрюйте фразою «Все буде добре» (автоматично вказуючи, що Ти насправді у повній халепі). Краще підберіть щось на кшталт того «Любимо тебе», «Ти мені дорогий/га», «Ми з тобою пройдемо це випробування», «Віримо у тебе», «Ти нам потрібен/на» та інші. Мисліть позитивно, складайте плани на майбутнє цим можна знизити рівень теперішніх переживань.

3. У процесі лікування не тисніть на людину, яка занедужала. Намагайтеся навчитися відчувати людину, її емоційний стан, якщо просить - дати можливість побути наодинці, якщо має бажання бути включеним у виконання обов'язків – дозвольте це робити. Не ізолюйте, бо цим лише підсилюєте почуття безпорадності.

4. Не впадайте у відчай. Шукайте подібні випадки з хорошим та позитивним результатом. Підкріплюйте свої установки через спілкування з позитивно налаштованими людьми, адже таке спілкування та спілкування з людиною, яка пройшла шлях боротьби з онкологією може дати психотерапевтичний ефект, який неодмінно пришвидшить видужання.

У процесі консультування важливо щоб відбулося усвідомлення свого реального стану та переоцінка цінностей з огляду на нинішню ситуацію, прийняття себе в цілому, реорганізація життєвих орієнтирів і планів, пошуки шляхів та можливостей досягнення нових цілей, духовне зростання та формування нових рис характеру.

На думку автора, консультативна психологічна допомога людям із онкологічним захворюванням та членам їхніх сімей передбачає роботу з емоційними реакціями, налагодження ефективної взаємодії онкохворих з лікарями, пошук внутрішніх

ресурсів, прийняття ситуації, раціоналізацію дій, усвідомлення реальних перспектив та наслідків лікування, для збереження психічного здоров'я хворих під час довготривалого лікування та у процесі реабілітації, а також пошук нових смислів життя та гармонізацію свого внутрішнього світу та внутрісімейної атмосфери.

Список використаних джерел:

1. Артюхова В.В. Особливості формування терапевтичного альянсу у лікарів-неврологів з пацієнтами. В. В. Артюхова. Наукові записки Харківського університету Повітряних Сил. Соціальна філософія, психологія. 2009. Т. 2, № 33. С. 209–214.
2. Маркова, М. В. Стан та перспективи розвитку сучасної психоонкології. М. В. Маркова, О. В. Піонтковська, І. Р. Кужель. Український вісник психоневрології. 2012. Т. 20, № 4. С. 86–91.
3. Особливості психоемоційного стану онкологічних хворих на діагностичному етапі. І. Р. Мухаровська. Медична психологія. 2016. Т. 11, № 3. С. 44-47 : URL http://nbuv.gov.ua/UJRN/Mpsl_2016_11_3_11
4. Пезешкиан Н. Психосоматика и позитивная психотерапия/ Пезешкиан Носрат Москва: Институт позитивной психотерапии, 2006. 333 с.
5. Савин А. И. Особенности психогенно обусловленных психических расстройств и психологические характеристики онкологических больных при разных опухолевых локализациях (подход к проблеме). А. И. Савин, Б. Ю. Володин. EruditioJuvenium. 2015. № 3. С. 82–86.
6. Трифонова Н.Ю., Бутрина В.И., Люцко В.В., Люцко В.В. Влияние социальной поддержки на эффективность лечения онкологических больных// Фундаментальные исследования. 2014. № 4-2. С. 371-374. URL: <http://www.fundamental-research.ru/ru/article/view?id=33847> (дата звернення: 04.09.2020).
7. Федоренко З. П. Рак в Україні 2018–2019 / З. П. Федоренко, Л. О. Гулак, Ю. Й. Михайлович, Є. Л. Горох, А. Ю. Рижов, О. В. Сумкіна, Л. Б. Куценко; ред. О. О. Колеснік. Київ. Національний інститут раку, 2020 р. URL http://www.ncru.inf.ua/publications/BULL_21/index.htm (дата звернення: 03.09.2020).
8. Фрейд З. Введение в психоанализ. Лекции. З.Фрейд. Санкт-Петербург: Питер, 2002. 384 с.

9. Хей Л. Путь к здоровой жизни: пер. с англ. Луиза Хей. Москва. ОЛМА-ПРЕСС, 1998 .222 с.

10. Хомич, Г. О. Психологічна допомога онкохворим у процесі консультування. Проблеми сучасної психології. 2011. № 13. С. 596–605.

11. Psycho-Oncology. J. C. Holland, W. S. Breitbart, P. B. Jacobsen, P. B. Jacobsen, M. J. Loscalzo, R. McCorkle, P. N. Butow (Eds.). Oxford University press, 2015. – 772 p. doi: 10.1093/med/9780199363315.001.0001

12. Walter, F. The Andersen Model of Total Patient Delay: a systematic review of its application in cancer diagnosis [Text] / F. Walter, A. Webster, S. Scott, J. Emery // Journal of Health Services Research & Policy. 2012. Vol. 17, Issue 2. P. 110–118. doi: 10.1258/jhsrp.2011.010113.

2.9 ПОЗИТИВНА ТРАНСКУЛЬТУРНА ПСИХОТЕРАПІЯ Н.ПЕЗЕШКІАНА (З 1977Р.): ІСТОРІЯ ФОРМУВАННЯ ТА РОЗВИТКУ

Наталія ХАНЕЦЬКА, Олена ПЕТЯК

Позитивна крос-культурна психотерапія є одним із широко відомих методів сучасної наукової психотерапії, визнаним в 1996 році Європейською асоціацією психотерапії і в 2008 році Всесвітньою радою психотерапії [3].

Позитивна психотерапія (ППТ, за Пезешкіаном з 1977 р.) - це психотерапевтичний метод, розроблений Носсратом Пезешкіаном та його колегами в Німеччині з 1968 р. Його можна охарактеризувати як гуманістичну психодинамічну психотерапію, яка базується на позитивній концепції людської природи. ППТ – це інтегративний метод, що включає гуманістичні, системні, психодинамічні та інші - елементи. Сьогодні є центри та тренінги у близько двадцяти країнах світу. Проте це не слід змішувати з позитивною психологією [6].

Позитивна психотерапія – це метод, який дає знання про людину, вчить не боротися з оточуючим світом, а приймати його у всій різноманітності. Позитивна психотерапія наголошує на цілісному (а не лише позитивному) баченні життя особистості та оптимістичному сприйнятті її природи (позитивна концепція людини), з врахуванням всіх дійсних її складових. Гіпотезою позитивної психотерапії є те, що кожна людина хороша (добра, позитивна) за своєю природою і наділена всіма здібностями, які їй потрібно лише розвивати [3].

Метод «Позитивна психотерапія» був створений на основі транскультуральних досліджень, які проводились більш, ніж в двадцяти різних культурах. Своє широке розповсюдження отримав з 1968 року. Назва «Позитивна психотерапія» була впроваджена Н. Пезешкіаном в 1977 році для власної психотерапевтичної концепції та стратегії, орієнтованої на гармонізацію життя людини, підвищення реалістичності її світогляду, опрацювання як негативних, так і позитивних аспектів її проблем. Ефективність позитивної психотерапії була переконливо доведена дослідженням, проведеним в Німеччині в 1997 році, яке і продемонструвало високу терапевтичну дієвість цього короткотермінового методу (25-40 сеансів). За це дослідження метод був удостоєний Головної медичної премії Німеччини «Річард-Мартін-Прайс» [3].

До 1977 року метод називався Диференціальним

аналізом. Потім у 1977 році Носсрат Пезешкіан видав свою роботу "Позитивна психотерапія", яка була опублікована англійською мовою як "Позитивна психотерапія" в 1987 році. Термін "позитивний" походить від оригінального латинського виразу «positum» чи «positivus», що означає фактичне, справжнє, конкретне. Мета позитивної психотерапії та позитивних психотерапевтів – допомогти пацієнтові та клієнту побачити також їх здібності, сили, ресурси та потенціал [6].

Н. Пезешкіан виявив надзвичайну дієвість міфів, притч, історій у своїй психотерапевтичній роботі як засобу для заспокоєння клієнтів. Відкриття професора полягає в тому, що за допомогою історій та оповідань, а також інших прикладів з інших культур, пацієнт здатний розширити свою перспективу і побачити свою ситуацію або конфлікт з іншої точки зору. Н. Пезешкіан також висловив і довів ідею про те, що розлади і конфлікти можуть існувати в межах сім'ї (або особистості/суспільства), сім'я також має здібність для подолання даних конфліктів самотійно. Іншими словами, пацієнт стає лікарем для самого себе [1].

Ще одним історичним етапом розвитку позитивної психотерапії після «терапії міфів» став диференціальний аналіз. Суть його полягає в тому, що Н. Пезешкіан намагався привести в певну систему норми поведінки людини, дати визначення цим взаємопов'язаним поняттям і на основі цього склав список, за допомогою якого описав основні центральні сфери конфліктів. Ці норми поведінки були ним названі «актуальними здібностями». Диференціальний аналіз базується на актуальних здібностях як найбільш дієвих, активних потенціалах розвитку і конфліктів [3].

Варто також зазначити, що метод має психодинамічне коріння, оскільки в процесі роботи здійснюється психоаналіз внутрішньо-особистісного конфлікту раннього дитинства, який необхідно усвідомити та інтегрувати у своє життя. Крім цього, позитивну психотерапію можна по праву вважати автобіографічним методом, оскільки сам засновник не лише активно пропагував її принципи, але й прожив усе своє життя у відповідності з ними, тим самим яскраво демонструючи його основну квінтесенцію: людина є доброю по своїй природі і має вроджену тягу до добра, а також володіє всіма необхідними ресурсами для розв'язання усіх своїх проблем, варто лише їй це усвідомити, віднайти шляхи балансування свого життя і навчитися бути його автором [3].

Загальні риси. Гуманістичне коріння

Абрахамом Маслоу - основоположник піраміди потреб і один з

гуманістичних психологів, був першим психологом, що використав термін "позитивна психологія" в 1954 році. Гуманістичні психологи "вірять, що кожна людина має стійке бажання реалізувати весь свій потенціал, досягти рівня самоактуалізації. Основним завданням гуманістичної психології "було підкреслити позитивний потенціал людей. "Остаточний рівень психологічного розвитку, який може бути досягнутий, коли всі базові та ментальні потреби задоволені і має місце актуалізація всього особистісного потенціалу. " [2]

Це все схоже на те, як Носсрат Пезешкіан починав розділи своєї першої книги про позитивний погляд в лікуванні. "У той час, як велика кількість з існуючих психотерапевтичних процедур беруть за основу занепокоєння і хвороби, профілактику і превентивну медицину, психотерапія вимагає іншого підходу до процедури, починаючи з розвитку розумових здібностей і можливостей особистості замість порушень". Зародження Позитивної психотерапії відбувалися протягом того ж періоду, що і розвиток гуманістичної психології та психотерапії в 1960-х роках, родоначальниками яких були А. Маслоу і К. Роджерс.

У вересні 1974 року Пезешкіан представив доповідь "Актуальні здібності, як конотація і соціальна організація управління конфліктами" на 5-му Міжнародному Конгресі Соціальної психіатрії в Афінах, і в цьому ж місяці "Значення конфліктних критеріїв в розвитку психосоматичних захворювань" на 12-му Міжнародному Конгресі Медицини внутрішніх захворювань в Тель Авіві. Термін "Актуальні здібності" в напрямку гуманістичної традиції, як писав Пезешкіан: "коріння диференційного аналізу поглиблюються назад, в школи класичної психотерапії" [1].

Психодинамічна теорія

Зустрічі і навчання з психоаналітиками у Франкфурті, Генріхом Менгу в Базелі, Реймондом Беттегей, Гаetano Бенедетті могли вплинути на розвиток психодинамічної теорії Н. Пезешкіана, яка відповідає німецькій необхідності чіткої психодинамічної діагностики. "У зв'язку з психосоціальними нормами, Пезешкіан ставив собі такі питання: Як виникають конфлікти? Як ці конфлікти можуть бути адекватно описані? Що стоїть за симптомами психологічних і психосоматичних розладів і скороченням міжособистісних відносин, і як можна лікувати ці порушення?" Пригнічені і односторонньо розвинуті здібності є можливими джерелами конфліктів і порушень в психологічній і міжособистісній сферах.

Як і інші підходи, засновані на глибинній психології, ППТ

розпізнає психодинамічний конфліктний збудник. Однак, це більш чітко диференційовано і доповнено теорією про мікротравми. Модель Балансу розширює концепцію «лібідо» Фрейда, як і у Адлера, до чотирьох сфер загальної та про-соціальної життєвої енергії. Реакції на конфлікт, захисні механізми і опір розглядаються як здатності і розцінюються відповідно до їх функцій. Афекти і емоції розглядаються, як зовнішні вираження змісту, за яким знаходяться цінності і конфлікти цінностей (Актуальні Здібності).

Давній приятель і друг Н. Пезешкіана Швейцарський психоаналітик Реймонд Беттегей описує ППТ в зв'язку з цим, як “метод глибинної психології, який спирається не тільки на особистісне несвідоме, але і на колективне/типове в психодинамічному проясненні. Несвідоме розуміється за допомогою транскультурального порівняння. Таким чином, ППТ чітко визначена, як метод, що є основою психодинамічної теорії конфлікту. Базовий конфлікт в ранньому дитинстві використовує термін Фрейда, а внутрішній конфлікт має визначення, близьке до сучасних психодинамічних напрямків терапії.

Опис актуального конфлікту було розширено теорією мікротравм Н. Пезешкіана - незначних подій, які в кінцевому підсумку призводять до внутрішнього конфлікту - відкритого для психодинамічної терапії, як доповнення до раніше відкритої теорії шкали травмуючих подій Холмса і Рея. Н. Пезешкіан також відкрив ключовий конфлікт між ввічливістю (чемністю) і щирістю (прямотою, чесністю). Ці дві сторони самовираження розглядаються як екстраверсія і інтроверсія в Аналітичній Психології Карла Юнга [1].

Н. Пезешкіан писав, що поняття психоаналітичної психотерапії можуть легко трансформуватись в методи позитивної психотерапії і навпаки. Можна виділити такі зв'язки психоаналізу і позитивної психотерапії: в процесі роботи здійснюється психоаналіз внутрішньо-особистісного конфлікту раннього дитинства, який необхідно усвідомити та інтегрувати у власне життя. Засновник не лише пропагував принципи методу, а й проживав життя у відповідності з ними, демонструючи його основну квінтесенцію: людина є доброю по своїй природі і має вроджену тягу до добра, а також володіє всіма необхідними ресурсами для розв'язання всіх своїх проблем, варто лише це усвідомити, віднайти шляхи балансування свого життя і навчитися бути його автором [3].

Транскультуральна психотерапія

У 1955р. В університеті Макгілла в Монреалі Еріком

Уіткером від психіатрії та Джейкобом Фрайдом від департаменту антропології була заснована програма транскультуральної психіатрії. Американська Асоціація психіатрів заснувала Комітет транскультуральної Психіатрії в 1964р., чий приклад наслідувала Канадська Асоціація Психіатрії в 1967р. Транскультуральна психіатрія працювала з відмінностями розладів ментального здоров'я в різних країнах, проте транскультуральне психотерапевтичне лікування на той момент розвинене не було. Мабуть, Носсрат Пезешкіан поступово винаходив свою «Транскультуральну психотерапію». З 1968р. Пезешкіан використовував термін «Транскультуральна психотерапія» для свого методу, як геніальний практик, Пезешкіан розглядав не тільки міжкультуральну перспективу, а мав транскультуральний підхід. Транскультуралізм визначається, як «бачити себе в іншому». Транскультуральний в свою чергу, описується, як «поширюється на всі людські культури» або «включає, охоплює або поєднує в собі елементи більш, ніж однієї культури».

Культура і релігія постійно присутні в ППТ. Це схоже на використання цих тем в логотерапії Віктора Франкла, який був одним з вчителів Н. Пезешкіана, і в екзистенційній психотерапії І.Ялома.

І Карл Юнг, і Носсрат Пезешкіан брали за точку відправлення особливий особистісний досвід транскультуральних і релігійних конфліктів, і абсолютно персональну мотивацію знайти рішення. Отже, в обох моделях транскультуральні спостереження і глибші переживання виникають в кінці терапії, а особистісний розвиток пацієнта в центрі процесу. Вони внесли візуалізацію в психотерапію. Використовуючи історії, концепції або символи, сни або образи, які були передані, вони створюють з чогось буденного скарб людської природи. Обидва методи мають системи типології особистості, чотири області розподілу персональної енергії, дві форми вираження конфліктів і роботи з ними, а також вплив колективного несвідомого щодо впливу культури, які знаходять відображення в розвитку особистості. Однак, укладення за моделями розвитку, також, як і теорії, які розвинулися з них, істотно відрізняються. Згідно Носсрату Пезешкіану, здатність любити дорівнює емоційному змісту взаємодії, такому, як терпіння, час, любов, сексуальність, зразок для наслідування і довіру. Здатність пізнавати створює соціальні норми, такі як пунктуальність, охайність, обов'язковість, старанність, вірність або справедливість. Ці характеристики можна знайти у всіх культурах. Вони

відрізняються у різних людей і представників різних культур ступенем значущості. Крім того, в спадщині людської історії є зміст, який, на думку Юнга, знаходить своє вираження в символічних образах з області колективного несвідомого. Саме ці, навантажені символами, образи досліджує терапія Носсрата Пезешкіана для їх змісту і соціокультурного значення [1].

Когнітивна і поведінкова терапія

Іноді йдуть обговорення, що Н. Пезешкіан допоміг побудувати мости між поведінковою, психодинамічною та іншими терапіями. Ханс Дайденбах, один з найбільш активних колег Н. Пезешкіана, був поведінковим терапевтом і допомагав створювати систему ППТ, як, наприклад, Вісбаденський опитувальник (WIPPF) і перше інтерв'ю. Таким чином, концепції Носсрата Пезешкіана, які можна порівняти з когніціями в КПТ, стали хорошим містком, щоб зробити КПТ більш зрозумілими для клієнтів. Однак, ППТ розвивало концепції незалежно від КПТ на гуманістичній і психодинамічній базі. ППТ – це метод, який перекладає інші психотерапевтичні методи на мову, зрозумілу клієнтам і терапевтам.

Сімейна терапія

Сімейна терапія розвивалася в світі в той час, коли Н. Пезешкіан відкрив ППТ і диференційний аналіз. Це був час розвитку різних видів сімейної системної терапії. Марія Сельвіні Палаццолі, що використала також позитивні конотації, поряд зі школами Пало Алто і Вірджинією Сатір. У той час велося багато дискусій з приводу сімейної терапії. Ідея Н. Пезешкіан полягала в тому, щоб об'єднати індивідуальну і сімейну терапії. Це ще одна причина, по якій ППТ і сімейна терапія приймаються, як індивідуалістськими, так і колективістськими культурами. ППТ розглядає симптоми з точки зору їх функцій всередині сім'ї і дає нам інструменти сімейної терапії в якості самодопомоги для одного члена сім'ї, а також дозволяє в процесі терапії всієї родини побачити симптоми не як симптоми однієї людини в сім'ї, а як вираження конфлікту в сімейній системі. Відмінними і унікальними в ППТ є інструменти самодопомоги в сімейній терапії, такі як диференційний аналіз, ДАО, модель балансу, модель для наслідування і концепція п'ятиступінчатої стратегії самодопомоги [1].

Самодопомога

У Альфреда Адлера і Носсрата Пезешкіана є багато спільного: вони обидва рано покинули офіс, щоб передати психотерапевтичні знання звичайним людям. Вони обидва фокусувалися на здоров'ї суспільства, медичній і психологічній профілактиці та соціальному

забезпеченні. Ще одна унікальність, притаманна цим психотерапевтам - це те, що вони хотіли знайти для кожного клієнта його індивідуальний тип терапії. Обидва знайшли п'ятиступінчасту модель для комунікації, терапії і самодопомоги [5].

Окрім того, філософія позитивної психотерапії ґрунтується на трьох принципах, кожному з яких відповідає певна методична складова: 1) **принцип надії** (позитивний підхід у баченні здібностей і можливостей людини); 2) **принцип балансу** (змістовний диференційний аналіз психодинаміки особистості, результатом якого є гармонізація первинних і вторинних актуальних здібностей людини); 3) **принцип самодопомоги** (5-крокова мета модель, що використовується як стратегія гармонізації, адаптації та розвитку особистості – спочатку, в самому процесі психотерапії, і потім, в подальшому процесі самодопомоги людини собі і своєму оточенню: своєму партнерові, своїй родині, своїй організації, своїй громаді і т.д.) [1].

Основні принципи

1. Принцип надії передбачає, що терапевт хоче допомогти своїм пацієнтам зрозуміти значення та мету їхнього розладу чи конфлікту. Відповідно, розлад буде переосмислено в «позитивній формі» (позитивні інтерпретації):

Кілька прикладів:

- порушення сну - це здатність бути пильним і відновлюватись за допомогою невеликого сну.

- депресія - це здатність реагувати з найглибшою емоційністю на конфлікти.

- шизофренія - це здатність жити у двох світах одночасно або жити у фантастичному світі.

- нервова анорексія це здатність бути з кількома прийомами їжі та ідентифікуватися з голодом у світі.

Завдяки цьому позитивному погляду зміна поглядів стає можливою не лише для пацієнта, але й для його оточення. Отже, хвороби мають символічну функцію, яку повинні визнати і терапевт, і пацієнт. Пацієнт дізнається, що симптоми та скарги хвороби є сигналами для приведення його чотирьох якостей життя в новий баланс.

2. Принцип балансу. Незважаючи на соціальні та культурні відмінності та унікальність кожної людини, можна помітити, що під час вирішення своїх проблем усі люди посилаються на типові форми подолання. Томас Корнбіхлер пояснює: «Носсрат Пезешкіан сформулював із балансовою моделлю позитивної психотерапії

(інноваційний сучасний підхід до динамічної психотерапії) яскраву модель подолання конфліктів у різних культурах».

Відповідно до моделі балансу, чотири сфери життя є:

- 1) тіло / здоров'я - психосоматичне
- 2) досягнення / робота - стресові фактори
- 3) контакт / стосунки - депресія
- 4) майбутнє / мета / сенс життя - страхи та фобія

Хоча ці чотири ареали притаманні всім людям, у західній півкулі акцент частіше робиться на сферах тіла / почуттів та професії / досягнень, на відміну від східної півкулі, де провідні області є контактом, фантазією та майбутнім (крос-культурний аспект позитивної психотерапії). Відсутність контактів та уяви - одні з причин багатьох психосоматичних захворювань. Кожен формує власні уподобання щодо того, як впоратися з конфліктами, що виникають. Через односторонній спосіб вирішення конфлікту інші режими затьмарюються. Зміст конфлікту (наприклад, пунктуальність, упорядкованість, ввічливість, довіра, час, терпіння) описується з точки зору первинних та вторинних можливостей, виходячи з основних можливостей любити та пізнавати. Це можна розглядати як змістовну диференціацію Фрейда

3. Принцип консультування. П'ятиступенева терапія та самопомога. П'ять етапів позитивної психотерапії представляють концепцію, в якій терапія та самопомога тісно взаємопов'язані. Пацієнт та сім'я отримують спільну інформацію про хворобу та її індивідуальне рішення.

1-й крок: спостереження; дистанціювання (сприйняття: здатність виражати бажання та проблеми)

2-й крок: інвентаризація (когнітивні можливості: події за останні 5-10 років)

3-й крок: ситуаційне підбадьорення (самопомога та активізація ресурсів пацієнта: здатність використовувати минулі успіхи для вирішення конфлікту)

4-й крок: вербалізація (комунікативні здібності: здатність висловлювати непогашені конфлікти та проблеми в чотирьох якостях життя)

5-й крок: розширення цілей (для того, щоб викликати перспективну орієнтацію в житті після вирішення проблем, пацієнта запитують: «Що ви хотіли б робити, коли більше проблем не потрібно вирішувати? Які цілі ви ставите перед собою на наступні п'ять років?») [6].

