

Вінницький державний педагогічний університет  
імені Михайла Коцюбинського

**ОСОБИСТІСНО-ПРОФЕСІЙНИЙ  
РОЗВИТОК МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ  
СОЦІОНОМІЧНИХ ПРОФЕСІЙ В  
УМОВАХ ТРАНСФОРМАЦІЇ  
СУСПІЛЬСТВА**

Вінниця – 2018

УДК 378.015.3:159.923.3  
ББК 74.58+74.6  
О-75

Рекомендовано до друку рішенням вченої ради  
Вінницького державного педагогічного університету  
імені Михайла Коцюбинського  
(протокол №13 від 22 травня 2018 р.)

Рецензенти:

*Акімова О. В.* – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки та професійної освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.  
*Штифурак В. Є.* – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри права Вінницького торговельно-економічного інституту Київського національного торговельно-економічного університету.

О-75 **Особистісно-професійний розвиток майбутніх фахівців соціономічних професій в умовах трансформації суспільства:** монографія / В.І. Шахов, О.М. Паламарчук, В.М. Галузьяк [та ін.] – Вінниця: ТОВ «Нілан-ЛТД», 2018. – 336 с.

УДК 378.015.3:159.923.3  
ББК 74.58+74.6

ISBN 978-617-7706-21-1

У монографії висвітлюються результати наукових розвідок проблем особистісно-професійного становлення майбутніх фахівців соціономічних професій, розвитку їх професійної самосвідомості, професійного мислення, професійної етики, соціальної компетентності, креативності, професійної самоактуалізації, ціннісного самовизначення, життєстійкості, творчої самореалізації, еколого-споживчої поведінки та ін.

Для наукових працівників, викладачів вищих навчальних закладів, докторантів, аспірантів, студентів.

ISBN 978-617-7706-21-1

© Автори, 2018

## ЗМІСТ

<i>Передмова</i> .....	4
<i>Шахов В. І.</i> Вплив ціннісних орієнтацій на вибір шлюбного партнера в студентському віці.....	6
<i>Паламарчук О. М.</i> Соціально-психологічні чинники розвитку еколого-споживчої поведінки сучасної молоді .....	20
<i>Галузяк В. М.</i> Розвиток діалектичного педагогічного мислення майбутніх учителів.....	33
<i>Біліченко О. В.</i> Сутність і зміст професійної етики майбутніх медичних сестер .....	65
<i>Безверхий О. С.</i> ASC-педагогіка в навчальному процесі ВЗО та техніки індукції змінених станів свідомості.....	82
<i>Візнюк І. М.</i> Гармонізація вищої освіти України в аспекті забезпечення профілактики іпохондрії в майбутніх фахівців.....	89
<i>Грабіщук С. В.</i> Проблема самоактуалізації психологів у процесі навчання у ВЗО.....	104
<i>Давідчук А. О.</i> Ціннісні орієнтації в структурі самовизначення особистості.....	118
<i>Килівник А. М.</i> Використання активних методів навчання в процесі формування навичок самоорганізації майбутніх психологів .....	129
<i>Комар Т. О.</i> Професійне становлення психологів: досвід і перспективи діяльності центру психологічного консультування та психотерапії....	150
<i>Московчук О. С.</i> Сутність і структура соціальної компетентності студентів-майбутніх учителів.....	158
<i>Савчук З. С.</i> Психологічна готовність вчителя до роботи в інклюзивному просторі.....	173
<i>Сидоренко Ж. В.</i> Вивчення особливостей постановки життєвих завдань молоді, спрямованих на досягнення психологічного здоров'я, методом наративного аналізу .....	184
<i>Фрицюк В. А.</i> Проблема креативності у психолого-педагогічних дослідженнях .....	196
<i>Холковська І. Л.</i> Ціннісні установки педагога на творчу самореалізацію в професійній діяльності.....	213
<i>Шахов В. В.</i> Психологічні особливості професійної самосвідомості студентів-психологів.....	235
<i>Коломієць Л. І., Шульга Г. Б.</i> Психологічні особливості детермінант життєстійкості майбутніх фахівців соціономічних спеціальностей	248
<i>Гуревич Р. С., Дідух Л. І., Опушко Н. Р.</i> Проблеми розвитку майбутніх фахівців комп'ютерних професій в умовах трансформації суспільства .....	261
<i>Максимчук Б. А., Галайдюк М. А., Максимчук І. А.</i> Валеологічний саморозвиток та активація мотивації майбутніх фахівців до формування валеологічної компетентності в умовах глобалізаційних та інтеграційних процесів .....	274
<i>Хуртенко О. В.</i> Аналіз операційно-діяльнісної готовності студентів до прийняття рішень у нестандартних ситуаціях діяльності тренера....	289
<i>Література</i> .....	301
<i>Інформація про авторів</i> .....	334

## ПЕРЕДМОВА

Трансформація суспільства, гуманізація освітнього процесу актуалізують проблему професійно-особистісного розвитку фахівців соціономічної сфери, формування у них ціннісного ставлення до професійної діяльності як засобу особистісної самореалізації, усвідомлення відповідності професійного вибору індивідуальним якостям і здібностям. Випускникам ВЗО у наш час недостатньо володіти певним запасом знань, професійних умінь. Сучасною практикою затребуваний соціально та професійно мобільний, ініціативний, самостійний, відповідальний фахівець, спроможний себе як фахівця, готовий до постійного професійного та особистісного розвитку, подальшої самоосвіти і самореалізації як суб'єкта професійної діяльності.

Зміни, які відбуваються нині в соціокультурному середовищі, зумовлюють зростання інтересу вчених та практиків до проблеми успішної, конструктивної й ефективної фахової підготовки психологів, педагогів, соціальних працівників. Виразною нині постає проблема професійно-особистісного розвитку майбутніх фахівців сфери соціальних послуг в умовах освітнього простору вищого навчального закладу. Саме в освітньому середовищі ВЗО відбувається первинне «освоєння» професії, визначається життєва й світоглядна позиція особистості. При цьому, одним із ключових завдань є