Отже, принцип надії, символ глобальної ідентичності:

Світогляд базується на концепції, що «кожна людина є доброю за своєю природою» і «наділена великою кількістю можливостей і великим потенціалом». Цей позитивний образ людини - що кожна людина має дві основні здібності «любити» і «знати» - призвів до концепції, що хвороби та розлади - це якась здатність, і тому їх трактують позитивно. Наприклад, депресія розглядається як «здатність реагувати глибокими емоціями на конфлікти». Подальшим використанням історій, анекдотів та прикладів з інших культур пацієнту пропонується відігравати більш активну роль у власному процесі зцілення. Позитивна психотерапія вважає, що кожна людина має сферу тіла, розуму, емоцій та душі. Принцип поміркованості, символ соціальної ідентичності: зміст конфлікту та динаміка конфліктів - основною моделлю позитивної психотерапії є модель балансу, і пацієнту пропонується розвивати всю сферу життя та розподіляти свою повсякденну енергію рівномірно в чотирьох сферах тіла, роботи / досягнень, контактів / стосунків та майбутнього / фантазії. Принцип консультації, символ ідентичності повсякденного життя: п'ятиступенева терапія та самодопомога. За допомогою структурованої п'ятиступеневої процедури пацієнт і клієнт рухаються від своїх симптомів до вирішення конфлікту. Що стосується самодопомоги, його також заохочують стати терапевтом для власної родини та оточення. Тут застосовуються елементи інших методів, щоб забезпечити гнучкий підхід до унікальних потреб кожного клієнта. Цей міждисциплінарний підхід позитивної психотерапії представляє основу, в якій різні методи можуть працювати та співпрацювати разом [6].

Таким чином, ми можемо резюмувати **основні характеристики ППТ:**

- 1) метод інтегративної психотерапії
- 2) гуманістичний психодинамічний метод
- 3) цілісна інтегрована терапевтична система
- 4) короткотерміновий метод, орієнтований на конфлікт
- 5) культурно-чутливий метод
- 6) використання історій, анекдотів та мудростей
- 7) інноваційні втручання та методи
- 8) застосування в психотерапії, інших медичних дисциплінах, консультуванні, освіті, профілактиці, управлінні та тренінгах [6].

Починаючи з 1968 року, позитивна психотерапія застосовується головним чином у таких сферах: психотерапія, консультування, освіта, профілактика та тренінги з управління [7].

У позитивній психотерапії уявлення про людину, природно, тісно пов'язане з уявленням про **засновника цієї методики доктора Носсрата Пезешкіана**.

Носсрат Пезешкіан - президент Німецького товариства Позитивних психотерапевтів та директор Міжнародного Центру Позитивної Психотерапії, транскультурної психіатрії та психосоматичної медицини, Почесний професор НДІ ім. В.М.Бехтерева (Росія), Почесний член Російської МГС "Асоціація Позитивної Психотерапії" Завідувач психіатричним відділенням Американського медичного центру. Доктор медицини, лікар-психіатр і невропатолог, народився в 1933 році в Персії, з 1954 року жив у Німеччині до 2010 р. Освіту здобув у Німеччині, Швейцарії та США [4].

Професор, доктор Носсрат Пезешкіан (1933-2010), був професором, який спеціалізувався на неврології, психіатрії, психотерапії та психосоматичній медицині. Він народився в Ірані, а переїхав до Німеччини в 1954 році. Психотерапевтичну підготовку пройшов у Німеччині, Швейцарії та США.

Професор Пезешкіан почав розробляти позитивну психотерапію наприкінці 1960-х - на початку 1970-х. Розробка цієї концепції РРТ включала дослідження взаємозв'язку між культурою та хворобами та культурних концепцій у 22 різних культурних групах. Він також був засновником та колишнім директором Вісбаденської академії психотерапії та директором Міжнародної академії позитивної та транскультурної психотерапії - Фонду Пешешкіана. Він читав в Академії вищої медичної освіти Державної лікарської палати Гессен, Німеччина.

Як міжнародний викладач, професор Пезешкіан виступав з доповідями в університетах та коледжах багатьох країн, наприклад, у США, на Гавайях, Канаді, Новій Зеландії, Австралії, Папуа-Новій Гвінеї, Кенії, Японії, Китаї, Індії, Бразилії, Болівії, Швейцарії, Австрії, Росії, Україні, Туреччині, Кіпрі, Болгарії, Німеччині.

У 1997 році він був удостоєний премії Річарда Мертенса за роботу «Комп'ютерне забезпечення якості позитивної психотерапії». Ця премія є однією з найвищих нагород за якість у галузі медицини в Європі. У січні 2006 р. Проф. Д-р Носсрат Пезешкіан отримав орден "За заслуги", відзнака Федеративної Республіки Німеччина (Bundesverdienstkreuz).

Проф. доктор Носсрат Пезешкіан був автором численних книг про психотерапію. 26 книг з позитивної психотерапії частково видано 24 мовами і є одними з перших у Східній

Європі. Перекладені версії його книг доступні, наприклад, китайською, російською, англійською та іспанською мовами. Понад 250 статей опубліковано в наукових журналах [8].

Щоб краще зрозуміти психотерапевтичний метод і уявлення про людину, закладене в ньому, необхідно познайомитися з засновником цього методу.

У зв'язку з цим особливо важливі два аспекти: по-перше, його сім'я походить з Ірану (Персії), в той же час вона протягом багатьох десятиліть живе в Німеччині і, таким чином, добре знає і західну, і східну культуру. Власний досвід дає матеріал для дослідження питань міжкультурної проблематики.

Другим аспектом, який відіграє важливу роль є його віра, його релігія Бахаї і положення віри Бахаї, і, що людина, по суті своїй, хороша, що кожна людина – «гора, повна коштовностей», означає, що вона народжується з безліччю здібностей які можуть бути розвинені лише в процесі соціалізації і виховання, що призвело до позитивного подання про людину в позитивній психотерапії [4].

Початки позитивної психотерапії

Засновника позитивної психотерапії Носсрата Пезешкіана наприкінці 1960-х - на початку 1970-х років надихнули різні джерела, люди та події:

1) дух того часу, який породив гуманістичну психологію та її подальший розвиток.

2) особисті зустрічі з видатними психотерапевтами та психіатрами, такими як Віктор Франкл, Джейкоб Л. Морено, Генріх Мен, Раймонд Баттегей, Гаetano Бенедетті та інші.

3) гуманістичними вченнями та чеснотами Віри Бахаї.

4) пошук інтегративного методу, особливо через проблеми між психоаналітиками та поведінковими терапевтами на той час.

5) покладання на транскультурні спостереження у понад 20 культурах та пошук інтегративного методу, який є культурно-чутливим.

Хронологія розвитку позитивної транскультуральної психотерапії

У 1960-х Носсрат Пезешкіан створив власну психіатричну практику у Вісбадені, штат Джемани. Позбавлений зовнішніх обмежень, він зміг працювати з пацієнтами протягом наступних тридцяти років у своєму власному терапевтичному стилі та розвивати його далі. Він обговорював свої нові ідеї психотерапії з 1968 року зі своїми колегами, доктором медицини Дітером Шоном, та з Гансом Дейденбахом (психолог). Зрештою це призвело до розвитку позитивної психотерапії.

У 1970-х Носсрат Пезешкіан почав читати лекції та продовжувати освіту для лікарів, що було визнано медичною комісією Гессена як безперервну психотерапевтичну освіту. У той же час з'явилися перші з його публікацій. У цей період було видано чотири з п'яти основних книг Позитивної психотерапії: «Психотерапія повсякденного життя», «Позитивна психотерапія», «Східні історії».

Він назвав свій новий підхід «Диференційним аналізом», який використовувався до 1977 р., коли вперше вийшла його книга «Позитивна психотерапія».

У той же період з'явилася перша освітня структура для підготовки з позитивної психотерапії із заснуванням «Групи психотерапевтичного досвіду у Вісбадені» у 1977 р. Медична рада Гессену дозволила продовжувати навчання з психотерапії для лікарів. Німецька асоціація позитивної психотерапії була заснована в 1977 році, першою асоціацією позитивної психотерапії в світі, і був опублікований власний журнал про позитивну психотерапію з 1979 року.

Обмін під час його подорожей з багатьма колегами, студентами та іншими зацікавленими людьми з багатьох культур активізував його примирення з культурними особливостями пацієнтів, завдяки чому він дуже рано ввів термін «транскультурна психотерапія».

Носсрат Пезешкіан почав інтенсивно читати лекції та семінари за межами Німеччини в 1980-х роках, що привело його та його дружину Маніже до більш ніж 60 країн на всіх п'яти континентах.

Було видано більше книг, таких як “У пошуках сенсу” (німецькою мовою 1983, англійський переклад 1985). Перше інтерв'ю і «Вісбаденський опитувальник для позитивної психотерапії і сімейної терапії» (WIPPF) були опубліковані в 1988 у співробітництві з Hamid Peseschkian і Hans Deidenbach.

У 1990-ті роки було опубліковано останню з основних праць Носсрата Пезешкіана «Психосоматика та позитивна психотерапія» (переклад на англійську мову з німецької (1991 р.). Між іншим, вона представляє структуровану психодинамічну модель хвороби та п'ятиступеневий процес психосоматичного лікування.

Позитивна психотерапія викликала великий інтерес у нещодавно мінливих країнах Центральної та Східної Європи, які лежать не лише географічно, але часто і психологічно між Сходом та Заходом. Було створено понад 30 центрів, починаючи з першого в 1990 р. У Казані (Росія) та перших Національних асоціацій позитивної психотерапії в Україні, Болгарії та Румунії. Активна участь приймалася і у Європейській асоціації з психотерапії (ЕАП),

завдяки чому сертифіковані позитивні тренінги з психотерапії згодом були акредитовані як такі, що відповідають вимогам Європейського сертифікату з психотерапії (ЕСР).

Позитивна психотерапія була надалі інтернаціоналізована завдяки заснуванню в 1994 році Міжнародного центру позитивної психотерапії (ICP), попередника сьогоднішньої Всесвітньої асоціації позитивної психотерапії (WAPP). У 1997 році в Санкт-Петербурзі, Росія, відбувся 1-й Світовий конгрес з позитивної психотерапії.

Перше «Дослідження ефективності позитивної психотерапії», проведене в 1995-1997 рр., показало високий терапевтичний вплив методу на різну діагностику.

Навчання в позитивній психотерапії стали більш систематизовані з 1992 р., навчальні програми були створені для базових і поглиблених курсів в Німеччині і за кордоном. Позитивна психотерапія перейшла у сфери, що не належать до медицини, насамперед, до шкільної та університетської освіти, до тренінгів та тренінгів з управління.

У 2000 році Друга світова конференція з позитивної психотерапії у Вісбадені приймала гостей та делегатів з усього світу, включаючи Ріка Снайдера, який згодом відредагував перший Довідник з позитивної психології. Перший тренінг для тренерів з РРТ розпочав кваліфікацію світових тренерів. У 2005 р. створена Фондом Пезешкіана - Міжнародна академія позитивної та транскультурної психотерапії (IAP) була заснований Носсратом Пезешкіаном та його дружиною Маніже. Він сприяє міжнародній діяльності та адмініструє Міжнародний архів позитивної психотерапії. Фонд підтримує публікації, некомерційні та наукові проекти та має право на книги Носсрата Пезешкіана.

Міжнародний центр позитивної психотерапії (ICPP) був перейменований у Всесвітню асоціацію позитивної психотерапії (WAPP) у 2008 році. Міжнародний секретаріат WAPP розташований у Вісбадені.

Національні асоціації позитивної психотерапії існують у Німеччині, Росії, Румунії, Косово, Україні, Туреччині та Болгарії. Позитивна психотерапія також активно працює з центрами в Албанії, Австрії, Азербайджані, Північному Кіпрі, Польщі, Македонії, Китаї та Ефіопії.

На сьогодні семінари, підвищення кваліфікації та лекції з позитивної психотерапії відбуваються у більш ніж 80 країнах, де взяли участь понад 100 000 учасників. Важко точно визначити, наскільки широко поширений цей метод поза офіційними центрами. До 2014 року в різних міжнародних локаціях відбулося 6 Всесвітніх

конгресів позитивної психотерапії. WAPP пропонує постійні тренінги для тренерів, щоб підтримувати високий рівень освіти, як Міжнародні семінари для тренерів (ITS) у Німеччині та інші національні асоціації, наприклад, у Болгарії, Румунії та Україні.

У 2016 році термін «транскультурний» був доданий до назви Всесвітньої асоціації позитивної психотерапії (WAPP), щоб підкреслити транскультурну основу методу, яка зараз офіційно зареєстрована як Всесвітня асоціація позитивної та транскультурної психотерапії (WAPP) [9].

З 1974 року Вісбаденська навчальна група з психотерапії та сімейної терапії (WIPF) під керівництвом доктора Пезешкіана представила дослідження ефективності з точки зору забезпечення якості. У формі попереднього дослідження, в ході якого було обстежено 1400 пацієнтів, було створено тест - Вісбаденський опитувальник позитивної психотерапії та сімейної терапії (WIPPF), який був інтегрований у поточне дослідження ефективності для забезпечення якості позитивної психотерапії [10].

Про позитивну психотерапію в Україні:

Метод почав розвиватися в Україні з 1992 року, коли Навід Пезешкіан (син Носсрата Пезешкіана) відвідав Україну та провів низку ознайомчих семінарів з позитивної психотерапії.

Офіційним провайдером методу позитивної психотерапії в Україні є Український Інститут Позитивної крос-культурної психотерапії та менеджменту (м. Черкаси), що уповноважений здійснювати допомогу, навчання та супервізію у даному методі, а також готувати тренерів-викладачів до міжнародної сертифікації. Офіційними навчальними програмами з позитивної психотерапії, що здійснюються у різних країнах світу, включаючи Україну, є базовий курс з позитивної психотерапії та майстер-курс з позитивної психотерапії. Регулярно видається Всеукраїнський науково-практичний журнал «Позитум Україна». В рамках Української Спільки психотерапевтів діє Секція позитивної психотерапії. На національному та міжнародному рівні українські спеціалісти з Позитивної психотерапії представлені Українською асоціацією з позитивної психотерапії, що входить як колективний член до Міжнародної академії позитивної та крос-культурної психотерапії [5].

В Україні метод Позитивної психотерапії почав розвиватись та адаптуватись з 1992 року. З 1997 по 2005 роки, завдяки діяльності Україно-Німецького Центру Позитивної психотерапії (УНЦПП), в Україні було успішно розгорнуто ряд навчальних проєктів з професійної підготовки спеціалістів у галузі Позитивної

психотерапії. З 2006 року методичним правонаступником УНЦПІ став Український Інститут Позитивної крос-культурної психотерапії і менеджменту, офіційно зареєстрований державою як неурядова організація. Сертифіковані тренери з Позитивної психотерапії пройшли відповідну навчальну підготовку в Європі і мають практичний досвід застосування і прикладання методу позитивної психотерапії в умовах України [11].

Таким чином, позитивна психотерапія бере свій початок з минулого століття і активно розвивається як сучасний метод психотерапевтичної допомоги. Метою позитивної психотерапії є встановлення загального діагнозу для клієнта; це означає, що діагноз має виявляти як симптом і його причину, так і опосередковані причини, які є результатом життєвих ситуацій, оточуючого середовища, сім'ї, культури. Ця модель повинна виявляти здорові потенціали клієнта, які активізують ресурси для виліковування, чи сприяють прояву енергії і здатностей для розробки поведінкового ставлення до хвороби і зміни життєвої ситуації.

Людський образ, на якому заснована позитивна психотерапія характеризується, серед іншого, тим, що він заснований на людських можливостях і ресурсах. Крім того, для нього характерний цілісний погляд на людей, як на єдність тіла, розуму, почуттів та душі. Ресурсна орієнтація позитивної психотерапії враховує не тільки порушені ділянки людини, але перш за все її здібності. Слово «позитивний» (лат.: «positum») означає «ціле, дійсне». Позитивна психотерапія використовує індивідуально створені навички та ресурси людини для розробки стратегій управління конфліктами та самопомоги разом із ними. На цьому тлі конфлікти розглядаються як виклик для подальшого розвитку цих навичок. Сфери застосування різноманітні: за допомогою крос-культурних інструментів та інноваційних методів позитивна психотерапія може застосовуватися в різних умовах. Оскільки її теорію легко зрозуміти, вона також успішно використовується поза психотерапевтичними рамками у сферах освіти, навчання та консультаування [10].

Список використаних джерел

1. Основи психологічного консультаування в позитум-підході. Методичка / В.І.Карікаш, Н. А. Босовська, Ю. Є. Кравченко, С. О. Кириченко. Черкаси, 2009.
2. Маслоу А. Мотивация и личность / А. Маслоу. / Пер. А. М.

Татлібаєвой. СПб.: Евразия, 1999.

3. Пеньковська Н. М., Шептицький Р. В. Основи психологічного консультування в методі позитивної психотерапії. Навчально-методичний посібник / Н.М.Пеньковська, Р. В. Шептицький. Тернопіль, 2014.

4. Ханецька Н. В. Позитивна психотерапія. Теоретико-практичний посібник / Н.В.Ханецька. Хмельницький, 2016.

5. Позитивна психотерапія. Вікіпедія. Режим доступу: https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%9F%D0%BE%D0%B7%D0%B8%D1%82%D0%B8%D0%B2%D0%BD%D0%B0_%D0%BF%D1%81%D0%B8%D1%85%D0%BE%D1%82%D0%B5%D1%80%D0%B0%D0%BF%D1%96%D1%8F (дата звернення 08. 09.2020).

6. Психотерапевтичний метод. Всесвітня асоціація позитивної психотерапії. Режим доступу: <http://www.positum.org/55-0-Method.html> (дата звернення 08. 09.2020).

7. Позитивна психотерапія. Європейська асоціація психотерапії. Режим доступу: <https://www.europsyche.org/approaches/positive-psychotherapy/> (дата звернення 08. 09.2020).

8. Носсрат Пезешкіан. Всесвітня асоціація позитивної психотерапії. Режим доступу: <http://www.positum.org/24-0-Founder.html> (дата звернення 08. 09.2020).

9. Початки позитивної психотерапії. Всесвітня асоціація позитивної психотерапії. Режим доступу: <http://www.positum.org/23-0-History.html> (дата звернення 08. 09.2020).

10. Міжнародна академія позитивної психотерапії. Режим доступу: <https://www.peseschkian-stiftung.de/> (дата звернення 08. 09.2020).

11. Позитивна психотерапія Н. Пезешкіана в Україні. Режим доступу: <http://positum.org.ua/nasha-istoriya/> (дата звернення 08. 09.2020).

РОЗДІЛ 3. СІМ'Я ЯК СФЕРА ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ ОСОБИСТОСТІ ТА ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ

3.1 ОСОБЛИВОСТІ КОМУНІКАЦІЇ ШЛЮБНИХ ПАРТНЕРІВ У СІМЕЙНИХ КОНФЛІКТАХ

Олена ВАСИЛЕНКО, Катерина ОЛЕКСАНДРЕНКО

Як свідчить практика, комунікація шлюбних партнерів є ключовим моментом життєдіяльності сім'ї, вона визначає ефективність її функціонування і перспективи розвитку. Серед найпоширеніших проблем, які належать до сфери міжособистісної взаємодії подружжя, є проблема сімейних конфліктів [2; 3; 4; 7; 8; 10]. Сімейні конфлікти провокують ворожнечу, образи, взаємні звинувачення і являються серйозною психологічною проблемою для міжособистісних стосунків подружжя, батьків і дітей, сватів тощо. Взаємини учасників сімейного конфлікту можуть виявлятися через вербальну комунікацію (крики, словесні образи) та невербальні дії (бійка, биття посуду, штурхання та ін.). У більшості випадків сімейний конфлікт провокує виникнення вельми широкого спектру негативних мовленнєвих реакцій шлюбних партнерів.

Вивчення наукової літератури свідчить про те, що увагу дослідників привертає цілий комплекс проблемних питань, пов'язаних із сімейними конфліктами, зокрема: фактори, що сприяють виникненню сімейних конфліктів (І. Ващенко, Л. Кондрацька) [2], сімейні конфлікти як фактор емоційного вигорання у підлітків (Л. Кондрацька) [3], типологія та характеристика сімейних конфліктів (Н. Максимова) [4], сімейні кризи як причини сімейних конфліктів (Н. Оліфірович та ін.) [5], порушення міжособистісної комунікації у стосунках молодої пари як передумова проявів сімейного насильства (А. Парфанович) [6], формування у майбутніх психологів готовності до запобігання та подолання сімейних конфліктів (А. Руденок) [10]. Доречно звернути увагу на прагнення дослідників вивчити мовленнєву поведінку подружжя у ситуаціях адюльтеру та при вияві ревностей (Є. Потапчук) [8; 9].

Нажаль, на сьогоднішній день відсутні комплексні дослідження комунікації шлюбних партнерів при виникненні сімейних конфліктів. Існує потреба у розробці практичних рекомендацій членам сім'ї щодо моделей мовленнєвої поведінки подружжя з дітьми, розвитку культури мовлення дітей, пошуку ефективних шляхів подолання сімейних конфліктів.

Сімейне життя часто об'єднує жінку і чоловіка, які мають різну систему цінностей, інтелектуальні здібності, морально-психологічні властивості, життєві орієнтири та прагнення. Відсутність оптимального поєднання ознак подружжя, які можуть сприяти гармонійному шлюбному партнерству детермінує низький рівень міжособистісної сумісності пари, відтак виникає неузгодженість ролевих очікувань, розчарування та роздратування. Все це стає сприятливим підґрунтям для виникнення сімейних конфліктів.

За свідченням І. Ващенко та Л. Кондрацької [2], серед факторів, що сприяють виникненню сімейних конфліктів є: незадоволення потреби в значущості свого «Я», неповага почуття гідності з боку партнера, погіршення матеріального стану сім'ї, неможливість нормально працевлаштуватися, тривала відсутність житла, незадоволена потреба в позитивних емоціях, неадекватні ролі очікування, несумісність характерів, конфліктність, грубість, агресивність, відмінність поглядів на сумісне подружнє життя, виховання дітей, ставлення до батьків або родичів, обмеження свободи, активності дій, самовираження членів сім'ї, фобія втрати дитини батьками, сексуальна дисгармонія шлюбних партнерів та ін.

На думку Н. Максимової [4], існують об'єктивні та суб'єктивні причини виникнення дисфункцій сім'ї. Серед об'єктивних дослідник виділяє такі фактори, як економічний та соціальної нестабільності. Що стосується суб'єктивних чинників, то авторкою виокремлюються існуючі стереотипи й упередження, що можуть вступати у суперечність із сьогоденними реаліями життя. При цьому, серед причин сімейних конфліктів дослідниця виділяє: помилковість при виборі партнера, невідповідність мотиву взяти шлюб до функцій сім'ї, незавершеність стосунків з батьківською родиною, втрата ілюзій (синдром утопії), страх перед відмінностями, потреба в домінуванні одного партнера, яка детермінована його внутрішніми конфліктами або іншими особливостями партнерів, проблеми комунікації через нездатність партнерів проводити переговори з усіх проблем життя, особистісна незрілість партнерів, що виявляється у прагненні до уникнення відповідальності.

До причин конфліктів у сімейному спілкуванні Н. Хлопоніна [12] відносить: суперечливість сімейних ролей та вузькі межі їх виконання, рольову перевантаженість партнерів, невизначеність ролевих очікувань, невідповідність сімейних ролей можливостям подружжя тощо.

Щодо комунікації учасників сімейних конфліктів, то вона

суттєво залежить від індивідуально-психологічних характеристик шлюбних партнерів та стратегій їхньої поведінки (боротьба, компроміс, пристосування, співпраця, уникнення) [3; 6; 10]. За результатами нашого дослідження, організованого в лабораторії медико-психологічних досліджень Хмельницького національного університету у 2019-2020 рр. було з'ясовано, що серед 88 опитаних шлюбних партнерів на питання «Які комунікативні та поведінкові дії Ви найчастіше використовуєте під час конфлікту з членами сім'ї?» учасники опитування назвали такі варіанти: виправдовуюсь (10,2%), домовляюсь (19,3%), дорікаю (8%), жартую (5,7%), мовчу (2,3%), нападаю (5,7%), погоджуюсь (10,2%), прошу вибачення (6,8%), сперечаюсь (10,2%), утікаю (6,8%) частково поступаюсь (14,8%). Отримані результати вказують на те, що: 27,2% опитаних надають перевагу стратегії «пристосування» (виправдовуюсь, погоджуюсь, прошу вибачення), 23,9% – обирають стратегію «боротьба» (дорікаю, нападаю, сперечаюсь), 19,3% – орієнтуються на стратегію «співпраця», 14,8% – спрямовані на стратегію «компроміс» і 14,8% – мають схильність до стратегії «уникнення» (жартують, мовчать, утікають).

Отже, серед найбільш полярних стратегій «боротьба – співпраця» переважає стратегія «боротьба» (23,9%). При такій стратегії сімейні конфлікти будуть породжувати мовленнєву поведінку подружжя, спрямовану на суперечку, вираження свого невдоволення чи взаємного звинувачування. Зважаючи на те, що одиницею мовленнєвої поведінки є мовленнєвий вчинок (конкретний мінімальний акт у спілкуванні), ми провели додаткове опитування учасників дослідження (21 шлюбного партнера), для яких характерна стратегія «боротьба», щодо визначення одиниць мовленнєвої поведінки у сімейних конфліктах. З'ясувалося, що при стратегії «боротьба» шлюбні партнери, як учасники діалогу, найчастіше надають перевагу таким мовленнєвим вчинкам:

– *докір (100%)*, з характерними виявами комунікації: Де тебе так довго носило? Куди ти витрачаєш сімейні гроші? Навіщо ти купуєш вічно купуєш цей непотріб? У тебе тільки рибалка на думці! Чому твої батьки нам не допомагають? Чому весь час пропадаєш з друзями? Чому ти зависаєш у соціальних сітях? Чому ти не приділяєш увагу дитині? Чому ти не слідуєш за своєю вагою? Чому у тебе немитий посуд?;

– *напад (74,1%)*, з характерними виявами комунікації: Покажи свою переписку у Вайбері! Ти – бездарність! Ти – бездушна людина! Ти – жирна корова! Ти – опудало, а не людина! Ти –

махровий альфонс! Ти – хворе на голову створіння! У тебе криві ноги, як твого діда! У тебе не має мозку! Щоб духу твого тут більше не було!;

– *сперечання (100%)*, з характерними виявами комунікації: Ти сама (сам) така (такий)! Якщо я хворий, то подивися на себе! Якщо я утриманка, то ти егоїстичний дурень! А ти ще гірша за мене!

Як бачимо, негативною характеристикою мовленнєвої поведінки шлюбних партнерів у сімейних конфліктах при стратегії «боротьба» є те, що подружжя переходить з предмету конфліктів на особистість один одного і починають принижувати честь і гідність партнера (ти – бездарність, бездушна людина, жирна корова, опудало, махровий альфонс, хворе на голову створіння). Така мовленнєва поведінка набуває характеру зневажливих висловлювань, провокує появу в подружжя почуття гіркоти, досади, душевного болю. Це, у свою чергу, негативно позначається на психічному та фізичному здоров'ї такої сім'ї.

Стратегія поведінки «боротьба» здатна швидко виснажувати психіку учасників конфлікту, спричиняти виникнення негативних психічних станів, психоемоційного виснаження та депресії. В депресивному стані шлюбні партнери поступово забувають про те, яким веселим і життєрадісним колись було їхнє сімейне життя. За результатами застосування опитувальника В. Бакшинського та О. Жданова «Індекс психоемоційного виснаження» з'ясувалося, що переважна більшість шлюбних партнерів (n=88) під час сімейних конфліктів відчують помірне (67%) чи повне спустошення» (33%). Учасники опитування чітко визнають те, що сімейні конфлікти спричиняють втрату членами сім'ї моральних сил та здатності до активного сімейного життя. Адже навіть «помірне спустошення», на яке вказало 67% опитаних, може викликати у подружжя безсилля та апатію. При «повному спустошенні» (33%) такі стани суттєво посилюють свій негативний вплив на людину, провокуючи появу «збайдужілого» шлюбного партнера – людини, для якої втрачає цінність сімейне життя і стосунки з дружиною (чоловіком). Водночас посилюється проблема особистісних переживань подружньої пари. Це підтверджують відповіді учасників дослідження на питання «Які відчуття можуть породжувати деструктивні сімейні конфлікти?» (таблиця 1).

Таблиця 1

Результати опитування шлюбних партнерів щодо своїх бажань та переживань, пов'язаними з деструктивними сімейними конфліктами

Варіанти відповіді	Учасники опитування (n=88)
«бажання заглушити біль за допомогою за спиртних напоїв»	65,9%
«бажання покінчити життя самогубством»	12,5%
«бажання розлучитися з партнером»	60,2%
«бажання помститися партнерові»	23,8%
«відчуття зрадженості та образи»	100%

Звертає на себе увагу те, що 100% опитаних шлюбних партнерів зазначили, що у них деструктивні сімейні конфлікти породжували відчуття зрадженості та образи. Очевидно, це пов'язано з глибокими розчаруваннями своїми партнерами, моделі поведінки яких не відповідали взаємним очікуванням. Особливу увагу привертає відповіді шлюбних партнерів, які відображають не просто емоційне переживання, а потяги до різних деструктивних дій. У першу чергу, це стосується таких відповідей як: «бажання заглушити біль за допомогою спиртних напоїв» (65,9%), «розлучитися» (60,2%). Крім того, 23,8% визнали у них бажання помститися партнерові, а 12,5% – бажання закінчити життя самогубством.

Окрему увагу в процесі проведення нашого дослідження ми звернули на вияви мовленнєвої поведінки подружжя на різних стадіях сімейного конфлікту (латентній, демонстративній, демонстративно-агресивній). З'ясувалося, що на латентній стадії конфлікту у подружжя посилюються внутрішні роздуми, які стосуються очікування змін у моделі поведінки партнера. Через появу невдоволення мовленнєва поведінка має характер, переважно, замовчування, ухилення від прямої відповіді, нещирість. На демонстративній стадії конфлікту комунікація подружжя характеризується суперечками, претензіями, спробами переконати один одного у своїй правоті. З'являється легке роздратування та незначна вербальна агресія. На демонстративно-агресивній стадії конфлікту шлюбні партнери виявляють вербальну і невербальну агресію, злість, гнів. Внаслідок взаємних звинувачувань та образ виникає бажання розірвати стосунки. Це може породити сімейну ненормативну кризу «розлучення» [5].

Загалом практика свідчить, що сімейні конфлікти можуть виникати на різних етапах сімейного життя і бути наслідком сімейних нормативних і ненормативних криз [5; 10]. Наслідками надмірних сімейних конфліктів для подружжя можуть бути інтенсивні вияви емоцій: сльози, скандали, стеження, сварки, докори і підозри. За свідченням Є. Потапчука, мовленнєва поведінка подружжя має свої певні особливості, наприклад, в ситуаціях адюльтеру [8] та при виникненні ревнощів [9]. Дослідник звертає увагу на те, що іноді ревнощі здатні досягати такої сили, що набувають нав'язливий характер: марення ревнощів може виявлятися в агресивних діях по відношенню до партнера. Задля збереження психічного здоров'я та сімейних стосунків подружжю при виникненні підозр важливо вміти корегувати та контролювати свою мовленнєву поведінку. Для цього потрібно: практикувати у стосунках повну відкритість; якщо щось турбує, треба це озвучувати і без докорів; з'ясувати з партнером, які ситуації провокують ревнощі і домовитися про можливі варіанти поведінки в таких ситуаціях; усвідомити для себе: що змушує мене ревнувати? в чому я не впевнена і чому?

Якщо між партнерами уже розгорівся конфлікт на ґрунті ревнощів, для його подолання потрібно: якомога швидше відновити спілкування після сварки; довіритися партнерові (повірити в його слова); важливо розібратися в собі, усвідомити причини виникнення ревнощів [1; 2; 4; 11].

Результати нашого дослідження дозволили визначити основні шляхи запобігання сімейних конфліктів. За свідченням А. Руденка [10], такими шляхами є: формування психолого-педагогічної культури, знань з основ сімейних стосунків; виховання дітей з урахуванням їх індивідуально-психологічних і вікових особливостей, а також емоційних станів; організація сім'ї на засадах рівноправності, формування сімейних традицій, розвиток взаємодопомоги, взаємної відповідальності, довір'я і пошани; формування культури спілкування.

Насамперед важливо проводити просвіту молоді з питань підготовки до шлюбного життя та вибору шлюбного партнера, зокрема щодо розвитку уявлень про шлюбний потенціал та міжособистісну сумісність шлюбних партнерів. Далі потрібно здійснювати просвіту подружжя з питань взаємної підтримки зони особистісного комфорту та конструктивної поведінки в конфліктних ситуаціях. Для запобігання сімейних конфліктів важливо навчати шлюбних партнерів навичкам гармонійної сімейної комунікації,

умінню розподіляти сімейні обов'язки та правильно застосовувати сімейні ролі, наприклад, односторонній, радник, слухач, співрозмовник, розрада. Подружжя має вміти створювати зони особистісного комфорту членів сім'ї та уникати міжособистісних зіткнень. Крім сказаного вище, надзвичайно доречно мотивувати шлюбних партнерів засвоювати методи самоконтролю поведінкових, емоційних та мовленнєвих реакцій, що здатні провокувати сімейні конфлікти.

Висновки та пропозиції. Отже, результати проведеного дослідження дають змогу зробити висновки про те, що комунікація подружньої пари під час сімейних конфліктів може характеризуватися різними мовленнєвими реакціями, які залежать від стратегії поведінки шлюбних партнерів у конфлікті. При стратегії «боротьба» шлюбні партнери, як учасники діалогу, найчастіше надають перевагу таким мовленнєвим вчинкам: докір, сперечання, напад. Мовленнєва поведінка подружжя набуває характеру взаємних звинувачувань, викликаних незадоволенням поведінкою партнера. Це спричиняє психоемоційне виснаження та негативні бажання і переживання шлюбних партнерів. Звідси виникає потреба у проведенні психологічної просвіти молоді з питань підготовки до шлюбного життя та вибору шлюбного партнера, зокрема щодо розвитку уявлень про шлюбний потенціал, міжособистісну сумісність шлюбних партнерів, а також про правила гармонійних сімейних стосунків. Вивчення зазначених вище питань має бути одним із *перспективних напрямків* для подальших досліджень даної проблеми

Література

1. Андреева Т.В. Психология современной семьи : монография / Т.В. Андреева. СПб. : Речь, 2005. 436 с.
2. Ващенко І.В., Кондрацька Л.В. Фактори, що сприяють виникненню сімейних конфліктів. Проблеми сучасної психології: збірник наукових праць : зб. наук. праць Кам'янець-Подільського нац. ун-ту ім. Івана Огієнка, Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2011. Вип. 12. С. 142–158.
3. Кондрацька Л.В. Сімейні конфлікти як фактор емоційного вигорання у підлітків. Автореф. дис.. канд. н.: 19.00.07. Інститут психології ім. Г.С. Костюка АПН України. Київ. 2009. 16 с.
4. Максимова Н. Ю. Сімейне консультування : навч. посіб. К. : ДП «Вид. дім «Персонал», 2011. 304 с.

5. Олифирович Н. И., Зинкевич-Куземкина Т. А., Велента Т. Ф. Психология семейных кризисов. Санкт-Петербург : Речь, 2006. 360 с.

6. Парфанович А. Я. Порушення міжособистісної комунікації у стосунках молодії пари як передумова проявів сімейного насильства. Науковий вісник Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії ім. Тараса Шевченка. Серія : Педагогіка. 2018. Вип. 9. С. 98-105.

7. Потапчук Є. М. Психологічна діагностика шлюбного потенціалу та міжособистісної сумісності з партнером : довідник сімейного психолога. Хмельницький : «PolyLux design & print», 2020. 36 с.

8. Потапчук Є. М. Мовленнєва поведінка подружжя в ситуаціях адюльтеру як психологічна проблема. Психолінгвістика : зб. наук. праць ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди». Переяслав-Хмельницький: ФОП Лукашевич О. М., 2014. Вип. 15. С. 126-137.

9. Потапчук Є. М. Вплив ревнощів на мовленнєву поведінку подружжя. Психолінгвістика : зб. наук. праць ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди». Переяслав-Хмельницький: ФОП Домбровська Я. М., 2016. Вип. 19 (1). С. 147-152.

10. Руденок А. І. Формування у майбутніх психологів готовності до запобігання та подолання сімейних конфліктів : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Хмельницький : Вид-во НАДПСУ, 2014. 306 с.

11. Столярчук О. А. Психологія сучасної сім'ї : навч. посіб. Кременчук : ПП Щербатих О.В., 2015. 136 с.

12. Хлопоніна Н.Є. Вплив рольових очікувань подружжя на характер сімейного спілкування [Текст] : дис... канд. психол. н.: 19.00.05. Київський національний ун-т ім. Тараса Шевченка. К. 2007. 247 с.

3.2 СІМ'Я НА МЕЖІ XX — XXI СТОЛІТЬ: ЄВРОПЕЙСЬКІ ТЕНДЕНЦІЇ ТА УКРАЇНСЬКА РЕАЛЬНІСТЬ

Олеся ПОСВІСТАК

Історична еволюція людства зумовлює трансформацію створених ним соціальних спільнот. Одним із найбільш стійких утворень завжди була сім'я. Тисячі років від її міцності та стійкості залежало виживання окремих індивідів та збереження соціальних інститутів. Однак упродовж останньої сотні років технічний та соціальний розвиток людства дозволив перекласти базові функції сім'ї на «плечі» інших соціальних інститутів і, врешті, в окремих регіонах роль сім'ї звелася переважно до задоволення морально-психологічних потреб. Щоправда, форма та функції сім'ї завжди залежали від специфіки соціокультурного середовища: особливостей ментальності, національних традицій, історичного розвитку країни. Ця залежність збереглася і сьогодні: європейська та американська сім'я продовжує еволюціонувати швидкими темпами, диверсифікація сімейних форм стала реакцією на суспільні зміни. Сімейні взаємини в Україні також змінюються, що дає підстави вченим висловлювати гіпотези з приводу можливого зникнення інституту сім'ї. Однак, на наш погляд, такі гіпотези передчасні і варто вести мову скоріше про її еволюцію, результатом якої є виникнення та все більше розповсюдження нових типів сімейних взаємин. Власне, в Україні прослідковуються тенденції зміни сімейних стосунків, близькі до тих, які ми можемо спостерігати в багатьох країнах Європи та Північної Америки. Звичайно, українська сім'я змінюється не лише в руслі світових тенденцій, а й під впливом історичного досвіду та особливостей соціокультурної ситуації.

В науковій літературі досліджені основні сучасні форми шлюбно-сімейних стосунків, поширені в країнах Заходу. Свідома самотність, незареєстроване співмешкання, свідомо бездітний шлюб, гомосексуальний шлюб, свінгерство, відкритий чи навіть груповий шлюб достатньо описано в науковій літературі Л. Б. Шнейдер, С. Н. Буровою, Р. Зідером та ін. А. Варга аналізує ще більшу палітру сучасних варіацій функціональних та дисфункційних взаємин у сімейній сфері: «білий шлюб» (шлюбні партнери вирішують не вступати у сексуальні стосунки); відкритий шлюб (подружжя відкрито може вступати у відносини із іншими партнерами); свідомо бездітний шлюб; сім'ю, де обоє батьків працюють, а домашнє господарство та виховання дітей передається

на аутсорсинг; бінуклеарні сім'ї (після розлучення люди продовжують разом виховувати дитину і нові партнери знаходяться в дружньому контакті зі старими). Варто згадати також роботи українських соціологів І. А. Курило, С. Ю. Аксьонової та Л. І. Слюсар. Ми ж шляхом аналізу статистичного матеріалу здійснили спробу прослідкувати зміни форм шлюбно-сімейних стосунків, зростання чисельності окремих типів взаємин в країнах Західної Європи та Америки та виявити вплив європейських тенденцій на трансформацію сім'ї в Україні.

Нами було здійснено порівняльний аналіз звітів Європейської економічної комісії ООН, звітів ООН про народжуваність, даних статистичних служб різних країн (Statista), а також проаналізовано сімейні кодекси та окремі закони країн. Це дозволило виявити зміни форм шлюбно-сімейних стосунків, зростання чисельності окремих типів взаємин в країнах Західної Європи та Америки. З метою встановлення рівня поширення в Україні сучасних західних концептів сімейних взаємин нами проаналізовано дані Європейської економічної комісії ООН, Державної служби статистики України, результати соціально-демографічних досліджень «Сім'я і діти» Інституту демографії та соціальних досліджень імені М. В. Птухи НАНУ, дані перепису 2001 р. та вибірових досліджень 2008 – 2010 рр. та результати роботи окремих дослідників.

Проведений аналіз статистичних даних свідчить, що сімейні взаємини зазнали суттєвих змін з останньої чверті ХХ ст. За даними Європейської економічної комісії ООН, помітною стає тенденція до *збільшення віку вступу у шлюб*. Так, в країнах Європи вік вступу жінок до шлюбу виріс за останні пів століття в середньому із 21 – 23 р. до 31 – 32 р. (Analytical paper, 2015; Marriage in Canada, 2018). В Україні також прослідковуються подібні тенденції. Так, як і в інших країнах Європи, середній вік вступу в шлюб також зріс станом на 2016 рік у чоловіків до – 31 р., а у жінок – до 28 р. (Статистичний бюлетень, 2017). Це, своєю чергою, призвело до *відтермінування батьківства*. В англосаксонських країнах маємо найстарших матерів, які народжують первістка – їх середній вік становить близько тридцяти років. У Цт. та Сх. Європі жінки народжують вперше у віці, переважно, 26 – 27 р. (Analytical paper, 2015).

Все більш популярними стають *однотінні, або бездітні сім'ї*. Ідеологія чайлдфрі (з англ. «child free» – «вільний від дітей») набула популярності у 90-ті рр. ХХ ст., однак саме останнім часом вона набуває все більшого розповсюдження. Так, у 2011 р. було опитано осіб у віці 25–39 р. на предмет виявлення персонального ідеалу

сім'ї. Попри те, що абсолютна більшість респондентів ідеалом назвала дводітну сім'ю, кількість опитаних чоловіків, які зовсім не бажають мати дітей коливається від 10% у Німеччині до 20% у Нідерландах. Серед жінок такі показники значно нижчі (Analytical paper, 2015). Небажання мати дітей властиве і українцям. За даними соціально-демографічного дослідження «Сім'я і діти» Інституту демографії та соціальних досліджень імені М. В. Птухи НАНУ, не бажають мати дітей близько півмільйона українців. При чому більшість основними причинами такої позиції назвала економічну нестабільність або сповідування філософії свідомої відмови від дітонародження і лише 17% – проблеми зі здоров'ям (Інститут демографії та соціальних досліджень імені М. В. Птухи, 2018). На фоні цього *росте кількість одинокатних сімей*. Якщо у 2000 р. в Україні таких нараховувалося серед усіх сімей з дітьми 61 %, то вже у 2006 р. 65 % (Аксьонова, 2015), а до 2016 р. їх кількість зросла до більше ніж 70 % (Слюсар, 2017). Це призводить до різкого падіння рівня народжуваності загалом (див. табл. 1) (Мировая демографическая ситуация, 2014).

Таблиця 1. Показники народжуваності (на одну жінку) в основних регіонах

Регіон	1970	1975	1980	1985	1990	1995	2000	2005	2010	2014
	<i>Кількість дітей</i>									
Світ	4.8	4.5	4.0	3.6	3.5	3.0	2.7	2.6	2.6	2.6
Європа	2.3	2.1	2.0	1.9	1.9	1.6	1.4	1.4	1.5	1.6
Пн. Америка	2.5	2.0	1.8	1.9	1.9	2.0	2.0	2.0	2.0	1.9

Ще однією тенденцією розвитку сім'ї стало збільшення рівня *народжуваності поза офіційним шлюбом*. Більш ніж половина всіх пологів відбувається тепер поза шлюбом в деяких країнах Європи: Данії, Швеції, Норвегії, Естонії, Франції тощо (World Fertility Report, 2014). В Україні ця цифра нижча і коливається. Так, у 1990 р. народжували дітей лише 11,2% жінок, які не перебували у зареєстрованому шлюбі. У 2013 їх кількість зросла до 22.1%. Станом на 2016 р. ми маємо цифру у 20.1%, однак тут не враховано інформацію з тимчасово окупованої території Автономної Республіки Крим і м. Севастополя та частини зони проведення антитерористичної операції (Населення. Державна служба статистики України, 2018).

Таблиця 2. Відсоток народжених поза шлюбом в регіонах світу

Регіон	Країна	Відсоток дітей, народжених поза шлюбом		
		1994 р.	2013 р.	2016 р.
Західна Європа	Швейцарія	7%	20%	22%
	Німеччина	15%	25%	35%
	Австрія	27%	30%	42%
	Нідерланди	15%	36%	50%
	Бельгія	13%	49%	49%
	Франція	38%	56%	60%
Південна Європа	Греція	3%	8%	9%
	Хорватія	7%	15%	19%
	Іспанія	11%	39%	44%
	Італія	8%	20%	29%
	Португалія	19%	46%	53%
	Словенія	30%	57%	59%
Східна Європа	Білорусь	15%	18%	-
	Україна	14%	22%	20%
	Польща	10%	20%	25%
	Молдова	13%	20%	31%
	Росія	20%	20%	-
	Румунія	20%	22%	31%
	Чехія	15%	43%	59%
	Болгарія	21%	45%	59%
Пн.Америка	Канада	30%	28%	-

Значне зростання рівня народжуваності поза офіційним шлюбом пов'язане із *новими моделями партнерства*, які набули розповсюдження в країнах Північної Америки, Європи, Австралії та в Новій Зеландії. У той же час у всіх великих регіонах світу скоротилася частка жінок і чоловіків, коли-небудь перебували в офіційному шлюбі (Мировая демографическая ситуация, 2014). Достатньо поширеною формою партнерства стало *незареєстроване співмешкання або незареєстровані шлюбні стосунки*. Якщо в Канаді у 1961 році в незареєстрованих шлюбних стосунках перебувало 8% канадських сімей, то до 2016 року це число збільшилося до 33,8%. Широке розповсюдження такого типу шлюбного партнерства пов'язано з тим, що на законодавчому рівні в багатьох державах особи, які певний час проживають разом, набувають тих самих юридичних, батьківських та фінансових прав та обов'язків, що і подружні пари. В різних державах чи навіть регіонах ці умови різняться. Наприклад, у Британській Колумбії, Ньюфаундленді та Лабрадорі (Канада), шлюбні партнери повинні жити разом упродовж двох років (Marriage in Canada, 2018).

Поширення незареєстрованих шлюбних стосунків характерне і для України, щоправда, часто це випробувальний етап перед вступом у офіційний шлюб, або повторні шлюбні взаємини. За даними перепису 2001 р., в Україні – 7% всіх шлюбних стосунків були офіційно не зареєстровані. Дані декількох вибірових обстежень 2008 – 2010 рр. дозволили вирахувати цифру на рівні близько 10 – 12%. Вчені доходять висновку, що побічним підтвердженням росту незареєстрованого шлюбного партнерства є збільшення рівня позашлюбної народжуваності в Україні (Курило, 2017).

Новим явищем кінця XX – початку XXI століття стають *громадянські партнерства та одностатеві шлюби*. Громадянське партнерство (або цивільне партнерство) – це визнаний державою соціальний інститут, який узаконює стосунки двох осіб, які не мають можливості чи бажання вступити до офіційного шлюбу. Початково громадянське партнерство було призначене для узаконення стосунків одностатевих пар. Так, в тексті Закону про громадянське партнерство, прийнятого у Великобританії у 2004 р. громадянське партнерство визначається як відносини між двома людьми однієї статі («цивільні партнери»), шляхом реєстрації їх як цивільних партнерів один одного і закінчується лише після смерті одного з партнерів, чи внаслідок розірвання або анулювання партнерства. Згідно із законом, цивільні партнери мають ті самі

права власності, що й шлюбні партнери, такі ж самі права на спадщину, соціальне забезпечення та пенсійні виплати, а також несуть відповідальність за дітей своїх партнерів та відповідають за розумне обслуговування свого партнера та його дітей тощо. Існує, також, формальний процес припинення партнерських відносин, подібний до розлучення. По суті, початково можна було розглядати громадянське партнерство як еквівалент шлюбу для осіб однієї статі. Станом на сьогодні це не обов'язково узаконення стосунків між гомосексуалістами. Часто трапляється, що спільно проживають та ведуть господарство дві особи, які не мають сексуальних стосунків, а, наприклад, просто спільно орендують житло. Тоді є сенс укласти договір громадянського партнерства з метою врегулювання прав та обов'язків співмешканців. Після офіційного дозволу укладати шлюби представникам однієї статі в більшості країн існуючі партнерства можуть бути визнані шлюбами. Наприклад, у 2013 р. в Англії та Уельсі «Законом про шлюб» були повністю легалізовані одностатеві шлюби починаючи з березня 2014 р. та надана можливість парам бути визнаними шлюбними партнерами. Однак громадянське партнерство також залишається доступним. Еквівалентний «Закон про шлюб та громадянське партнерство», прийнятий у Шотландії 2014 р. не надає такої можливості, а дозволяє тим, хто перебуває у цивільному партнерстві, одружуватися один з одним без першого розриву договору. Для осіб протилежної статі у Великобританії нема можливості укласти угоду про громадянське партнерство (Посвістак, 2017).

Проте в деяких країнах така можливість існує. Серед них Франція, де інститут громадянського партнерства був уведений в 1999 р.: прийнятий Громадянський пакт солідарності (*Pacte civil desolidarité*, PACS) надав право реєстрації договору між двома особами (незалежно від статі), які проживають спільно. Партнери отримали майже шлюбні права, а основною відмінністю стала можливість негайного припинення дії угоди за бажанням одного з них. Як наслідок, пари різної статі у Франції все частіше стали укладати цивільні партнерства. Так, за даними Національного інституту статистики та економічних досліджень (Франція) у 2015 р. в країні було зареєстровано 228 555 шлюбів між партнерами різних статей та 7 751 шлюб між партнерами однієї статі, а шлюбних партнерств, відповідно, 181 930 і 7 017 (*Bilan démographique*, 2016). Тенденцію до збільшення кількості зареєстрованих громадянських партнерств демонструють і інші європейські країни. Так, у

Німеччині з 2007 по 2016 рр. кількість жіночих партнерств зрослі з 6 до 19 тис.; а чоловічих у тому ж 2016 р. нараховувалося 25 тис. (Посвістак, 2017).

Юристи ведуть мову про те, що не слід плутати громадянське партнерство і шлюб. Попри те, що права та обов'язки в цих союзах багато в чому збігаються, юридичні наслідки їх укладення мають відмінності. Однак на практиці знайти різницю між ними виявилось складно. Так, фахівці порталу «Lebenspartnerschaft.de» вказують на такі відмінності: шлюб реєструється у шлюбному реєстрі, громадянське партнерство – в реєстрі партнерських відносин; подружні пари розлучаються, а партнери анулюють своє громадянське партнерство. Виділимо, також, можливість автоматичного припинення цивільного партнерства за бажанням одного із партнерів. Однак, на наш погляд, з узаконенням одностатевих шлюбів різниця між шлюбом та громадянським партнерством скоріше психологічна. З розповсюдженням ідей радикального фемінізму концепція шлюбу набула дещо негативного забарвлення в очах прихильниць феміністичної теорії і розглядається з точки зору стосунків влади і пригноблення, тоді як громадянське партнерство позиціонується скоріше як рівноправний союз, який може бути анульований автоматично за бажанням одного з партнерів. Крім того, укладенню громадянського партнерства може сприяти бажання уникнути гендерних стереотипів. Відповідно до Національної стратегії *України* у сфері прав людини на період до 2020 року уряд зобов'язався у 2017 році розробити законопроект про легалізацію зареєстрованого цивільного партнерства для різностатевих і одностатевих пар, враховуючи їх майнові і немайнові права, зокрема володіння та наслідування майна, утримання одного партнера іншим у випадку непрацездатності, конституційного права несвідчення проти свого партнера тощо (план дій затверджений розпорядженням уряду №1393-р від 23 листопада 2015 р.). Щодо статусу виконання цього зобов'язання у таблиці вказано: «законопроект подано на розгляд Кабінету Міністрів України».

Ще однією альтернативою традиційним шлюбним стосункам стали *одностатеві шлюби*. Станом на 2017 р. вони узаконені у 44 країнах світу. Усиновлення дітей одностатевими сім'ями є законним у 26 країнах (Duncan, 2017). Згідно з даними перепису населення 2010 року в США, проведеного Бюро перепису населення США, в країні було близько 132 тис. одностатевих сімей і 515 тис. одностатевих громадянських партнерств. Водночас помітно зростає

кількість одностатевих партнерів, які виховують дітей: у 2000 році було зареєстровано близько 63 тис. таких пар, а в 2012 році ця цифра перевищила 110 тис. (Mallon, 2014). Канадські дослідники (Marriage in Canada, 2018). ведуть мову про потрібне збільшення числа одружених одностатевих пар у країні в період з 2006 до 2016 р. В результаті перепису населення, проведеного в 2016 р., їх було зареєстровано понад 72 тис., а це 0,9 % від загальної кількості пар – і 33,4 % від офіційно одружених.

Все частіше в таких сім'ях виховуються діти. На основі аналізу існуючої статистики професор Дж. Маллон, який є визнаним експертом з проблем ЛГБТ, дітей, молоді та сім'ї, доходить висновку, що в США народжує понад третина лесбіянок і кожен з шести геїв є батьком або усиновлювачем дитини; більш ніж половина геїв та 41% лесбіянок хочуть мати дитину; близько 2 млн. представників ЛГБТ зацікавлені в усиновленні; ЛГБТ батьки усиновлюють 4% всіх усиновлених дітей у Сполучених Штатах; одностатеві пари-усиновлювачі, є старшими, більш освіченими та мають більше економічних ресурсів, ніж інші усиновлювачі тощо (Mallon, 2014). Однак ці цифри дуже умовні, тому що складно точно порахувати, скільки людей самоідентифікуються як представник ЛГБТ, і, тим більше, скільки таких батьків виховують дітей. Більш-менш точні дані можна отримати в країнах Західної Європи та Північної Америки, оскільки вони є найбільш терпимими до одностатевих стосунків. Водночас, в 72 країнах світу за вступ до таких взаємин передбачається кримінальна відповідальність. Станом на сьогодні понад 120 держав декриміналізували гомосексуалізм, але далеко не у всіх них ліберальне ставлення до одностатевих стосунків. Наприклад, в Росії нещодавно було підписано закон, що забороняє пропаганду гомосексуалізму (Duncan, 2017).

В ХХІ столітті люди часто обирають *свідому самотність*. Підрахувати таких осіб – не просте завдання і мало в якій країні такі підрахунки здійснюються. Наведемо статистику Німеччини. У 2017 р. там було нараховано близько 4,69 млн. осіб, які віднесли себе до «переконаних синглів» (Statista GmbH, 2019). Росте кількість *неповних сімей з дітьми (в літературі зустрічається термін «однобатьківські»)*. У Канаді в 2002 р. їх було приблизно 1,4 млн. (приблизно чверть від загальної кількості), що на 58 % більше, ніж 1986 р. У 2016 р. таких сімей вже нарахували близько 1,6 млн. В Україні в 2016 р. однобатьківською була майже кожна п'ята сім'я з дітьми (Слюсар, 2017).

Останнім часом в науковому дискурсі все частіше зустрічається термін «*транснаціональна сім'я*». Члени транснаціональної сім'ї живуть по різні боки кордону держави, намагаючись підтримувати активні контакти та дистанційно виконувати свої сімейні функції. Існування таких сімей на межі тисячоліть уможливив розвиток засобів зв'язку. Цей тип сім'ї достатньо поширений в Україні: у 2012 р. лише на Львівщині нараховувалося понад 30 тис. дітей, батьки яких працюють за кордоном. У 2017 р., за оцінкою різних джерел, від 200 тис. до кількох мільйонів українських дітей мають одного чи обох батьків, які перебувають за кордоном. Крім того, в останні кілька років зростає потік українських студентів, які прагнуть навчатися в закордонних навчальних закладах: станом на 2014/2015 навчальний рік таких нараховується вже близько 60 тис., а в наступні роки ці цифри лише зростають (Посвістак, 2017).

Аналіз наукових статистичної інформації та наукових джерел дозволив виділити сім'ї, створені шляхом *усиновлення чи оформлення опікунства та батьківства з використанням сучасних репродуктивних технологій* (донорства статевих клітин, сурогатного материнства), що є принципово новим кроком у біологічному механізмі дітонародження. Відбувається відокремлення не тільки біологічного батьківства від соціального, але і диверсифікація самого біологічного процесу, різні його етапи відокремлюються один від одного. За даними European Society of Human Reproduction and Embryology, за 1978–2014 рр. з використанням технології екстракорпорального запліднення на планеті народилось понад 5 млн. дітей. Попри те, що використання репродуктивних технологій сприяє підвищенню «якості батьківства»: адже така дитина є бажаною, ставлення до її появи на світ є виваженим і відповідальним, вчені застерігають: поява соціальних, моральних, етичних і юридичних проблем неминуча. Штучна фрагментація процесу дітонародження (поділ на біологічну матір, соціальну та сурогатну) породжує питання щодо прав батьків-донорів, їхніх стосунків з дитиною. Зустрічаються випадки, коли дитина хоче знати, хто є її біологічним батьком чи матір'ю, і контактувати з ними. Немає однозначної відповіді на питання, чи має вона на це право. Ще складніші питання постають у випадку сурогатного материнства: мова йде про «перетворення дитини на товар» та комерціалізацію материнства, що часто викликає опір у суспільства. Зустрічаються випадки, коли сурогатна мати відчуває себе справжньою матір'ю і відмовляється віддавати дитину. Очевидно,

що ціла низка аспектів створення та функціонування таких сімей потребує наукового осмислення (Слюсар, 2017).

Було виявлено певну закономірність, взаємозв'язок між тим, як змінюється сім'я в країнах Заходу та в Україні. Встановлено, що на ці зміни суттєвий вплив має також культурне середовище та соціальні процеси. Встановлено, що в Україні, так само, як і в країнах Заходу, прослідковується тенденція збільшення віку вступу у шлюб та відтермінування батьківства, зростання кількості одинокитних та бездітних сімей, росте рівень народжуваності поза офіційним шлюбом. Вступ у шлюб відбувається у більш зрілому віці, так само як і народження дітей (якщо відбувається взагалі); партнерські стосунки – як шлюбні, так і позашлюбні – стають менш тривалими та стабільними навіть при наявності дітей. Поширеним стає використанням сучасних репродуктивних технологій. Водночас, попри те, що в країнах Заходу узаконені та розповсюджені громадянські партнерства та одностатеві шлюби, в Україні такі типи сімейних стосунків перебувають поза законом. Перспективним в подальшому, на наш погляд, є аналіз впливу соціокультурного середовища на трансформацію сімейних стосунків.

Список використаних джерел:

1. Analytical paper, prepared for the United Nations Expert Group Meeting, «Family policy development: achievements and challenges». New York, May 14-15, 2015. 41 p.
2. Bilan démographique 2016. URL: <https://www.insee.fr/fr/statistiques/2554860#tableau-Figure7> (date of appeal: 24.12.2018).
3. Civil Partnership Act 2004. URL: <http://www.legislation.gov.uk/ukpga/2004/33/contents> (date of appeal: 07.02.2019).
4. Duncan P. Gay relationships are still criminalised in 72 countries, report finds. *The Guardian* 2017. 27 July. URL: <https://www.theguardian.com/world/2017/jul/27/gay-relationships-still-criminalised-countries-report> (date of appeal: 07.02.2018).
5. Family policies and diversity in Europe: The state-of-the-art regarding fertility, work, care, leave, laws and self-sufficiency / Ed. O. Thévenon, G. Neyer. *Families and Societies Working Paper*. 2014. № 7. 67 p.
6. Mallon G. P. Lesbian, Gay, Bisexual, and Transgender (LGBT) Families and Parenting. *Encyclopedia of Social Work*. 2014. URL:

<http://socialwork.oxfordre.com/view/10.1093/acrefore/9780199975839.01.0001/acrefore-9780199975839-e-158> (date of appeal: 07.02.2018).

7. Marriage in Canada. URL: <http://www.thecanadianencyclopedia.ca/en/article/marriage-and-divorce/> (date of appeal: 07.02.2019).

8. Statista GmbH. URL: <https://de.statista.com/statistik/info/> (date of appeal: 07.02.2019).

9. World Fertility Report 2013. New York: United Nations, 2014. – 81 p.

10. Аксьонова С. Ю. Трансформації народжуваності та людський розвиток: діалектика взаємозв'язку. *Населення України: демографічні складові людського розвитку*. Умань: «Сочінський», 2015. С. 10 – 32.

11. Інститут демографії та соціальних досліджень імені М. В. Птухи НАН України. Публікації. URL: <http://www.idss.org.ua/public.html> (дата звернення: 17.01.2019).

12. Курило И. А., Аксенова С. Ю., Слюсар Л. И. Брачность, рождаемость и воспроизводство материнского поколения в Беларуси и Украине. *Демографія та соціальна економіка*. 2017. № 2 (30). С. 29–46.

13. Мировая демографическая ситуация, 2014 год. Краткий доклад ООН. Нью-Йорк: ООН, 2014. 44 с.

14. Населення. Державна служба статистики України. URL: <http://www.ukrstat.gov.ua/> (дата звернення: 17.08.2019).

15. Посвістак О. А. Становлення психології сім'ї як галузі наукових знань у XIX–XX століттях: дис. докт. психол. наук: 19.00.01. Київ, 2017. 505 с.

16. Слюсар Л. Специфіка батьківства у сім'ях різних типів. *Демографія та соціальна економіка*. 2017. № 3. С. 24–36.

17. Статистичний бюлетень «Природний рух населення за 2016 рік». URL: <http://www.ukrstat.gov.ua/> (дата звернення: 17.01.2018)

3.3 ЧИННИКИ ВИНИКНЕННЯ СОЦІАЛЬНОЇ ДЕЗАДАПТАЦІЇ ДІТЕЙ РАНЬОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

Людмила МАЦУК, Оксана КОРНІЙЧУК

Розвиток індивідуальних механізмів адаптації (дезадаптації) у більшості випадків залежить від генетичної основи та факторів середовища (Скар, Кід, Вандерберг). Відповідно до цього твердження всі поведінкові прояви визначаються не одним, а кількома генами, тобто полігенетичною спадковістю. Тому соціальна дезадаптація, як і більшість психосоціальних порушень, залежить від генетики поведінки [1, с. 12], конституційно-спадкової зумовленості, а також здатності дитини адаптуватися в онтогенезі.

Як відомо, *прояви соціальної дезадаптації залежать, передусім, від типу темпераменту, невротичної або психопатичної схильності особистості, тривалості впливів соціально дезадаптуючих факторів.*

На взаємодію спадковості та середовища вказують три основні важливі сфери: інтелект дитини, індивідуальні особливості та порушення психосоціального розвитку. Отже, можна визначити такі головні чинники виникнення соціальної дезадаптації: спадкова обумовленість індивідуальних характеристик особистості і несприятливе соціальне середовище.

Так, результати досліджень близнюковим методом Г. Ліндер, А. Робінсон та вивчення осіб, які мали певну полігенетичну близькість у різних соціальних умовах, доводять, що психосоціальні порушення спостерігаються у 40% дітей, які перебували в умовах сімейного благополуччя та у 96% дітей, які перебували в умовах закритих дошкільних закладів.

Спостерігаючи за поведінкою та психічними станами дитини, можна виявити ряд *певних типів передвісників соціальної дезадаптації*, а саме: порушення сну або засинання, часті соматичні хвороби, швидка втомлюваність, гіпоактивність або, навпаки, часті зміни настрою, немотивований негативний стан, приступи ейфорії, гіперактивність та багато інших ознак, які допомагають психологам помітити певне перевантаження організму дитини та своєчасно визначити причину порушень.

Продуктивним у вивченні чинників соціальної дезадаптації дітей дошкільного віку є онтогенетичний підхід. Онтогенетичний підхід до вивчення психічних розладів у дітей продуктивно застосовується вітчизняними та зарубіжними клініцистами

Н. Озерецким; М. Гуревичем; Г. Сухаревою; Г. Ушаковим; Л. Багдаляном; В. Ковальовим.

Найбільш інтенсивно психічний розвиток відбувається в дитячому і підлітковому віці, коли формуються окремі психічні функції та сама особистість.

Дослідження в галузі вікової фізіології показують, що в онтогенезі змінюються різні етапи функціонування та реагування головного мозку, при цьому нові форми не замінюють старі, а підпорядковують їх (Г. Ушаков).

Спираючись на біогенетичну теорію етапності індивідуального розвитку, автори визначають такі основні етапи розвитку в онтогенезі:

- моторний етап, який властивий малюку на першому році життя, коли відбувається становлення моторних функцій, їх формування, удосконалення та диференціація за досить короткий період часу;
- сенсомоторний етап, що триває від одного до трьох років і є основним для розвитку первинних цілеспрямованих дій та активних форм спілкування;
- афективний етап – від трьох до дванадцяти років, головний період коли дитина експериментує з поведінковими реакціями, вольовими зусиллями та вибирає свій, характерний для цього віку Я-образ;
- ідеаторний етап – від дванадцяти років та протягом всього формування зрілої особистості, коли відбувається формування і розвиток понять, особистісних суджень [2, с. 84].

Психічний розвиток дитини нерівномірний, різкі кількісні та якісні зміни спостерігаються під час вікових криз. У психології такі періоди визначаються у певному віці:

1) 2-4 роки – перша вікова криза: самосприйняття, становлення самостійних дій дитини, перші статеві орієнтації;

2) 6-8 років – друга вікова криза: зміна ігрової мотивації на навчальну, оволодіння новими соціальними ролями, формування відповідальності та набуття певних значущих обов'язків;

3) 12-18 років – третя вікова криза: самоактуалізація, перші спроби самовиховання, самовизначення як особистості.

В певні кризові періоди через порушення відносної фізіологічної та психофізіологічної рівноваги особливо часто виникають та проявляються психічні порушення (В. Ковальов).

У 1927 році Швальбе, вперше запропонував поняття «дизонтогенезу» для визначення порушень на етапі формування організму дитини. В. Ковальов використовував поняття

«дизонтогенезу» як порушення психічного розвитку в дитячому та підлітковому віці внаслідок розладів у формуванні, дозріванні структур та функцій головного мозку [2].

Психічний дизонтогенез зумовлений у багатьох випадках біологічними, генетичними, екзогенними, органічними та іншими патологічними факторами. У нашому дослідженні важливо було більш детально розглянути соціально-психологічний дизонтогенез, що виникає внаслідок порушення балансу між біологічними компонентами особистості та соціальними впливами в будь-якій формі їх прояву.

Важливий момент у вивченні як нормального онтогенезу, так і дизонтогенезу дітей дошкільного віку – біологічна здатність мозку до сприйняття нових умов. Досить часто в практиці спостерігаються приклади ситуативного дизонтогенезу, коли батьки дитини, яку навчили читати та писати, віддають її до школи в 5-6 років, не враховуючи психологічної та біологічної готовності дитини до шкільного навчання. Внаслідок цього виникає штучна затримка психічного розвитку. Подолання цього порушення не потребує особливих психологічних процедур. Необхідно лише повернути дитину в умови перебування, які відповідають її віковим особливостям.

На необхідність врахування середовища та біологічного розвитку звертає увагу у своїх працях Л. Виготський [3].

Психіатри визначили два основні типи психічного *дизонтогенезу*. Перший – це ретардація: гальмування психічного розвитку. Ретардація буває тотальна, яка поширюється на всі структури мозку та парціальна, при якій задіяні окремі психічні функції.

Нейрофізіологічна основа парціальної ретардації – порушення термінів формування окремих функціональних систем.

Другий тип дизонтогенезу – асинхронія, яка характеризується надмірним розвитком одних психічних функцій та здібностей, що формують особистість, та значною затримкою темпу і термінів формування інших. Це основна причина дисгармонійного розвитку психіки в цілому.

Необхідно відрізнити асинхронію від фізіологічної гетерохронії, тобто різночасового формування та дозрівання церебральних структур і функцій, що спостерігаються при нормальному психічному розвитку (Б. Ананьєв, П. Анохін, Т. Карсаєвська).

Дослідник Г. Ушаков розглядає декілька варіантів асинхронії, які впливають на дизонтогенез. Автор визначає ретардацію як відставання однієї або декількох функціональних систем.

Наприклад, діти із особливими освітніми потребами довше та складніше усвідомлюють правила групової роботи, ніж діти з нормальним розвитком інтелекту.

Асинхронією автор вважає також акселерацію, коли одна або декілька систем розвивається з вираженим пришвидшенням. Діти із аутичним синдромом швидше оволодівають навичками малювання, ніж ті, в яких немає порушень у психічному розвитку. Крім того, автор говорить про третій варіант – складну асинхронію, де ретардація одних функцій сприяє акселерації інших. В онтогенезі та дизонтогенезі асинхронія розвитку психічних функцій найпомітніша в періоди вікових криз, коли починається інтенсивне формування нових якостей психіки індивіда [4].

Науковець В. Ковальов визначає ще й третій тип дизонтогенезу, що пов'язаний із механізмом вивільнення і фіксації більш ранніх онтогенетичних форм нервово-психічного реагування. В основу цього типу дизонтогенезу покладена фізіологічна незрілість, а також повернення до недорозвинених форм нервово-психічного реагування. Під впливом несприятливих як біологічних, так і соціальних умов середовища може виникати затримка в дозріванні структур та функцій мозку. Звичайно, у кожній функціональній системі і окремих її частин своя програма розвитку, однак, головний мозок працює як єдине ціле [2].

Інтегративна діяльність мозку спрямована на взаємодію із різними системами та на їх взаємну обумовленість. Еволюційний підхід у неврології та психіатрії дозволяє диференційно підійти до вивчення психопатологічних розладів у дітей та підлітків і розробити класифікацію психічного дизонтогенезу.

У вітчизняній та зарубіжній патопсихології описані різні варіанти психічного дизонтогенезу.

За класифікацією дизонтогенезу, що запропонована В. Лебединським [5], можна виокремити шість основних видів психічного дизонтогенезу :

- 1) психічна недорозвиненість;
- 2) затримка психічного розвитку;
- 3) ушкоджений розвиток;
- 4) дефіцитарний розвиток;
- 5) викривлений розвиток;
- 6) дисгармонійний розвиток.

У порівнянні із класифікацією Г. Сухарєвої, В. Лебединський [5] додає ще три варіанти дизонтогенезу: психічна недорозвиненість, дефіцитарний і дисгармонійний дизонтогенез. Варіанти психічного дизонтогенезу необхідно розглядати не як

самостійне утворення, а як синдроми аномального розвитку із виділенням домінуючого синдрому (В.Лебединський, 1985).

Один із параметрів дизонтогенезу, який впливає на соціальну дезадаптацію дитини та розвиток психічних процесів, – первинний дефект.

Первинний дефект може мати характер недорозвитку коркових систем, травми мозку, внутрішньочерепні інфекції, інтоксикації, дифіцитарності окремих функцій мозку. Вторинний дефект – це основний об’єкт психологічного вивчення та корекції аномального розвитку. Структура вторинного дефекту складається з ряду компонентів, які відображають хворобливі особливості та закономірності психічного дизонтогенезу.

Механізм виникнення вторинного дефекту різноманітний. Вторинний недорозвиток характерний для функцій, безпосередньо пов’язаних із дефектом – специфічно недорозвинених. Наприклад, порушення вербальних комунікацій у дітей з вадами слуху. Явища затримки психічного розвитку спостерігаються в структурі нервово-психічних розладів при патології інших систем: порушення зору, слуху, моторної та емоційної сфери.

Серед психосоціальних причин соціальної дезадаптації та затримки психічного розвитку значне місце займає соціальна депривація, яка негативно впливає на засвоєння поведінкових норм, розвиток психічних функцій та процесів (Й. Лангмейер, З. Матейчек, К. Ефрон, Н. Ефрон, С. Бенда; С. Кірк, В. Кірк).

Депривацію визначають як психічний стан, який виникає внаслідок життєвих ситуацій, де суб’єкт не має можливості задовольнити певні психічні потреби впродовж тривалого часу (З. Матейчик, Й. Лангмейер).

Дослідник Л. Ярроу визначає чотири види депривації. «Материнська депривація», що розвивається при відсутності тісного контакту із дорослим; сенсорна депривація, що виникає внаслідок різкого зниження яскравості та різноманітності сенсорних стимулів; соціальна депривація – дефіцит комунікацій з навколишнім середовищем; емоційна депривація – недостатність емоційних стимулів у взаємостосунках з персоналом [Карварский].

Зовсім по-іншому намагаються пояснити явище депривації науковці, які підтримують теорію навчання. Так, дослідник У. Денніс на основі спостережень за дітьми в дошкільних закладах зробив висновок, що затримка психічного розвитку виникає у дітей не тому, що їм не вистачає материнської любові, а через неможливості вчитися.

Науковці С. Прованс, Р. Лептон пояснюють затримку

психічного розвитку, зниженням інтересу до оточення в збіднілому соціальному середовищі як прояв депривації [1].

Дослідник Д. Гевирца визначав причину депривації як постійну обмеженість в діях та зовнішніх стимулах і нестачі контактів. Кількість підкріплюючих стимулів є недостатньою для утворення основних інтелектуальних навичок та вмінь. Автор визначив поняття депривації як зниження впливів соціального змісту, що стимулює неспецифічні емоційні реакції [1]. Соціальне середовище не забезпечує дитину всіма важливими елементами, які визначають чітку соціальну роль (наприклад, відсутня сім'я, мати, батько, відсутнє спілкування з однолітками, чітко не визначені значущі дорослі, відсутні особисті речі та особистий простір). Депривація в цьому випадку може розглядатись, в першу чергу, як дефект в оволодінні соціальними ролями, порушенням розвитку соціальних взаємодій в дитинстві.

Науковці Х. Гоф, О. Брим визначають зміни в поведінці депривованої дитини, які не відповідають соціальним нормам, і відрізняються неадекватними проявами на певних рівнях взаємодій [1].

Особливості багаторівневості психічної депривації розкрито у працях Й. Лангмейєра, Я. Лготак. Вони вважають, що на основному рівні проявів психічної депривації, причиною якої є збіднене середовище, одноманітність сенсорних подразників. Другим важливим рівнем є постійна незадоволена потреба в змінах, та ускладненні соціальних стимулів, які є необхідною умовою розвитку когнітивних структур. Депривацію на цьому рівні визначають як стан, що зумовлений недостатньо стійкою, зрозумілою для дитини структурою стимулів (наприклад, що можна робити, що заборонено, що добре – що погано, що хочу – чого не хочу). Причому, це є певною формою активності дитини, яка підкріплюється соціальним середовищем та умовою для внутрішньої трансформації у більш складні моделі взаємодії із середовищем [1].

Спираючись на теорії, які були викладанні вище, явище депривації аналізують з точки зору соціально-психологічних та соціологічних теорій як комплексне поняття, яке набуває певну структуровану форму психічної депривації.

Сенсорна депривація характеризується зниженою кількістю сенсорних стимулів або їх обмеженістю для змінювання та модальності. Ця форма депривації характерна для вихованців в дошкільних закладах, які постійно перебувають в одноманітному життєвому просторі, відчувають дефіцит зовнішніх контактів та вражень.

Когнітивна форма депривації виражається в неможливості зрозуміти, усвідомити, прогнозувати, регулювати те, що відбувається в навколишньому середовищі. Недостатній рівень соціального досвіду впливає на регуляторні функції дитини, адекватність мотивації та поведінки в певних соціальних ситуаціях.

Емоційна депривація – недостатня можливість для формування інтимного емоційного зв'язку зі значущою особою або розрив подібного зв'язку, якщо він був сформований раніше.

Соціальна депривація характеризується обмеженими можливостями для засвоєння автономних соціальних ролей, гальмує розвиток мотиваційних процесів на досягнення певних позитивних результатів у взаємозв'язках з оточуючим середовищем. Потреба та бажання соціальної взаємодії – певний важіль розвитку як інтелекту, так і особистісних якостей дитини.

Зазначені фактори соціальної дезадаптації взаємодіють із спадково-конституційними нахилами дитини, особливостями дизонтогенезу, умовами життя та виховання і первинними патологічними утвореннями (первинний дефект), на основі яких складена узагальнююча схема взаємодії чинників виникнення соціальної дезадаптації, що подано на рисунку 1.

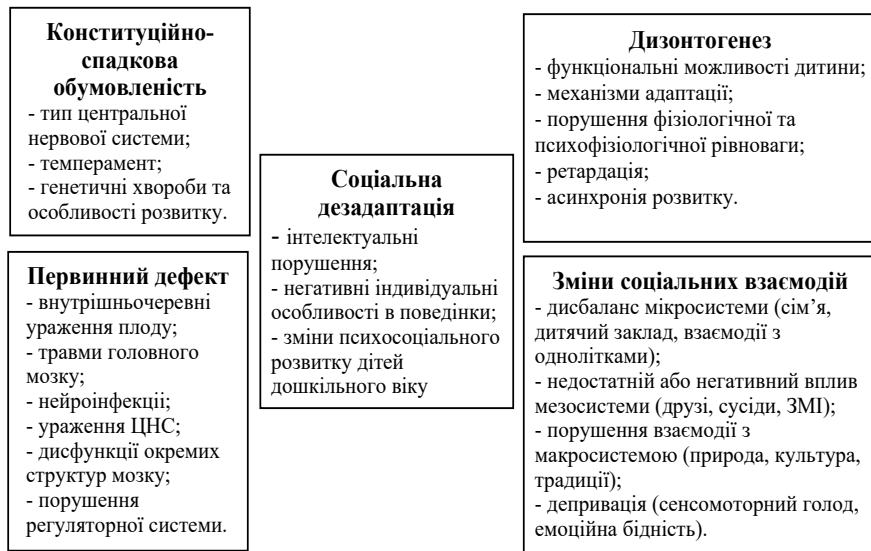


Рис.1 Схема взаємодії чинників соціальної дезадаптації

Отже, до основних чинників соціальної дезадаптації у дітей дошкільного віку належать такі: полігенетичні, успадковані особливості (тип ЦЕС, темперамент, генетичні хвороби), порушення нормального онтогенезу дітей і біологічної здатності до сприйняття нових соціальних умов (ретардація соціального розвитку, депривація) крім того, несприятливе соціальне середовище, в якому у дитини гальмується когнітивна активність, здатність сприймати та переробляти нову інформацію, знижується або патологічно змінюється саморегуляція.

Аналіз чинників соціальної дезадаптації показав, що є необхідність у визначенні онтогенетичних особливостей розвитку дитини раннього дошкільного віку із особливими освітніми потребами, зокрема, особливості соматичного, когнітивного розвитку, афективної та мотиваційної сфери соціально дезадаптованих дітей, їх поведінки. Адже дошкільний вік характеризується пластичністю сприйняття, тому зниження впливів негативних чинників на соціально дезадаптовану дитину дозволить збільшити ефективність корекційних заходів.

Усі прояви соціальної дезадаптації обумовлені різними причинами. Особистість дитини, яка перебуває в дошкільному закладі – відкрита система функціонування в тісному взаємозв'язку з оточуючими. Проте дезадаптаційні процеси дітей пов'язані не тільки із спілкуванням, але й із ставленням дитини до власного «Я», до свого внутрішнього світу – Я-образу, уявлення дитини про себе (Я-ідеальне), що вона про себе думає (Я-суб'єктивне), думкою інших про неї (Я-відображувальне), її реальними можливостями (Я-об'єктивне).

Саме тому основними напрямками корекційно-розвивальної роботи з соціально дезадаптованими дітьми мають стати:

- 1) гармонізація стосунків дитини з дорослими та однолітками;
- 2) корекція самооцінки та самовизначення дитини в соціальному середовищі;
- 3) корекція особистісних порушень (тривожності, імпульсивності, агресивності, аутичної поведінки, схильності до нечесної поведінки, негативізму) або трансформація цих проявів в напрямку позитивного впливу на процес спілкування;
- 4) стимулювання соціально-комунікативної активності в різноманітних видах діяльності.

Саме тому корекційно-розвивальні заходи, які зображено на рисунку 2, в цілому повинні бути ігровою терапією, в якій психолог застосовує прийоми ігрової корекції.

До прийомів ігрової корекції, окрім основних, які діють як релаксатори, належать малювання, моделювання, ліплення, конструювання.

Аналізуючи вищезазначені особливості психолого-педагогічного впливу на соціально дезадаптовану дитину, можна зробити загальний висновок: соціально дезадаптовані діти раннього дошкільного віку із особливими освітніми потребами мають переважну більшість зазначених психологічних індикаторів неблагополуччя дитини та потребують інтегрованої корекції, статусної психотерапії, ігрової та соціальної корекції.

Корекційно-розвивальна програма цієї категорії дітей базувалася на симптоматичній корекції та усунення причин психологічних недоліків дитини.

Для виконання корекційно-розвивальної роботи використовувалися різні методи, які охарактеризовані в таблиці 1 та розділені на чотири основні блоки:

Блок 1. Діагностичний

Мета: діагностика психічних проявів соціальної дезадаптації у дітей раннього дошкільного віку із особливими освітніми потребами; діагностика психологічних факторів соціальної дезадаптації; формування загальної програми психологічної корекції.

Методи:

- Психологічний аналіз біографічних даних соціально дезадаптованої дитини;
- Психологічний аналіз ігрової діяльності дитини;
- Психологічний аналіз гри в дитячому колективі, а також з дорослими.

Блок 2. Установчий.

Мета: зняття тривожності через перебування в закладі дошкільної освіти; досягнення релаксаційного, розслаблюючого ефекту у дітей, які перебувають у дитячому колективі; формування активної установи на психокорекційну роботу.

Методи:

- Психокорекційні вправи, психологічні етюди;
- Психологічний аналіз малюнків.

Блок 3. Корекційний.

Мета: гармонізація процесу розвитку дитини; досягнення переходу від негативного до позитивного, від неадекватних до адекватних реакцій та проявів у поведінці; гармонізація ігрової діяльності.

Методи:

- Засоби ігрової терапії;
- Індивідуальні корекційні ігрові вправи;
- Релаксаційні прийоми.

Блок 4. Оцінка ефективності.

Мета: оцінка змін в психологічних факторах соціальної дезадаптації, визначення змін в поведінці дитини; оцінка ефективності корекції; оцінка ступеня стійкості ліквідації дезадаптаційних проявів у дитини.

Таблиця 1

Програма корекційно-розвивальної роботи
із соціально дезадаптованими раннього дошкільного віку
з особливими освітніми потребами

Етапи роботи їх тривалість	Мета етапу	Методи дослідження	Форма результатів
I. Діагностичний блок (1-2 заняття)	Діагностика психо-пізнавального розвитку у дітей. Формування загальних елементів програми корекції. Діагностика психічних проявів соціальної дезадаптації.	- психологічний аналіз, збір даних; - психологічний аналіз ігрової діяльності дитини; - спостереження за ігровою діяльністю дитини; - методика експертних оцінок.	- карта спостереження Швардцара; - карта спостереження за ігровою діяльністю; - анкетно-опитувальна робота вихователів; - опитування батьків.
II. Установчий блок дослідження (2-3 заняття)	Налагодження емоційного-позитивного контакту з дитиною. Дослідження релаксаційного розслаблюючого ефекту. Знайомство з учасниками групи, встановлення перших взаємостосунків. Зняття тривожності в зв'язку з	- емпатичне слухання; - арттерапія проєктивні малюнки; - метод кольорописи; - статутна психотерапія; - соціальна терапія; - комалювання - ігрові та неігрові методи,	- протокол бесід; - аналіз малюнків дитини; - психокорекційні вправи; - психологічні корекційні етюди; - психологічний аналіз поведінки в грі.

Етапи роботи їх тривалість	Мета етапу	Методи дослідження	Форма результатів
	перебуванням в дошкільному закладі.	які допомагають дотриманню правил в групі.	
III. Корекційний блок (6-7 заняття)	Гармонізація процесу розвитку дитини. Досягнення переходу від негативного до позитивного. Гармонізація ігрової діяльності. Розвиток комунікативної компетентності. Формування адекватних способів поведінки в конфліктних ситуаціях. Формування здібності до мимовільної регуляції діяльності.	- емпатичне активне слухання; - спрямовані сюжетно-рольові ігри, ігри драматизації, рухливі ігри; - ігрові вправи на розвиток емпатії; - арттерапевтичні методи; - прийоми, які допомагають розвитку вмінь та приймання групових методів; - музикотерапія.	- протоколи бесід з дітьми; - аналіз малюнків дитини; - спостереження за етюдами; - психологічний театр; - психопрофілактичні вправи; - аналіз спостережень за поведінкою дітей під час корекційних занять; - складання динамічних карт.
IV. Блок оцінювання ефективності (2-3 заняття)	Оцінка змін психологічних факторів. Оцінка змін в поведінці соціально-дезадаптованої дитини. Аналіз змін в емоційному стані дитини. Оцінка рівня сталості та ефективності психокорекції.	- емпатичне слухання; - система розвитку дитини як особистості; - розглядання реальних умовних ситуацій; - арттерапія; - соціальна терапія; - психокорекційні етюди; - психопрофілактичні вправи; - музикотерапія; - соціометрія груп.	- аналіз малюнків та кольорового вибору дитини; - спостереження за спонтанною грою, складання карти порівнянь; - аналіз опис спостережень під час занять; - складання динамічних карт ефективності корекції; - аналіз соціометрії груп.

Основні етапи корекції відбуваються в процесі групової діяльності. Для дитячої групи досить характерна своя внутрішня динаміка. Груповий ефект виникає в ході занять психокорекцією цього типу. Існує три чітко виявлених етапи:

I. етап – орієнтаційний (2-3 заняття);

II. етап – реконструктивний (6-7 занять);

III. етап – закріплюючий (2-3 заняття).

Перший етап - орієнтаційний.

Дітям пропонують можливість спонтанної гри. Тактика психолога найменш директивна. Особливо важливо забезпечити мінімальну кількість обмежень.

1. Діагностика. Психолог спостерігає за дітьми з метою виявлення особливостей поведінки, що підлягають психологічній корекції.

2. Формування у дитини позитивного емоційного настрою та атмосфери безпеки в групі, підготовка до актуалізації та регуляції внутрішніх конфліктів. На цьому етапі широко використовуються невербальні засоби комунікації, ігри. До кінця цього періоду закінчується формування групи, відбувається диференціація дітей на основі емоційного ставлення один до одного. Це період адаптації дітей до нової, незвичної обстановки. Негативні аспекти цього етапу - виявлення лідерів та аутсайдерів.

Головне завдання психолога на першому етапі – правильний розподіл часу між дітьми та баланс уваги між лідерами групи та більш пасивними дітьми. Вправи на початковому етапі повинні бути цікаві та переважно психологічно поверхневі, щоб не провокувати додаткове емоційне напруження. Важливим є психологічне завдання – сприяння розвитку конструктивного бажання працювати в групі, виконувати вказівки психолога, що спрямовані на подолання проявів соціальної дезадаптації та стимулювання навчально-пізнавальної та соціально-комунікативної активності дітей.

Другий етап - реконструктивний.

Поступово напруга зникає, діти стають активнішими. Дії психолога з використанням спеціальних прийомів, набувають більш цілеспрямованого характеру. Завдання психолога – продемонструвати дитині неадекватність, не цілеспрямованість деяких засобів реагування, сформувати потребу в зміні своєї поведінки. Проходить емоційне корегування внутрішньої напруги, неприємних переживань, для цього широко використовуються сюжетні ігри, розігруються різні проблемні ситуації. На вказаному

етапі корекційного процесу відбуваються головні зміни в психіці дитини, розширення багатьох внутрішніх конфліктів, бурхливого та драматичного характеру. Майже завжди проявляється агресія, негативізм, протест, спрямований на психолога-коректора. До завершення цього етапу гамма негативних емоцій змінюється почуттями глибокої симпатії як до дорослого, так і до партнера по грі, формується відчуття спільності у груповій роботі. Інтимність у стосунках дітей збільшується вони стають терплячішими один до одного, зав'язується дружба поза груповим спілкуванням. На початку цього етапу необхідні заняття з вихователями та логопедом. Психолог входить в роль друга .

Третій етап - закріплючий.

На цьому етапі діти закріплюють навички самостійно знаходити необхідні способи поведінки. Завдання психолога – навчити дітей новим формам емоційного реагування, поведінки, розвинути навички спілкування, збагатити зміст ігрової діяльності; використовувати інтелектуальні надбання у вирішенні завдань, допомагати один одному, стимулювати працездатність групи.

Тактика психолога керується внутрішньою динамікою ігрового процесу, її зміні відповідають етапи психокорекційного процесу.

Перший етап – тактика найменш директивна. Психолог спостерігає за іграми дітей, намагається створити теплу емоційну атмосферу в групі, допомагає дитині адаптуватись до нової обстановки, пропонує дітям погратися в ті чи інші ігри, але не наполягає на своїй думці, підтримує ініціативу дітей, не спрямовує гру, не висловлює жодного побажання з приводу гри, не оцінює дітей.

Використовуються такі прийоми:

- невербальні засоби впливу;
- підтримання спонтанної активності.

Другий етап. На реконструктивному етапі тактика змінюється, позиція психолога стає активнішою. Широко використовуються різні прийоми:

- інтерпретація;
- відображення;
- демонстрація більш адекватних способів поведінки;
- сугестопедичні впливи;
- створення ситуацій вибору, які вимагають від дитини визначених способів дій;
- використання спеціальних ігор.

Третій етап – закріплюючий. Це етап засвоєння нового досвіду.

Діти вже навчилися справлятися з проблемами. Психолог їх підтримує, демонструє їм свою повагу, ставить перед ними нові завдання, вже складніші, перевіряє ефективність корекційних заходів, повторюючи ті вправи, які застосовувались на початку роботи групи.

Наступним етапом складання корекційно-розвивальної програми є застосування комплексного впливу на дитину. Нервово-психічні показники дитини піддаються змінам завдяки спеціалізованій розвиваючій та корекційній роботі. Наявність логопедів та дефектологів, в функціональні обов'язки яких входить розвиток та корекція мовних недоліків, сенсорних уявлень, процесів мислення, та діагностики змін в інтелектуальному розвитку дитини, один із факторів повноцінного формування особистості.

У кожній віковій групі дітей проводиться виховна робота протягом десяти годин на добу; формування соціальних впливів, сприйняття музичних образів, розвиток навичок самообслуговування, подальше удосконалення ігрової діяльності.

Охарактеризуємо структуру ігрової діяльності.

Кожне корекційне заняття, залежно від етапу корекційно-розвивальної програми та конкретного змісту, складається з трьох частин: вступної, основної та заключної. Загальна тривалість ігрового терапевтичного заняття від 25 до 45 хвилин. Постійність заняття – важлива психологічна умова формування у дитини саморегуляції своєї діяльності, вміння керуватися правилами та організовувати свою діяльність в часі.

Вступна частина заняття включає привітання та планування ігор і вправ, яким буде присвячено заняття. Налагоджується позитивний контакт в системі «психолог-дитина», який сприяє виникненню у дитини зацікавленості до психолога та дітей корекційної групи.

Основна частина заняття, що займає більшу частину часу, за змістом являє реалізацію відповідного етапу корекційно-розвивальної роботи з соціально дезадаптованими дітьми дошкільного віку в дошкільних закладах.

Заключна частина заняття – це своєрідне підбиття підсумків, рефлексія того, що було на занятті та забезпечення умов переходу зі світу фантазій та гри у світ реалій та обов'язків. В деяких випадках в заключній частині заняття після підведення висновків планується зміст наступного ігрового сеансу. В ігровому занятті необхідно провести ритуал прощання.

Кількість дітей, які піддаються психокорекції в групі, залежить

від ступеня тяжкості, характеру проблеми особистого розвитку та рівня психологічної соціальної дезадаптації. Бажано формувати групу за рівнем сформованості у ній ігрової активності – бажання та вміння гратись.

Рекомендуємо кількісний склад групи (дітей з проявами соціальної дезадаптації) – від 3 до 7 чоловік, та двох учасників групи «нейтралізаторів», соціально компетентних дітей з високим рівнем ігрової діяльності. Такий «нейтралізатор» – фактично помічник та партнер психолога в керівництві діяльності групи, надає їй більш конструктивного характеру. Рівень сформованості ігрової діяльності – наявність та значущість для дитини ігрових мотивів, сюжетів і змісту ігор, характер ігрових дій також впливає на кількість учасників групи.

Важливо врахувати непарний склад групи, для попередження створення діад. Непарність складу дітей сприяє більш динамічним стосункам у групі, глибині рольових позицій, формує значно ширші можливості оволодіння дитиною різними соціальними ролями.

Віковий склад корекційних занять не повинен перебільшувати півроку психологічного віку. Ігрові корекційно-розвиваючі заняття та заняття ігротерапією рекомендовані дітям раннього дошкільного віку. При комплектуванні груп враховується принцип вікової сумісності: діти, які беруть участь в групі, не повинні мати різницю в віці більш, як 12 місяців. Виняток складають групи, в яких стосовно один до одного реалізується метод статусної психотерапії. В цьому випадку вік дитини відрізняється від віку інших учасників групи на 2-3 місяці.

Корекційно-розвивальна робота в дошкільних закладах із соціально дезадаптованими дітьми раннього дошкільного віку з особливими освітніми потребами передбачає комплексну систему психолого-педагогічних заходів.

Отже, основними напрямками корекційно-розвивальної роботи з соціально дезадаптованими особистостями в дитячому віці є стимулювання конструктивної активності в різних видах діяльності, гармонізація стосунків дитини з дорослими та однолітками, корекція особистісних порушень, корекція самооцінки і самовизначення з метою нормалізації, розвиток дитини як особистості.

Список використаних джерел:

1. Теории развития. Секреты формирования личности *Theories of Development Уильям Крэйг*. 5-е международное издание. Санкт-Петербург : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2002. 512 с.
2. Ковалев В.В. Соматика и диагностика психических заболеваний у детей и подростков. М. : Медицина, 1985. С.102-107.
3. Выготский Л.С. Основные проблемы современной дефектологии *Проблемы дефектологии*. М. : :Просвещение,1995. 167с.
4. Ушаков Г.К. Пограничные нервно-психические расстройства. М. : Медицина,1987. 304с.
5. Лебединский В.В. Нарушение психического развития у детей. М. : Изд-во МГУ, 1985. 168с.
6. Карвасарский Б. Д. Неврозы. М. : Медицина, 1980. 447 с.

3.4 ОСОБЛИВОСТІ АКсіОЛОГіЧНОГО ПІДХОДУ ПРИ НАДАННІ ПСИХОЛОГіЧНОЇ ДОПОМОГИ КОМБАТАНТАМ З ПТСР

Роман ПОПЕЛЮШКО, ЮЛІЯ ОВОД

В умовах війни на сході нашої держави, національна політика та практика, щодо подолання віддалених наслідків стресогенних впливів у комбатантів, має суттєво відрізнятися від аналогічної політики та практики у мирний час. Тому, мають підвищитися вимоги до рівня профілактичних, адаптативних та реабілітаційних процесів надання даної допомоги учасникам бойових дій.

На даний час, за оцінками Всесвітньої організації охорони здоров'я, в нашій країні близько 5 мільйонів людей безпосередньо постраждали від воєнного конфлікту на сході України. Кількість безпосередніх учасників військових дій сягає біля 500 тисяч. Також, даною організацією було зазначено, що 74 % комбатантів, гостро потребують послуг з охорони психічного здоров'я та соціально-психологічної реабілітації а 32 % учасників бойових дій, страждають від посттравматичного стресового розладу. ВООЗ також зауважило, що послуги з соціально-психологічної реабілітації, часто є для них недоступними або малоефективними [29].

У науково-практичній літературі, недостатньо, з погляду відображення окремих аспектів психологічної реабілітації особистості в екстремальних умовах, висвітлюються феномен особистісного розвитку комбатантів в наслідок воєнних конфліктів [2; 25], типологія цього розвитку [25; 31], його психологічні механізми [7; 19], загальні закономірності цього процесу [35], психологічні особливості реабілітації комбатантів після участі у військових операціях [4; 7; 17].

Протягом останніх років, увага наукових досліджень активно зосереджується на потребу надання реабілітаційних послуг людям, які безпосередньо страждають від впливу воєнних конфліктів [29; 30; 37]. Дуже часто увага зосереджується на вивченні впливу щоденних стресорів, а не на самій «травмі» [32]. Також, науковцями зазначається, що відсутність спеціальної психологічної реабілітації призводить до хронічного перебігу психічних розладів [4; 18; 19; 37].

Як вважають деякі дослідники, вивчення ефективності заходів медико-соціально-психологічної реабілітації повинно спиратися на такі показники:

- розв’язання проблем ставлення суспільства до учасників бойових дій;
- вивчення ролі соціального оточення в процесі реабілітації [33; 37];
- вивчення аксіогенезу та трансформацій аксіологічних позицій комбатантів [36].

Якщо з першими двома показниками, в нашій країні, все ж таки відбуваються значні зрушення у бік покращення, то останній показник вивчений вкрай мало. Тому ми хочемо зосередити свою увагу саме на ньому.

Перш ніж перейти до питання аксіогенезу та трансформацій аксіологічних позицій комбатантів, необхідно дослідити підвалини цього поняття.

Отже, аксіологія (від грец. Αξια - цінність) розглядається як філософська дисципліна, яка вивчає цінності як смислоутворюючу основу буття особистості, що спрямовує і мотивує її життя, конкретні вчинки, її діяльність [1, с. 2]. Також аксіологія дуже тісно пов’язана зі світоглядом та ідеологією людини. Кандидат юридичних наук Калінін С.А. зазначає, що аксіологія дозволяє характеризувати ієрархію цінностей, що склалися відносно конкретного світогляду [10, с. 270].

В умовах війни на сході України, що прямо чи опосередковано пов’язана з пріоритетами основних національних цінностей, жоден рушійний механізм не зможе активізувати новий розвиток демократичного гуманістичного суспільства, поки не відбудеться переорієнтація ціннісних орієнтирів наших громадян. Дане положення є принципово важливим для розвитку суспільства загалом, оскільки цінності невіддільні від буття і від дійсності.

Розуміння поняття «цінність» (а нас цікавить саме цінності комбатанта) дає відповідь не тільки на питання, що є рушійною силою в життєдіяльності особистості комбатанта, заради чого він здійснює свою діяльність, але й на питання про те, як ця діяльність реалізується.

«Цінність» як категорію, її характеристики, структуру та ієрархію ціннісного світу і зокрема способи його пізнання та його онтологічний статус, і також природу та специфіку ціннісних суджень особистості досліджує така наука як, аксіологія, яка є філософською дисципліною. Історія філософського освоєння проблем цінностей налічує декілька періодів. Починаючи з періоду античності категорії цінності, ціннісного світу, ціннісних суджень не були предметом окремої філософської рефлексії. Але, ще

Аристотелем філософія розглядається як основна наука «про те, що найцінніше», і тому вона відображає єдність наукового пізнання та «осягнення розумом речей, за природою найбільш цінних» [21, с. 321].

«Аксіологічні» пошуки стародавніх філософів виявилися не поміченими новосередньовіською філософією, яка була змушена заново відкривати ціннісну проблематику. Так, французький філософ і письменник епохи Відродження Мішель де Монтень вказував на суб'єктивну природу цінності.

Рене Декарт вважав, що призначення розуму є ніщо інше як, «справжня цінність всіх благ». При цьому «цінність», співвідносилася ним зі світом суб'єкта – з моральною діяльністю. Французький філософ Блез Паскаль розрізняв серед людських «достоїностей» природні (ті, що належать до душі і тіла) та умовні (ті, що пов'язані із соціальним статусом і легітимізовані «зовнішніми церемоніями»). Макс Шелер вважав, що філософія вперше визнала права вслід за розумом та волею також і третьої, найбільш потаємної сфери людської душі – серця як сховища царства цінностей. Готфрід Лейбніца зазначав, що «цінне є значущим з точки зору блага» (протилежність йому складає «пусте»), «значуще» ж є те, з чого випливає дещо «надзвичайне», що вносить значний вклад або є провідним за своєю природою. Зокрема, до поняття блага вносяться «природні цінності» (здоров'я, краса тощо) [21, с. 321], що актуалізує реалізацію аксіологічного підходу під час проведення реабілітаційних заходів з метою формування ціннісного ставлення комбатанта до власного морального та фізичного вдосконалення, формування культури збереження власного здоров'я тощо.

Девід Юм у своїх науково-філософських пошуках, намагався визначити критерії цінності моральних вчинків та відмінність «цінності-для-себе» і «цінності-для-іншого», що має велике значення для сучасної аксіологічності реабілітаційного процесу з комбатантами які зазнали віддалених наслідків стресогенних впливів.

Принципово нового вигляду (прямопротилежного Юмівському) набуває поняття цінності у працях Іммануїла Канта. Він вважав, що норми і цінності керують діями. А «цінністю» може бути як явище зовнішнього світу, так і факт свідомості особистості (образ, ідеал, наукова концепція) [11, с. 351-353]. На думку І. Канта, «цінність» це соціально-філософська категорія, яка відображає один із найбільш істотних аспектів взаємодії особистості й навколишньої

дійсності, тобто: позитивне чи негативне значення матеріальних і духовних явищ і предметів для людини, соціальної групи, народу чи людства [14]. Йому вдалося визначити ціннісний світ як такий, що твориться самим суб'єктом: ціннісна свідомість і ціннісна творчість можливі тільки завдяки чистому «практичному розуму». А обмеження ціннісної сфери, моральною діяльністю, було з його боку, сміливою спробою в історії філософії розмежувати світ цінності та природного буття. Іншого його заслугою було чітке визначення ієрархій ринкової ціни речей, афективної ціни душевних якостей і «внутрішньої цінності», тобто найбільш вільної й автономної особистості. Вперше в історії філософії «цінність-в-собі» стає синонімом «особистості», а аксіологія отримує персоніфіковане обґрунтування.

Загострення інтересу до проблематики «цінності», у філософії, супроводжувалося знаменитою афористичною вимогою Ф. Ніцше «переоцінки цінностей», коли має наступити період справжнього полягання цінностей. Який, в свою чергу пов'язаних з «істинними» потребами особистості, яка самореалізується та самостверджується, що і передбачається під час реабілітаційного процесу, шляхом реалізації «аксіологічного підходу», комбатантів у яких спостерігаються віддалені наслідки стресогенних впливів.

Сутність «аксіологічного підходу» розкривається у діалектико-матеріалістичній аксіології. А її концептуальний апарат включає в себе поняття «цінність», аксіологічну характеристику особистості (суб'єкта ціннісних відношень) та загальні аксіологічні категорії (смысл, потреба, оцінка, мотивація, ціль, значення, ціннісні орієнтації) [27]. Як складова в системі філософських дисциплін, «аксіологія» була введена у наукову термінологію французьким філософом П. Лапі у 1902 році, замість терміну І. Крейбіга «гомологія» (від грецьк. – ціна).

Початок аксіологічного вчення пов'язуються з іменем німецького філософа Рудольфа Германа Лотце, який ввів до аналізу логічних і математичних істин поняття «значущості» як особливої характеристики мисленевого змісту, а в естетичних та етичних контекстах використовував в аналогічному сенсі поняття «цінності».

Цінність як наукова категорія аналізується в різних галузях знання, а саме: психології, філософії, соціології тощо.

У психологічній науці, категорія цінностей розглядається у взаємозв'язку з поведінкою, потребами, діяльністю, мотивами, спілкуванням тощо. Також, цінності пов'язуються з пізнавальними процесами особистості, з формуванням її емоційно-вольової сфери.

Божович Л.І. співвідносила цінності з життєвою позицією особистості; Рубінштейн С.Л. розглядав сутність цінностей через окреслення поняття «значущість», Абульханова-Славська К.О. розглядала цінності у взаємозв'язку зі стратегією життєдіяльності особистості, на думку Головатого М.Ф., цінності – це певні ідеї, погляди за допомогою яких люди задовольняють свої потреби та інтереси. Мілтон Рокич у своїх дослідженнях, співвідносив поняття цінності з потребами та домаганнями особистості й виокремлює їх як стійке переконання особистості та певний спосіб поведінки, який формується у процесі соціалізації [24]. Кононенко В.І. та Возняк С.М. розглядають поняття «цінність» близьким до поняття «значущість». Андрєєва Г.М. вважала цінності, абстрактними цілями, які потрібні індивіду для того, щоб мати певну «точку відліку» для конкретного оцінювання подій [3].

Також поняття «цінність», і його психологічне трактування, відповідають деякому комплексу психологічних явищ, які, хоча і позначаються різними поняттями, проте є семантично однопорядкові: Божович А.І. називає їх «життєвою позицією»; Добринін Н.Ф. «значимістю»; Мясищев В.Н. «психологічними стосунками»; Леонтьєв О.М. «значенням» і «особистісним змістом».

У своїх працях, такі психологи як Бех І.Д., Братусь Б.С., Кон І.С., Максименко С.Д., Титаренко Т.М., Ядов В.О. та ін., розглядають різні аспекти поняття «цінності», при цьому вони зазначають, що сфера особистісних цінностей визначає життєві орієнтації особистості і є для неї найважливішими регуляторами поведінки. Крошка О.І. зауважує, що у цінностях зафіксована особлива значущість матеріальних чи ідеальних предметів для конкретної особистості [15].

Американський науковець Дж. Дьюї визначає цінності як вираження природних потреб особистості. А такі вчені як К. Льюїс, Т. Парсонс, Р. Перрі вбачають цінність як явище свідомості, як прояв психологічного настрою, суб'єктивного ставлення особистості до об'єктів та явищ, які вона оцінює, зводячи сутність цінності до суб'єктивного, психологічного акту переживань. Тобто цінності виступають як певний зміст свідомості, мають певну спонукальну силу, що спрямовує на ті цілі, в яких закладена або відображається ця цінність, а не тільки її відтворення, підтримання, повторення. А ще вона (цінність) характеризує, з одного боку, найвагоміші сфери ставлення до дійсності, з іншого - містить у собі певне уявлення про образ «Я» [23].

Український науковець Касьян В.І., розуміє під поняттям

«цінність», таке поняття, яке засвідчує людську, соціальну та культурну значимість певних явищ і предметів діяльності, яка є особливим типом світоглядної орієнтації особистості [12]. Без усвідомлення особистістю змісту власних цінностей, неможливо визначити цілі її діяльності, які відображаються категорією ціннісної орієнтації й утворюються на підставі системи її цінностей [26]. Загалом цінності можна вважати за конкретні особистісні орієнтири, які відображають стійкі переваги у виборі життєвих пріоритетів.

На думку Бутківської Т.В., цінності складають основу нашої життєдіяльності, це історично складені своєрідні модули, тобто способи зв'язку свідомості, буття особистості і світу [5, с. 28].

Відповідно до всього переліченого вище, можна зазначити, що з одного боку, смислове навантаження поняття «цінність» відображає характеристику зовнішніх властивостей предметів і явищ, які є об'єктом ціннісного ставлення з боку особистості, а з іншого, поняття «цінність» охоплює психологічні характеристики людини, які є суб'єктом ціннісних взаємовідносин і реалізують духовно-етичні ідеали даної особистості.

Також, поняттям цінність можна охарактеризувати взаємовідносини між людьми, міжособистісне спілкування та взаємодію, завдяки чому цінності набувають значущості, духовного та загальнолюдського статусу.

На нашу думку, також заслуговує на увагу, таке визначення цінності, яке в свою чергу відображає багатоплановість зазначеного поняття і його синтетичний характер. Тобто, «цінність» це поняття, яке характеризує «граничні», безумовні основи людського буття та значення певних предметів, явищ, процесів для особистості, соціальних груп, суспільства загалом. Зазначені два сенси поняття «цінностей» часто розходяться, а деколи і суперечать один одному. Тобто те, що у філософії розглядається як «цінності» – свобода, добро, істина, – для окремої особистості може і не становити інтересу. А конкретні предмети, які є цінними для людини, у філософському сенсі не будуть цінностями [13].

Абстрагуючись від неістотних відмінностей у позиціях зазначених авторів, можна зробити загальний висновок, що «цінності» – це сукупність реальних предметів і абстрактних ідей, які мають високу значущість для суспільства чи для окремої особистості. Сутність даного феномену можна пояснити тільки через призму його зв'язку з соціальним життям людей, тому що поза суспільством цінностей не існує.

Американський соціальний психолог Ш. Шварц опрацювавши та об'єднавши в одне ціле, роботи своїх попередників, створив модель цінностей особистості. Він виділив такі характеристики цінностей:

1) цінності – це переконання (дані переконання завжди забарвлюються почуттями й емоціями);

2) цінності – це мотиваційні конструкти, тобто вони мотивують людину до певної поведінки, до взаємостосунків з іншими людьми. Дані конструкти є цілями, яких прагнуть досягнути, а також образами поведінки особистості, що сприяють досягненню цілей;

3) цінності необмежені якимись діями чи ситуаціями - є так званими абстрактними цілями. Тобто завдяки абстрактності можна вийти за рамки норм, які зазвичай обмежують особистість в певних ситуаціях;

4) цінності є точкою певного відліку, коли йдеться про процес оцінки чи вибору подій, поведінки, людей;

5) цінності перебувають у чіткому порядку. Тобто ціннісні пріоритети людини формуються саме з впорядкованого набору цінностей. Ієрархічно впорядковані цінності особистості формують її індивідуальність.

Ш. Шварц також зауважував, що цінності мають еволюційне значення у процесі розвитку особистості і формуються залежно від її базових потреб. Він виокремлював три основні базові потреби особистості:

- біологічні потреби організму;
- потреби в координованих інтеракціях у соціумі;
- потреби у виживанні та благополуччі груп.

Ці потреби мають вирішальне значення у збереженні життя людини. Особистість повинна ідентифікувати навколишні об'єкти, знайти відповіді на зовнішні подразники, які допоможуть їй задовольнити ці базові потреби, а також забезпечити прийняття реальності та виживання [34].

Також заслуговує на увагу аналіз принципів класифікації цінностей, проведений українським дослідником Лазаруком А.Ф., що дає можливість згрупувати їх відповідно до таких критеріїв на категорії:

- вищі або нижчі (за рівнем розвитку);
- матеріальні чи морально-духовні (за об'єктом привласнення);
- егоїстичні та альтруїстичні (за метою вживання);
- конкретні й абстрактні (за рівнем узагальнення);
- ситуативні чи стійкі (за способом вияву);

- термінальні та інструментальні (за роллю в діяльності людини);

- пізнавальні і предметно-перетворювальні: творчі, естетичні, наукові, релігійні (за змістом діяльності);

- особистісні або індивідуальні, групові, колективні, суспільні, національні, загальнолюдські (за належністю);

- позитивні-негативні, безпосередні-опосередковані, первинні-вторинні, реальні-потенційні, абсолютні-відносні (за протилежним значенням);

- умовні, ідеальні, інтелектуальні, неперехідні, вічні, глобальні, що об'єднуються у змішану групу [16, с. 175].

Тобто єдиної класифікації цінностей у сучасних наукових дослідженнях не існує. Одні дослідники характеризують цінність як об'єктивну суть речей, інші – ототожнюють із поняттям блага (корисністю для людини), треті – як власне цінність (грошову вартість предмета), четверті – пов'язують з властивостями задовольняти потреби, інтереси, бажання, п'яті – з суб'єктивною значущістю цього предмету для життєдіяльності особистості.

Але найбільш поширеною класифікацією цінностей на філософському рівні вважається розподіл на релігійні, етичні, естетичні, логічні й економічні.

Соціологічний аспект «цінностей» розглядаються як норматив чи регулятор діяльності. З цього аспекту їх доцільно розділяти на цінності-ідеали, цінності-цілі, цінності-норми, цінності-засоби.

Якщо розглядати «цінностей» з психологічної точки зору, то існують класифікаційні моделі, у яких цінності структуруються за предметом або змістом об'єктів, на які вони спрямовані (моральні, соціально-політичні, економічні та інші); за суб'єктом ставлення (цінності соціальних груп, суспільні, колективні, індивідуальні) [9, с. 33-35].

Згідно з класифікацією української дослідниці Носенко Е.Л. цінності поділяють на:

- абсолютні (любов, свобода, доброта, правда, справедливість, гідність, чесність);

- національні (патріотизм, національна гідність, державотворчі прагнення, історична пам'ять);

- громадянські (повага закону, права і свободи, обов'язки, соціальна гармонія);

- сімейно-родинні (турбота про дітей, подружжя вірність, стосунки у сім'ї, пам'ять предків);

- особистісні (поведінка, риси характеру, стиль приватного

життя).

Також вітчизняною дослідницею було зазначено, що серед численних класифікацій цінностей поширеною є розмежування цінностей на дві такі групи:

- колективістські (об'єднують цінності, які відповідають способу життя в колективі);
- індивідуалістські (цінності, які характеризують інтереси конкретного індивіда) [22, с. 29].

Закордонні та вітчизняні психологи виокремлюють три форми існування «цінностей», а саме:

1. «Цінність» як вироблене суспільною свідомістю абстрактне уявлення про атрибути належного в різних сферах громадського життя; такі цінності можуть бути і загальнолюдськими «вічними» (істина, краса, справедливість), і конкретно – історичними (рівність, демократія);

2. «Цінність» з'являється у вигляді творів духовної та матеріальної культури чи людських вчинків – конкретних предметних втілень суспільних ідеалів (естетичних, етичних, політичних, правових);

3. «Цінності» соціальні, проходячи крізь призму індивідуальної життєдіяльності, входять до психологічної структури особистості як особистісні цінності, тобто як одне з джерел мотивації поведінки особистості [28, с. 579].

Спираючись на дані форми цінностей, зазначимо, що цінності, які сповідує особистість, формують її ціннісні орієнтації, які в свою чергу є складовими вищих рівнів спрямованості особистості; які регулюють загальну зорієнтованість діяльності особистості на значущі для неї соціальні об'єкти й явища, цінності різних соціальних спільнот. «Ціннісні орієнтації» відносяться до: основних сфер самореалізації особистості (суспільна активність, освіта, праця, спілкування тощо); соціально-моральних характеристик особистості (обов'язки, почуття, сумління тощо); взаємин із різними категоріями людей. Також необхідно зазначити, що зміни в ціннісній структурі свідомості особистості передбачають зміни її світогляду.

Отже, система цінностей та ціннісних орієнтацій є рівнем саморегуляції особистості і реалізується у її поведінці, що необхідно враховувати в процесі реалізації аксіологічного підходу під час реабілітаційних заходів з комбатантами які зазнали віддалених наслідків стресогенних впливів.

Нові орієнтири розвитку психологічної допомоги комбатантам, учасникам бойових дій, в Україні передбачають становлення такої

ситуації, яка б визначила б на тривалий час шлях їх формування. Основним в допомозі комбатантам має бути їх об'єктивна ціннісна реальність. Насамперед, фундаментальні загальнолюдські цінності: людина, сім'я, мир, батьківщина, праця, культура, земля.

Завдання психолога (психотерапевта) під час надання психологічної допомоги, учасникам бойових дій які зазнали віддалених наслідків стресогенних впливів, полягає в тому, щоб організувати таку форму реабілітаційної діяльності комбатанта, яка б містила у собі усвідомлення й особистісне ставлення до реальних життєвих подій і у формуванні власного бачення себе в соціумі (сім'я, родина, друзі, колеги), усвідомленні своєї системи цінностей та поведінкових реакцій. Даний процес доцільно організовувати за допомогою як індивідуальних так і групових форм терапевтичної роботи.

Ціннісні орієнтації на особистісному рівні є соціально-психологічним феноменом індивіда, що відображаються у наданні переваги або відкиданні певних смислів і моделей власної поведінки. Ціннісні орієнтації особистості виявляються в її установках, переконаннях, спрямованості, містять в собі її ідеали, уявлення про її сенс життя та діяльності. Відповідно, ціннісна орієнтація комбатанта є ядром мотиваційно-ціннісної сфери його особистості, що характеризується єдністю процесів саморегуляції й усвідомленого саморозвитку в процесі набуття ним смислів-цілей, смислів-інтересів, смислів-мотивів, смислів-відношень, що стає можливим в процесі реалізації аксіологічного підходу під час надання йому психологічної допомоги.

Сучасна психологічна теорія і практика має зробити вагомий внесок в становлення особистості комбатанта під час реабілітаційного процесу, її соціально-ціннісних світоглядних характеристик та моральних якостей. Які в свою чергу, стануть їй у нагоді в після реабілітаційний період, спрямовуючи на здійснення добрих справ на власне благо та благо своєї сім'ї, родини та свого соціуму, забезпечуючи власну екологічність та моральну гармонію зі світом. Тому впровадження аксіологічного підходу в реабілітаційний процес з комбатантами має широке філософсько-антропологічне і соціально-політичне значення. Аксіологічно зорієнтована психологічна допомога спрямована на досягнення результативності в загальному розвитку особистості комбатанта через розкриття його персонального особистісного потенціалу. Данна спрямованість психологічної допомоги, змінить звичні уявлення про її мету як про допомогу комбатанту у вирішенні його

проблем і налагодженні міжособистісних стосунків з оточуючими [6].

Реалізація аксіологічного підходу, до реабілітаційного процесу з комбатантами, забезпечує переведення, трансформацію деяких соціально-значущих цінностей особистості на рівень її конкретних ціннісних пріоритетів. В такому випадку «цінність» перетворюється в суб'єктивне надбання комбатанта, тобто ця «цінність» стає його індивідуальною реальністю, значимою тільки для нього.

Засвоєння і створення нових цінностей, у комбатанта під час надання йому психологічної допомоги, можливе тільки завдяки духовній активності особистості, її взаємодії з навколишнім світом і з собою. Цінності, виконуючи функцію певних стимулів, створюють умови для реалізації особистості комбатанта на нормативно-рольовому і особистісно-смысловому рівнях. Джерелом особистісно-смыислової активності комбатанта є специфічні для його професійної діяльності потреби: постійне фізичне, психологічне та професійне самовдосконалення у виконанні своїх службових обов'язків [8].

Система певних цінностей і ціннісних орієнтацій, які мають емоційну забарвленість у процесі діяльності та визначають ставлення особистості комбатанта до себе, інших людей і навколишнього світу є одними з складників духовної культури його особистості. Обираючи ту чи іншу «цінність», комбатант певним чином формує план своєї поведінки та діяльності.

Аксіологічний підхід до реабілітаційного процесу з комбатантами, не тільки проголошує особистість як найвищу цінність суспільства а і самоціль суспільного розвитку, також дозволяє вивчати деякі явища з точки зору закладених у них можливостей задоволення потреб комбатанта [8].

Найпоширенішим поясненням «цінності», що визначає її як значущість певних реалій дійсності з погляду на потреби особистості та соціуму, є такі категорії як «потреба» та «інтерес». Потреби особистості, трансформовані у інтереси, в свою чергу, перетворюються на цінності. Тобто цінність є дечим позитивним з точки зору задоволення матеріальних та духовних потреб особистості, однак «цінність» не може ґрунтуватися лише на цьому. Самі по собі цінності наповнюють сенсом існування особистість та соціум [20, с. 16].

Отже «цінності» є реальним життєвим ресурсом людини, який формує сенси і цілі життя, а також забезпечує реалізацію суб'єктності особистості як цілісної психологічної системи.

Також необхідно звернути увагу на те, що у своїх судженнях, прийнятті рішень та поведінці особистість керується тими чи іншими «цінностями», найважливіші з яких, для людини взагалі та комбатанта зокрема, визначають її «систему координат» - тобто систему ціннісних орієнтацій. Дана система ціннісних орієнтацій комбатанта, яка повинна бути сформована в процесі набуття ним життєвого досвіду та професійної діяльності містить такі компоненти: індивідуальні егоцентричні цінності (цілеспрямованість, чесність, прагнення до самореалізації, вимогливість до себе, самокритичність, ініціативність, впевненість у собі, доброзичливість, самостійність у прийнятті рішень); сімейно-родинні цінності (взаєморозуміння та взаємодопомога в родині, сімейне благополуччя, добробут в родині, любов до дітей, гармонія у стосунках подружжя, проведення дозвілля в колі родини); суспільні, громадянські та національні цінності (добробут держави, патріотизм, усвідомлення суспільного обов'язку, соціальна справедливість, працелюбність на благо себе та інших, участь у суспільно-корисних справах, дотримання суспільно значущих норм поведінки); загальнолюдські духовні цінності (вірність, толерантність, любов до людей, милосердя, гармонія з природою, пошана до старших, людяність, альтруїзм).

Комплексне і поетапне формування такої системи ціннісних орієнтацій відбувається в ході набуття комбатантом відповідних компетентностей як результату громадянської, філософської та українознавчої освіти. До ціннісних орієнтацій комбатанта, які можуть і повинні бути сформовані засобами громадянської освіти, ще до початку виконання ним своїх службових обов'язків, входять:

- повага до Батьківщини, народу, держави, її символіки, традицій та мови;
- громадянська самосвідомість;
- почуття власної гідності;
- патріотизм;
- прагнення до справедливості, рівності та солідарності;
- визнання й дотримання законів;
- чесність і відповідальність перед собою, оточуючими, державою;
- готовність співпрацювати з іншими та сприймати багатоманітність;
- здатність до особистісної емпатії;
- орієнтація в проблемах сучасного суспільно-політичного, економічного, культурного життя України.

Отже, в аксіології категорія «цінностей» є центральною. Діалектичні закони відображають розвиток цінностей соціуму і сприяють кращому розумінню загальнолюдських цінностей. У психолого-терапевтичних дослідженнях, осіб які зазнали впливу віддалених наслідків стресогенних впливів, увага зосереджується на обґрунтуванні двох систем цінностей травмованої особистості в цілому і комбатанта зокрема: тих, які вже є в наявності у травмованої особистості, завдяки набуття їх протягом попереднього життєвого досвіду та навчання, а також тих, що мають удосконалитись чи сформуватися в процесі психотерапевтичного впливу під час проходження психологічної реабілітації. Таким чином, під час психологічного впливу на комбатанта з віддаленими наслідками стресогенних впливів, обидві системи цінностей реалізуються шляхом здійснення аксіологічного підходу в процесі реабілітаційної роботи з даною категорією осіб.

Аксіологічний підхід при наданні психологічної допомоги особам з віддаленими наслідками ПТСР тісно пов'язаний з генетико-психологічним підходом, оскільки особистісне зростання не може відбуватися поза фізичною, психологічною та ціннісною сферою самопізнання та самоактуалізації буття особистості. Тому, перспективи подальших наукових пошуків ми вбачаємо в дослідженні інтегративних процесів у реалізації аксіологічного та генетико-психологічного підходів в процесі реабілітаційної роботи з особами з віддаленими наслідками ПТСР.

Список використаних джерел:

1. Абушенко В.Л. Аксиология / В.Л. Абушенко // Новейший философский словарь / гл. науч. ред. и сост. А.А. Грицанов. - Минск: Издательство В.М. Скакун, 1999. - 896 с.
2. Александрович П.И., Малютин А.Г., Сенокосов Ж.Г. Психологический анализ трудностей адаптации военнослужащих к армейской жизнедеятельности. - Рига: Рижское высшее военнополитическое училище им. Бирюзова С.С., 1991. - 89 с.
3. Андреева Г.М. Психология социального познания : учеб. пособие / Г.М. Андреева. - Москва: Аспект Пресс, 2000. - 288 с.
4. Буряк О.О., Гіневський М.І., Катеруша Г.Л. Військовий синдром «АТО»: актуальність та шляхи вирішення на державному рівні / О.О. Буряк, М.І. Гіневський, Г.Л. Катеруша // Збірник наукових праць Харківського національного університету Повітряних Сил, - 2015. - № 2 (43). - С. 176-181.
5. Бутківська Т.В. Проблема цінностей у соціалізації

особистості / Т.В. Бутківська // Цінності освіти і виховання: наук.-метод. зб. / [за заг. ред. О.В. Сухомлинської]; АПН України. - К., 1997. - С. 27-31.

6. Варенко Т.К. Аксиологічний підхід та доцільність його реалізації в сучасній системі вищої педагогічної освіти / Т.К. Варенко // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. - Запоріжжя: Класичний приватний університет, 2010. - Випуск № 11 (64). - С. 161-164.

7. Величко С.В. Адапционный потенциал военнослужащих в психологической подготовке к гражданской жизни: автореф. дис. ... канд. психол. наук. / С.В. Величко. - Ставрополь, 2004. - 23 с.

8. Вітвицька С.С. Аксиологічний підхід до виховання особистості майбутнього вчителя / С.С. Вітвицька // Креативна педагогіка. Наук.-метод. журнал / Академія міжнародного співробітництва з креативної педагогіки. - Вінниця, 2015. - Вип. 10. - С. 63-67.

9. Долинська Л.В. Психологія ціннісних орієнтацій майбутнього вчителя: [навч. посіб.] / Л.В. Долинська, Н.П. Максимчук. - Кам'янець-Подільський: ФОП Сисин О.В., 2008. - 124 с.

10. Калинин С.А. Методологическое измерение аксиологии права / С.А. Калинин // Наукові праці Національного університету «Одеська юридична академія». - Одеса: Юрид. л-ра, 2011. - Т. X. - С. 269-279.

11. Кант И. О педагогике. Идеи эффективного воспитания: соч. в 6 томах / И. Кант. - М.: Мысль, 1966. - Т. 2. - 1966. - С. 351-353.

12. Касьян В.І. Філософія: навч. посібник / В.І. Касьян. - 3-те вид., перероб. і доп. - Київ: Знання, 2005. - С. 255.

13. Кириленко Г.Г. Краткий философский словарь / Г.Г. Кириленко, Е.В. Шевцов. - Москва: Филол. о-во «Слово»: АСТ, 2002. - 479 с.

14. Кострюков С.В. Формування демократичних цінностей студентської молоді в трансформаційний період : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філософ. наук: спец. 09.00.10 / С.В. Кострюков. - К., 2004. - 17 с.

15. Крошка О.І. Сучасна психологічна наука про емоційно-оцінне ставлення до себе і життєво-цінні орієнтації / О.І. Крошка // Науковий вісник ПДПУ ім. К.Д. Ушинського: зб. наук. пр. - Одеса, 2008. - № 6-7. - С. 48-52.

16. Лазарук А.Ф. Цінності людини у науковому обґрунтуванні / А.Ф. Лазарук // Психологія і суспільство. - 2002. - № 3-4. - С. 170-186.

17. Лесков В.О. Соціально-психологічна реабілітація військовослужбовців із районів військових конфліктів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.09 / В.О. Лесков. - Хмельницький, 2008. - 20 с.

18. Малхазов О.Р. Теоретичні засади дослідження емоційної стійкості / О.Р. Малхазов // Наукові студії із соціальної та політичної психології. - 36. статей. К.: 2017, Вип. 40 (43). - С. 22-71.

19. Михайлов Б.В., Сердюк О.І., Галагенко О.О., Галагенко В.В., Вашкіте І.Д. Особливості перебігу посттравматичного стресового розладу у демобілізованих учасників АТО, які перебувають на реабілітації в санаторно-курортних умовах / Б.В. Михайлов, О.І. Сердюк, О.О. Галаченко [та ін.] // Укр. вісн. психоневрології. - 2016. - Вип. 2. - С. 69-73.

20. Нікора А.О. Методична підготовка майбутнього вчителя історії до формування ціннісних орієнтацій учнів у процесі навчання етики: монографія / А.О. Нікора. - Миколаїв: Іліон, 2012. - 216 с.

21. Новая философская энциклопедия : в 4-х томах / науч.-ред. совет: В.С. Степин и др. - М.: Мысль, 2010. - Т. 4 : (Т-Я). - 2010. - 737 с.

22. Носенко Э.Л. Трансформация ценностных ориентаций молодежи на современном этапе развития общества (Психологический аспект) / Э.Л. Носенко, Н.В. Фролова. - Днепропетровск: Изд-во «Навчальна книга» 1999. - 168 с.

23. Осипова Т.Ю., Бартенєва І.О., Біла О.О. Виховна робота зі студентською молоддю: Навч. інструкція / За заг. ред. Т.Ю. Осипової. - Одеса: Фенікс, 2006. - 288 с.

24. Рокич М. Природа человеческих ценностей / М. Рокич. - М.: Нью-Йорк, 1973. - 276 с.

25. Тополь О.В. Соціально-психологічна реабілітація учасників антитерористичної операції / О.В. Тополь // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки. - 2015. - Вип. 124. - С. 230-233.

26. Філософія: навчальний посібник / І.Ф. Надольний, В.П. Андрущенко, І.В. Бойченко, В.П. Розумний та ін.; за ред. І.Ф. Надольного. - 7-ме вид., доп. і перероб. - Київ: Вікар, 2008. - 455 с.

27. Філософський енциклопедичний словник : енциклопедія / НАН України, Ін-т філософії ім. Г.С. Сковороди; голов. ред. В.І. Шинкарук. - Київ: Абрис, 2002. - 742 с.

28. Шапар В.Б. Сучасний тлумачний психологічний словник / В.Б. Шапар. - Х.: Прапор, 2005. - 639 с.

29. Flaherty M., Sikorski E., Klos L., Vus V. Peacebuilding and

Mental Health: Moving beyond Individual Pathology to Community Responsibility. *Mental Health: Global Challenges Journal*, - 2018. - 1(1), 27-28.

30. Gaetz, S., DeJ, E., Richter, T., & Shedman, M. The State of Homelessness in Canada 2016. Toronto: Canadian Observatory on Homelessness Press. 2016. 85 p.

31. Leonard N., Gwadz M., Ritchie A., Linick J., Cleland C., Elliot L., Grethel M. A multi-method exploratory study of stress, coping, and substance use among high school youth in private schools. In: *Frontiers in Psychology*. 2015; Vol. 6, 1-16.

32. Miller K., Rasmussen A. War exposure, daily stressors, and mental health in conflict and post-conflict settings: Bridging the divide between trauma-focused and psychological frameworks. *Social Science & Medicine*. 2010, Vol. 70, 7-16.

33. Omelchenko L.M., Vus V.I. The peculiarities of adaptive potential of wives of injured servicemen. *Likarska sprava*, № 7 (2017), P. 174-180.

34. Schwartz S. Values consensus and importance. A Cross-National Study / S.H. Schwartz, G. Saige // *Journal of cross-cultural psychology*. - 2000. - Vol. 31. - №4. - P. 465-497.

35. Siegel A., Ozkaptan H., Hegge F., Kopstein F., Marlowe D., Federman P., Slifer W. Management of stress in army operations. Wayne, Pennsylvania: Applied Psychological Services, Inc. 1981. 107 p.

36. Vus V.I. The peculiarities of servicemen back from the combat operational zone value-semantic perception. *Revue Développement des Ressources Humaines*; VOL: 9/N: 2 Spécial (Partie 1) Juillet 2018, - P. 344-355.

37. Yablonska T., Dembytska N., Vus V. Social-psychological adjustment of ex-servicemen to civilian life. *Social welfare: interdisciplinary approach*, Vol. 1, № 7 (2017), - P. 168-177.

3.5 АЛГОРИТМ ДІЙ ПСИХОЛОГА З ПРОБЛЕМНИМИ СІМ'ЯМИ ПРИКОРДОННИКІВ

Наталія ПОТАПЧУК, Євген ПОТАПЧУК,

В умовах підвищеної динаміки суспільного розвитку феномен родини набуває для кожного людини визначальної ролі та особливої цінності, що здійснюють значний вплив на професійну діяльність та морально-психологічну готовність фахівця до ефективного виконання службового обов'язку. Така тенденція зумовлена тим, що саме сім'я впорядковує людське життя, виконує низку важливих функцій і призначена для задоволення потреб її членів. Проте несприятливі соціальні процеси, скрутні обставини, а також індивідуально-психологічні особливості членів сім'ї, взаємостосунки між ними, можуть порушувати виконання сім'єю покладених на неї функцій і спричиняти виникнення сімейних криз, а відтак формувати проблемні сім'ї. Такі сім'ї є несприятливою базою для якісного формування і функціонування своїх членів, джерелом різноманітних порушень у емоційній, вольовій, мотиваційній сферах їх психіки, поведінки і професійної діяльності.

Проблеми, пов'язані з вивченням стабільності сімейно-шлюбної взаємодії, досліджували: Ю. Альошина (сімейне та індивідуальне психологічне консультування) [1], Г. Андрєєва (сімейна психологія) [2], О. Бондарчук (психологія сім'ї) [3], А. Волкова (подружжя невірність) [4], Е. Ейдемільер (психотерапія сім'ї) [5], Н. Максимова (сімейне консультування) [6], М. Мушкевич (психологічний супровід сімей, що мають проблемних дітей) [7], Н. Оліфірович та ін. [8], Г. Оніщенко, С. Хоружий (рольова взаємодія в молодій сім'ї) [9], О. Посвістак (теоретико-історичні основи психології сім'ї) [11], Є. Потапчук, Н. Потапчук (проблемні стосунки та сімейні кризи) [12-17], А. Руденок (запобігання та подолання сімейних конфліктів) [20], Л. Сердюк (динаміка особистісних рис у перші роки подружнього життя) [21], Г. Старшенбаум (сексуальна і сімейна психотерапія) [22], В. Титаренко (сім'я та формування особистості), О. Шинкаренко (психологічна характеристика сім'ї та шлюбу) [23] та ін.

До переліку кризових подій у сім'ї дослідники [5; 7; 8; 15] відносять різні ситуації. Однак їх аналіз дозволяє нам виявити, що найчастіше до кризових подій у сімейно-шлюбних стосунках, внаслідок яких сім'я може стати проблемною є: важка хвороба чи смерть одного із членів сім'ї (насамперед члена подружньої пари чи дитини), розлучення, засудження члена сім'ї, адюльтер, ревності, ігроманія, наркоманія, алкоголізація, сімейні конфлікти,

борги, а також вступ членів сім'ї до різних деструктивних релігійних сект.

Переживання сім'єю кризових подій може бути суб'єктивним ресурсом для особистісного зростання членів сім'ї і переходу сім'ї на новий рівень функціонування і подолання складних життєвих моментів (*конструктивна лінія подальшого розвитку сім'ї*) [5]. На жаль, через низку об'єктивних та суб'єктивних чинників існує небезпека порушення сімейних стосунків, виникнення деструктивних міжособистісних конфліктів, розрив шлюбного партнерства (*деструктивна лінія подальшого розвитку сім'ї*) [13; 14; 22].

Деструктивна лінія подальшого розвитку сім'ї вказує на те, що сім'я є проблемною. За результатами дослідження ми дійшли висновку, що поняття «*проблемна сім'я прикордонника*» відображає такі особливості сімейних взаємин, які негативно позначаються на душевному благополуччі членів сім'ї охоронців кордону та викликають їхнє незадоволення від перебування в ній [15; 17]. Перш за все, такими особливостями є: ігromанія, ревності, адюльтер, розлучення, важка хвороба (фізична чи психічна, схильність до зловживання алкоголем) чи смерть одного з членів сім'ї.

Негативні впливи проблемної сім'ї на особистість та її професійну діяльність можуть мати особливо шкідливі, а нерідко небезпечні наслідки у сферах військової й правоохоронної служб, у тому числі, в охороні державного кордону. Сімейні проблеми серед персоналу Державної прикордонної служби України (ДПСУ) можуть мати негативні наслідки і спричиняти зловживання спиртними напоями, посягання на життя і здоров'я найближчих родичів, самогубство та ін. Зважаючи на це, сім'я прикордонника, особливо, якщо їй притаманні ознаки проблемної, має стати об'єктом психологічної допомоги зі сторони відповідних посадових осіб органів охорони державного кордону [17].

Для ефективної роботи фахівців з проблемними сім'ями охоронців кордону, нами за результатами вивчення наукової літератури [1; 4; 5; 6; 8; 18; 23] та власних досліджень [15; 16; 17], розроблено алгоритм дій психолога щодо роботи з проблемними сім'ями прикордонників (АДП), який відображає сукупність послідовних дій психолога щодо збору інформації про проблемні сім'ї охоронців кордону та надання психологічної допомоги у подоланні сімейних криз. Метою АДП є позбавлення прикордонника страждань від переживань негативних сімейних подій та запобігання трагічним наслідкам (зловживання алкоголем, здійснення самогубства, нанесення фізичної чи психічної шкоди членам сім'ї).

Етапи АДП:

Перший етап – підготовчий.

Мета – збір інформації про проблемні сім'ї прикордонників та підготовка психолога до виїзду у підрозділ, де проходить службу член проблемної сім'ї.

Основні заходи підготовчого етапу:

1.1. Загальне вивчення сімей військовослужбовців прикордонних підрозділів.

1.2. Збір та уточнення інформації про наявність проблемних сімей охоронців кордону:

- збір інформації про сім'ї за допомогою заступників командирів підрозділів по персоналу та інших посадових осіб (перш за все, в режимі онлайн, телефонного зв'язку, а також під час проведення службових нарад);

- збір інформації у процесі цільових виїздів у підрозділи охорони кордону (зустріч з членами родин прикордонників, зустріч з представниками правоохоронних органів та місцевої адміністрації).

1.3. Формування банку даних про проблемні сім'ї прикордонників, які переживають негативні життєві події: *адюльтер, розлучення, важку хворобу члена сім'ї, смерть члена сім'ї, погрози від представників злочинного світу, сварки, бійки тощо.*

1.4. Підготовка до виїзду у відрядження до прикордонних підрозділів, де проходять службу прикордонники, які є членами проблемних сімей:

- визначення мети виїзду та ступеню інформованості про неї посадових осіб прикордонного підрозділу (наявність проблеми не приховується – *цілеспрямований виїзд для надання допомоги прикордоннику*; наявність проблеми приховується – *виїзд для раптової перевірки прикордонного підрозділу*);

- планування дати виїзду та варіантів використання транспорту.

- підготовка документів для відрядження (плану роботи, матеріалів для вивчення сім'ї тощо).

1.5. Виїзд у відрядження до прикордонного підрозділу, де проходить службу член проблемної сім'ї (при необхідності до кількох прикордонних підрозділів, що розташовані поруч і де виявлено проблемні сім'ї).

1.6. Зустріч з командуванням прикордонного підрозділу та узгодження організаційних питань, пов'язаних із наданням психологічної допомоги проблемній сім'ї:

- уточнення графіку залучення прикордонника (члена проблемної сім'ї) до виконання оперативно-службових завдань;
 - визначення місця та часу надання психологічної допомоги.
- 1.7. Виявлення проблемних сімей, які потребують проведення з ними індивідуально-психологічної роботи.

Другий етап – діагностичний.

Мета – попереднє вивчення проблемної сім'ї прикордонника.

Основні заходи другого етапу:

2.1. Збір та уточнення інформації про членів проблемної сім'ї: проведення бесід з колегами прикордонника;

- проведення бесід з членами інших сімей, які підтримували дружні стосунки з членами проблемної сім'ї;
- відвідування школи, де навчаються діти з проблемних сімей прикордонників (бесіди з класним керівником та іншими вчителями);
- відвідування представників місцевої адміністрації та правоохоронних органів (голови сільської ради, дільничного інспектора та ін.).

2.2. Визначення типу проблемної сім'ї прикордонника та об'єктів надання психологічної допомоги:

- сім'я з хворим членом: хвора дружина (психічна чи соматична хвороба) – допомоги потребує прикордонник; хвора дитина (психічна чи соматична хвороба) – допомоги потребує подружжя;
- сім'я, в якій член сім'ї схильний до зловживань спиртними напоями – (наприклад, якщо це дружина, то першочергової допомоги потребує прикордонник; якщо дитина, то – усі члени сім'ї);
- сім'я, в якій один із подружжя схильний до подружньої невірності – допомоги потребує зраджений, а також подружжя;
- сім'я, яка знаходиться на етапі розлучення – допомоги потребують: пасивний учасник (не ініціатор) процесу розлучення, а також усі члени сім'ї;
- сім'я, яка переживає смерть одного зі своїх членів – допомоги потребують всі члени родини;
- сім'я, що переживає погрози від представників злочинного світу – допомоги потребують всі члени родини.

2.3. Уточнення інформації про:

- *соціально-економічні і демографічні характеристики* проблемної сім'ї (житлові умови (розмір і комфортність житла), сімейний бюджет (розмір і спосіб розподілу), стаж шлюбу, вік

подружжя і різниця у віці, освіта і характер занять подружжя, кількість і вік дітей);

- *характер мікрооточення сім'ї* (рідні, друзі, сім'ї інших прикордонників, відділ прикордонної служби, сусіди; хто є джерелом господарчо-побутової, моральної і емоційної підтримки, чи проживають разом з батьками, тощо);

- *стадії шлюбу* (сім'я до народження дітей; сім'я з дітьми дошкільниками; сім'я з дітьми шкільного віку; сім'я з дорослими дітьми; сім'я після відділення дорослих дітей).

2.4. Вибір оптимального варіанту консультативної техніки.

Третій етап – консультативний.

Мета – надання психологічної допомоги прикордоннику та членам його проблемної сім'ї.

Основні заходи третього етапу:

3.1. Запрошення прикордонника як члена проблемної сім'ї для індивідуальної бесіди.

3.2. Встановлення контакту та зміцнення довіри до психолога.

3.3. Сприяння вербалізації прикордонником сімейної проблеми (катарсис) за допомогою активного слухання.

3.4. Надання можливості для позбавлення негативних емоцій (розрада).

3.5. Аналіз сімейно-шлюбної системи, вивчення рівня міжособистісної сумісності партнерів.

3.6. Постановка діагнозу.

3.7. Спільне дослідження сімейної проблеми за допомогою зондування думок, почуттів та переживань прикордонника.

3.8. З'ясування послідовності подій, у результаті яких сім'я стала проблемною.

3.9. Зняття у члена сім'ї відчуття немічності й безпорадності перед сімейними проблемами:

- фіксація уваги на своїх попередніх успіхах (прийом підтримки успіхами та досягненнями).

- формування уявлення про сім'ю, як таку, що здатна переборювати життєві труднощі.

3.10. Переорієнтація на особистісний стан і поведінку, на те, що потрібно для того, щоб подолати сімейні проблеми.

3.11. Диференціація психологічної допомоги сім'ї відповідно типу її проблемності:

1. Особливості психологічної допомоги сім'ї, в якій наявна проблема адюльтера [4; 8; 12; 13; 14]:

– з'ясування картини подружньої невірності – виявлення

перемінних: суперник (реальний - уявний), тип ревності (нормальна – патологічна реакція), тип поведінки зрадженого (активний – пасивний), переважаючі реакції ревності (когнітивні, афективні, поведінкові), інтенсивність реакцій (помірні – важкі), результат зради (відновлення партнерства, його розрив чи невизначена ситуація);

- дослідження індивідуально-психологічних особливостей учасників ситуації подружньої невірності, особливо жертви адюльтеру;

- вибір методів надання допомоги (індивідуальні чи групові методи).

***а) на індивідуальному рівні** – підтримка жертви адюльтера та надання їй можливості відреагувати власний страх, тривогу та інші сильні емоції, що викликані фактом подружньої невірності:*

- супроводження члена сім'ї в процесі виявлення почуттів (вини, образи, ревнощів, злості, ненависті та ін.);

- надання допомоги в усвідомленні та прийнятті своєї відповідальності за порушення подружніх стосунків через подружню невірність;

- підтримка обманутого члена сім'ї, враховуючи його біль та гостроту переживань;

- супроводження в прийнятті рішення про відновлення стосунків зі шлюбним партнером, або ж їх розрив;

- відвернення уваги на що-небудь значуще для члена сім'ї (діти, служба, захоплення тощо);

- вироблення нового погляду на речі, формування моралі прощення, свідомий контроль над реакціями ревнощів;

- знецінення партнера і ситуації подружньої невірності – порівняння їх з іншими цінностями, життєвими установками;

- сприяння змінні способу життя члена сім'ї, який є жертвою адюльтера.

Формування в ображеного члена сім'ї моралі прощення:

- осмислення психологічного захисту, визнання факту, що образа мала місце;

- визнання наявності гніву з метою позбавитися його, а не підтримувати його в собі;

- визнання сорому, якщо це відповідає обставинам;

- усвідомлення витрати емоційної енергії на переживання образи;

- усвідомлення власного залучення в когнітивну «репетицію» образи (або постійні думки про неї);

- розуміння того, що скривджений постійно порівнює себе з кривдником;

- розуміння того, що скривджений може виявитися жертвою постійної негативної зміни;
- розуміння поглядів, що змінилися;
- зміна сприйняття і нове розуміння того, що колишні стратегії позбавлення від відчуття образи не працюють;
- готовність розглядати прощення як переважний вибір;
- готовність пробачити ініціатора адюльтера;
- перегляд власних поглядів на кривдника і ситуацію в цілому за допомогою примірки на себе різних ролей;
- емпатія по відношенню до кривдника;
- усвідомлення власного співчуття кривднику;
- «поглинання» неминучого болю;
- знаходження особистісного сенсу для себе в стражданні і прощенні;
- розуміння власної потреби в прощенні з боку інших у минулому.
- розуміння того факту, що людина не ізолювана від інших;
- розуміння того, що пережита образа може змінити мету життя;
- усвідомлення зменшення негативних і можливого зростання позитивних відчуттів стосовно ініціатора адюльтера і розуміння внутрішнього вирішення ситуації.
- примирення з партнером.

б) на мікросистемному рівні – визначити характер порушень подружніх стосунків, що призвели до подружньої невірності та провести корекцію дисфункціональних паттернів взаємостосунків шлюбних партнерів:

- виявити уявлення кожного члена подружньої пари про наявну ситуацію;
- уточнити зміст переживань кожного з подружжя та які почуття і емоції ситуація подружньої невірності викликає в них обох;
- надати можливість подружжю висловити один одному свої претензії та образи, уникаючи взаємних принижень та звинувачень;
- надати допомогу подружжю в усвідомленні власного внеску у виникнення даної ситуації та розподілу відповідальності;
- супроводжувати шлюбних партнерів у прийнятті рішення про можливість збереження сім'ї, або ж конструктивних стосунків після розлучення.

За потреби (у випадках патологічної чи надмірної реакції) ініціювати тимчасове обмеження доступу прикордонника до зброї (несення служби у добових нарядах і служби зі зброєю).

2. Особливості психологічної допомоги сім'ї, яка знаходиться на етапі розлучення [1; 5; 8; 20]:

- *пониження рівня переживання членом сім'ї почуття образи, відчаю, злості, провини, котрі можуть відчувати члени подружньої пари;*

- *здійснення позитивного впливу на психічний стан подружжя (попередження та корекція відчуття самотності, зради, покинутості, безвиході);*

- *виявлення фрустрованих потреб, які перебувають за виявом певних почуттів та здійснення пошуку способів їх задоволення з урахуванням наявної ситуації;*

- *сприяння переосмисленню та позитивній інтерпретації отриманого досвіду;*

- *пошук внутрішніх ресурсів подружжя та побудова планів на майбутнє; надання допомоги бувшому подружжю у домовленості щодо участі у вихованні дітей;*

- *надання допомоги прикордоннику у сімейній реорганізації.*

За потреби ініціювати тимчасове обмеження доступу прикордонника до зброї (несення служби у добових нарядах і служби зі зброєю).

3. Особливості психологічної допомоги сім'я з хворим членом [5; 6; 8]:

- *інформування подружжя про характер хвороби члена сім'ї та надання поради щодо їхньої поведінки з таким хворим та необхідності звернення до кваліфікованих спеціалістів;*

- *надання психологічної підтримки члену сім'ї з урахуванням специфіки його ситуації (має бажання залишити хворого чи розірвати з ним стосунки (дружина – алкоголік), помістити хворого у спеціальний лікувальний заклад);*

- *пониження рівня переживання членом подружньої пари почуття відчаю, провини, сорому та злості;*

- *обговорення способів взаємодії з хворим та контролю власних емоцій;*

- *визначення обов'язків, які можна довірити хворому, що дозволить йому залишатися долученим до сімейної системи, пристосуватися до хвороби та продовжувати функціонувати як члену сім'ї;*

- *обговорення можливостей зменшення службового*

навантаження прикордонника (перехід на посаду з меншим обсягом службових обов'язків, обмеження виїздів у відрядження та відірваності від сім'ї);

- ініціювання через збори колективу матеріальної підтримки сім'ї (для обстеження та лікування хворого).

4. Особливості психологічної допомоги сім'ї, члени якої отримують погрози від представників злочинного світу:

- зняття психологічної напруги та тривоги у членів родини (інформування про заходи, що реалізуються задля захисту членів сім'ї: створення у прикордонному підрозділі групи фізичного захисту членів родини, проведення спеціальними органами необхідних оперативних заходів);

- психологічний супровід та підтримка членів сім'ї (ініціювання видачі прикордоннику особистої зброї, проведення психологічного інструктажу членів сім'ї щодо їх дії при: виявленні ознак спостереження за ними, отриманні телефонних дзвінків від злочинців чи зустрічі з ними);

- надання підтримки та допомоги членам сім'ї у плануванні свого подальшого життя (обґрунтування необхідності зміни прикордонником місця служби, тимчасового виїзду членів сім'ї до родичів тощо).

5. Особливості психологічної допомоги сім'ї, яка переживає смерть одного зі своїх членів [6; 8]:

інформування про психологічні закономірності горювання; психологічний супровід та підтримка членів сім'ї (допомога в усвідомленні та прийнятті факту смерті члена сім'ї, надання психологічної підтримки та допомоги у регуляції сильних почуттів, пов'язаних з біллю втрати;

надання допомоги в реорганізації життя сім'ї після смерті одного з її членів (перерозподіл сімейних ролей та функцій);

надання допомоги у завершенні емоційних стосунків з померлим (відреагування сильних почуттів стосовно нього та факту його смерті);

надання підтримки та допомоги членам сім'ї у плануванні та організації свого подальшого життя (обґрунтування потреби зміни місця служби прикордонника, сприяння у забезпеченні санітарно-курортного оздоровлення).

За потреби ініціювати тимчасове обмеження доступу прикордонника до зброї (несення служби у добових нарядах і служби зі зброєю).

Для надання психологічної допомоги прикордоннику, який

втратив близьку людину пропонується:

1. Вислухати прикордонника, проявивши готовність прийняти всі його почуття і переживання:

- дати можливість виразити свої почуття, виговоритись;
- при необхідності нейтралізувати почуття вини перед постраждалим (небіжчиком) та ворожі реакції до свого оточення;
- допомогти прикордоннику знизити рівень переживання гострого горя і прийняти проблему (втрату).

3. Визначити зміни у свідомості прикордонника, які виникли після усвідомлення ним важкої звістки:

- відчуття реальності;
- поглинання образом втраченого;
- почуття вини перед постраждалим (небіжчиком);
- наявність ворожих реакцій до свого оточення (колег, керівників).

4. При хворобливому (інтенсивному) переживанні прикордонником гострого горя вжити заходи щодо посилення контролю за ним:

- проінформувати посадових осіб прикордонного підрозділу;
- призначити відповідальних, які будуть тримати його в полі зору;
- організувати надання йому психологічної допомоги (психологами, офіцерами-вихователями, медичними працівниками);
- при необхідності відправити прикордонника до лікувального заходу (у супроводі).

5. Прийняти рішення щодо службового використання прикордонника:

- з'ясувати зайнятість його у різних видах нарядів, робіт тощо;
- замінити в нарядах, обов'язково проінформувавши його про це.

6. З'ясувати найближчі плани прикордонника:

- що і коли планує робити;
- яким транспортом планує добиратися додому;
- яка допомога йому необхідна.

7. Надати прикордоннику відпустку за сімейними обставинами:

- прикордоннику (який не виявляє хворобливого переживання гострого горя, володіє собою) відразу організувати швидке оформлення відповідних документів і відправку у відпустку;
- прикордонника (який виявляє хворобливе переживання гострого горя, не володіє собою) відпустку надавати тільки після надання медичної, психологічної чи психіатричної допомоги. При необхідності відправляти у супроводі іншого прикордонника.

8. Встановити тісний контакт з рідними та близькими прикордонника:

- отримувати інформацію про емоційний стан прикордонника у позаслужбовий час;

- отримувати інформацію про його поведінку, про звертання за допомогою до лікарів, а також про участь у заходах по відновленню емоційної рівноваги.

9. Після повернення прикордонника з відпустки з'ясувати психічний стан та рівень його готовності до несення служби:

- провести індивідуальну бесіду;
- визначити рівень емоційної напруги;
- проінформувати про останні новини з життя прикордонного колективу;

- довести завдання, які йому доведеться виконувати найближчим часом;

- при відсутності негативних психічних станів та хворобливих переживань допомогти включитися в активну оперативно-службову діяльність;

- при наявності негативних психічних станів та хворобливих переживань не допускати до несення служби зі зброєю (до відновлення у нього психічної рівноваги);

- призначити відповідальних осіб, які тимчасово будуть тримати його в полі зору;

- організувати подальше надання йому психологічної допомоги (психологами, офіцерами-вихователями, медичними працівниками).

6. Особливості психологічної допомоги сім'ї, в якій виникають деструктивні конфлікти (сварки, бійки) [15; 20; 2; 23]:

- з'ясування послідовності подій, в результаті яких у подружжя з'явилися проблеми у міжособистісних стосунках;

- зняття у членів подружньої пари відчуття немічності й безпорадності перед сімейними проблемами;

- фіксація уваги подружжя на своїх попередніх успіхах (прийом підтримки успіхами та досягненнями);

- формування у членів подружньої пари уявлення про себе як сім'ю, що здатна переборювати життєві труднощі;

- переорієнтація кожного з подружжя на особистісний стан і поведінку, на те, що потрібно кожному з них для того, щоб продуктивно взаємодіяти зі своїм шлюбним партнером;

- сумісне програвання вправ з вирішення проблемних ситуацій у сім'ї («Чоловік пізно повернувся додому», «Дружина не

встигла приготувати обід» «Чоловік нетактовно звернувся до дружини», «Чоловік отримав зарплату меншу, ніж очікувала дружина», «Один із подружжя отримує інформацію, що інший виявляє подружню невірність»);

- обговорення різних варіантів вирішення сімейних проблем (проведення конструктивної дискусії між шлюбними партнерами *«Яким я є шлюбному конфлікту?»*, *«Які дії я найчастіше використовую під час конфлікту?»*) (виправдовуюсь, домовляюсь, дорікаю, жартую, мовчу, нападаю, погоджуюсь, поступаюсь, прошу вибачення, сперечаюсь, утікаю); які виступають у ролі: *«Чоловік (дружина) – сталь, пластилін або ж ганчірка»*);

- вироблення конструктивного плану поведінки членів подружньої пари (логічна аргументація, раціональне навіювання впевненості).

Четвертий етап – заключний.

Мета – завершення роботи з проблемною сім'єю прикордонника та організаційних питань, пов'язаних з виїздом до прикордонного підрозділу.

Основні заходи заключного етапу:

4.1. Аналіз результатів зустрічі та визначення хто ще з членів сім'ї потребує допомоги.

4.2. Прийняття рішення про необхідність наступної зустрічі (з прикордонником, його дружиною, чи з подружжям у цілому).

4.3. Сприяння усвідомленню членами сім'ї варіантів вирішення проблеми і прийняття одного з них.

4.4. Закріплення мотивації члена проблемної сім'ї на виконання прийнятого рішення.

4.5. Зустріч з керівництвом прикордонного підрозділу після завершення роботи та надання рекомендацій щодо подальшої підтримки прикордонника як члена проблемної сім'ї.

4.6. Повернення з відрядження до штабу органу охорони державного кордону та підготовка звіту про результати відрядження.

4.7. Поновлення банку даних про проблемні сім'ї прикордонних підрозділів.

Висновки дослідження. Надання психологічної допомоги проблемним сім'ям прикордонників потребує від психологів чіткого розуміння алгоритм дій і, перш за все, не виявляти байдужість до чужої біди, а свідомо створювати сприятливі умови для вирішення сімейних проблем, пов'язаних з нормативними чи ненормативними сімейними кризами та зі специфікою прикордонної служби. Для

цього потрібно створити систему своєчасного виявлення проблемних сімей прикордонників, діагностики сімейних криз та надання їм психологічної допомоги. Адже відновлення психічного здоров'я членів сім'ї буде сприяти не тільки повноцінній життєдіяльності кожного із них, а і ефективному виконанню прикордонниками завдань з охорони державного кордону.

Перспективи подальших розвідок. Як свідчить практика, несвоєчасне вирішення сімейних проблем псує морально-психологічний клімат у сім'ї та призводить до виникнення у подружжя нервово-психічних порушень і хворобливих станів. Зважаючи на це, перспективою подальшої роботи має бути розробка програми формування психологічної готовності шлюбних партнерів до подолання сімейних криз.

Список використаних джерел:

1. Алешина Ю. Е. Индивидуальное и семейное психологическое консультирование. Изд. 2-е. Москва : Независимая фирма «Класс», 1999. 208 с.
2. Андреева Т. В. Семейная психология: Учеб. Пособие. Санкт-Петербург : Речь, 2004. 244 с.
3. Бондарчук О. І. Психологія сім'ї: Курс лекцій. К.: МАУП, 2001. 96 с.
4. Волкова А. Н. Опыт исследования супружеской неверности / Вопросы психологии 1989, №2. С. 98-102.
5. Эйдемиллер Э. Г. Психология и психотерапия семьи : метод. пособ. Санкт-Петербург : Изд-во «Питер», 1999. 656 с.
6. Максимова Н. Ю. Сімейне консультування : навч. посіб. К. : ДП «Вид. дім «Персонал», 2011. 304 с.
7. Мушкевич М. І. Психологічний супровід сімей, що мають проблемних дітей : монографія. Луцьк : Вежа-Друк, 2019. 456 с.
8. Олифинович Н. И., Зинкевич-Куземкина Т. А., Велента Т. Ф. Психология семейных кризисов. Санкт-Петербург : Речь, 2006. 360 с.
9. Онищенко Г. І., Хоружий С. М. Рольова взаємодія в молодій сім'ї // Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України. / За ред. Максименка С. Д. К., 2003, т. V, ч. 7. С. 191 – 197.
10. Психологія молодій сім'ї : монографія / Раїса Федоренко, Мирослава Мушкевич, Тамара Дучимінська, Людмила Магдисюк. Вид. 2-ге, доповн. та змін. Луцьк : Вежа-Друк, 2020. 392 с.
11. Посвістак О.А. Теоретико-історичні основи психології сім'ї : монографія. Хмельницький : ХНУ, 2017. 402 с.

12. Потапчук Є. М., Потапчук Н. Д. Особливості психологічного консультування ревнивців / Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Психологічні науки : зб. наук. праць. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2015. № 2 (47). С. 233–239.

13. Потапчук Є. М., Потапчук Н. Д. Позашлюбні стосунки подружжя та причини їх виникнення / Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. Педагогічні та психологічні науки. Хмельницький : Вид-во НАДПСУ, 2011. № 61. С. 205–209.

14. Потапчук Є.М. Психологія ревнивця : довідник сімейного психолога. Хмельницький : Поліграфіст, 2015. 40 с.

15. Потапчук Є. М. Психопрофілактика міжособистісних конфліктів у сім'ях військовослужбовців Прикордонних військ: Дис... канд. психол. н.: 20.02.02 / Академія ПВУ ім. Б. Хмельницького. – Хмельницький, 1998. 172 с.

16. Потапчук Є. М. Теорія та практика збереження психічного здоров'я військовослужбовців: Монографія. Хмельницький: Видавництво Національної академії ДПСУ, 2004. 323 с.

17. Потапчук Н. Д. Психологи органів охорони державного кордону як суб'єкти надання психологічної допомоги проблемним сім'ям прикордонників // Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / За ред. Максименка С. Д. К., 2005, т. VII, вип. 5. С. 274-280.

18. Психологічна допомога сім'ї. Книга 2. Навчальний посібник / За заг. ред. З. Г. Кісарчук. К: Главник, 2006. 160 с.

19. Психология здоровья: Учебник для вузов / Под ред. Г. С. Никифорова. СПб.: Питер, 2003. 607 с.

20. Руденок А. І. Формування у майбутніх психологів готовності до запобігання та подолання сімейних конфліктів : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Хмельницький : Вид-во НАДПСУ, 2014. 306 с.

21. Сердюк Л. З. Динаміка особистісних рис у перші роки подружнього життя: Дис... канд. психол. наук: 19.00.01 / Інститут психології ім. Г.С.Костюка. К., 2000. 169 с.

22. Старшенбаум Г. В. Сексуальная и семейная психотерапия. М.: Изд-во Высшей школы психологии, 2003. 300 с.

23. Шинкаренко О. Д. Особистісні особливості жінок-жертв подружнього насильства (Синдром побитої жінки): Дис... канд. психол. наук: 19.00.04 / Київський національний ун-т ім. Тараса Шевченка. К., 2001. 203 с.

АВТОРИ МОНОГРАФІЙ

1. Антонова Зінаїда – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології та педагогіки Хмельницького національного університету (м.Хмельницький, Україна)

2. Афанасенко Валентина – кандидат психологічних наук, доктор філософських наук, доцент, професор кафедри психології та педагогіки Хмельницького національного університету (м. Хмельницький, Україна)

3. Базильчук Віра – кандидат наук з фізичного виховання і спорту, доцент., кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри фізичної терапії, ерготерапії Хмельницького національного університету (м. Хмельницький, Україна)

4. Базильчук Олег – доктор педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри фізичної терапії, ерготерапії Хмельницького національного університету (м. Хмельницький, Україна)

5. Берегова Наталія – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології та педагогіки Хмельницького національного університету (м. Хмельницький, Україна)

6. Василенко Олена – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри психології та педагогіки Хмельницького національного університету (м. Хмельницький, Україна)

7. Гаврилькевич В'ячеслав – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології та педагогіки Хмельницького національного університету (м. Хмельницький, Україна)

8. Говорецька Анастасія – магістр Хмельницького національного університету

9. Гомонюк Олена – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри психології та педагогіки Хмельницького національного університету (м. Хмельницький, Україна)

10. Голова Наталія – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри соціальної роботи і соціальної педагогіки Хмельницького національного університету (м. Хмельницький, Україна)

11. Грабчак Ольга – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри соціальної роботи і соціальної педагогіки Хмельницького національного університету (м. Хмельницький, Україна)

12. Демченко Наталя – старший викладач кафедри теорії і методики фізичного виховання і спорту Хмельницького національного університету (м. Хмельницький, Україна)

13. Дутчак Валентин – магістр Хмельницького національного

університету (м. Хмельницький, Україна)

14. Джигун Людмила – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри психології та педагогіки Хмельницького національного університету (м. Хмельницький, Україна)

15. Ігумнова Ольга – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології та педагогіки Хмельницького національного університету (м. Хмельницький, Україна)

16. Калинюк Наталія – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов Національної академії Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького (м. Хмельницький, Україна)

17. Карпова Дарія – старший викладач кафедри психології та педагогіки Хмельницького національного університету (м. Хмельницький, Україна)

18. Комар Таїсія – доктор психологічних наук, професор кафедри психології та педагогіки Хмельницького національного університету (м. Хмельницький, Україна)

19. Корнійчук Оксана – магістр Хмельницького національного університету (м. Хмельницький, Україна)

20. Кулешова Олена – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології та педагогіки Хмельницького національного університету

21. Купчишина Валентина – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри психології, педагогіки та соціально-економічних дисциплін Національної академії Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького (м. Хмельницький, Україна)

22. Левко Мар'яна – кандидат педагогічних наук, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов та військового перекладу Національної Академії сухопутних військ імені гетьмана Петра Сагайдачного (м. Львів, Україна)

23. Мацук Людмила – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри теорії та методики дошкільної і спеціальної освіти ДВНЗ «Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника» (м. Івано-Франківськ, Україна)

24. Мельник Людмила – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка (м. Кам'янець-Подільський, Україна)

25. Міхеєва Людмила – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри психології та педагогіки Хмельницького

національного університету (м. Хмельницький, Україна)

26. Овод Юлія – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри соціальної роботи і соціальної педагогіки Хмельницького національного університету (м. Хмельницький, Україна)

27. Олександренко Катерина – доктор психологічних наук, доцент, завідувач кафедри іноземних мов Хмельницького національного університету (м. Хмельницький, Україна)

28. Олійник Марія – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки та психології дошкільної освіти Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича (м. Чернівці, Україна)

29. Пастошук Галина аспірантка кафедри психології та педагогіки, практичний психолог ВПУ №4 м. Хмельницького (м. Хмельницький, Україна)

30. Петяк Олена – старший викладач кафедри психології та педагогіки Хмельницького національного університету (м. Хмельницький, Україна)

31. Подкоритова Лариса – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології та педагогіки Хмельницького національного університету (м. Хмельницький, Україна)

32. Покудіна Лариса – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри вищої математики і інформатики Університету економіки і підприємництва

33. Попелюшко Роман – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології та педагогіки Хмельницького національного університету (м. Хмельницький, Україна)

34. Посвістак Олеся – доктор психологічних наук, доцент, професор кафедри філософії і політології Хмельницького національного університету (м. Хмельницький, Україна)

35. Потапкіна Леся – кандидат педагогічних наук, викладач кафедри спеціальних дисциплін Хмельницького політехнічного коледжу Національного університету «Львівська політехніка» (м. Хмельницький, Україна)

36. Потапчук Євген – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри психології та педагогіки Хмельницького національного університету (м. Хмельницький, Україна)

37. Потапчук Наталія – доктор психологічних наук, старший науковий співробітник Національної академії Державної прикордонної служби імені Богдана Хмельницького (м. Хмельницький, Україна)

38. Онишко Оксана – кандидат педагогічних, доцент, доцент

кафедри інженерії програмного забезпечення Хмельницького національного університету (м. Хмельницький, Україна)

39.Райко Валерій – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри психології та педагогіки Хмельницького національного університету (м. Хмельницький, Україна)

40.Руденок Алла – кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології та педагогіки Хмельницького національного університету (м. Хмельницький, Україна)

41.Солтик Олександр – кандидат наук з фізичної культури і спорту, доктор педагогічних наук, доцент кафедри фізичного виховання, завідувач кафедри теорії і методики фізичного виховання і спорту Хмельницького національного університету (м.Хмельницький, Україна)

42.Стойник Тетяна – практичний психолог Хмельницького ліцею II-III ст. Хмельницької обласної ради (м. Хмельницький, Україна)

43.Сургунд Наталія – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології та педагогіки Хмельницького національного університету (м. Хмельницький, Україна)

44.Ханецька Наталія – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології та педагогіки Хмельницького національного університету (м. Хмельницький, Україна)

45.Хіміч Віта – викладач кафедри теорії і методики фізичного виховання і спорту Хмельницького національного університету (м. Хмельницький, Україна)

46.Янцаловський Олександр – старший викладач кафедри психології та педагогіки Хмельницького національного університету (м. Хмельницький, Україна)

ТЕОРІЯ ТА ПРАКТИКА ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ ЯК СУБ'ЄКТА САМОТВОРЕННЯ І САМОЗБЕРЕЖЕННЯ

МОНОГРАФІЯ

За редакцією О. М. Гомонюк

Формат 60х84 1/16.

Ум. друк. арк.27,9.

Наклад 100. Зам. № 5/2021.

Видавець і виготовлювач ФОП Цюпак А.А.
вул. Ломоносова, 17, м. Хмельницький, 29008, тел. 0673932668,
Свідоцтво про держреєстрацію видавців, виготівників та
розповсюджувачів видавничої продукції
Серія ХЦ №019 від 25.02.2002.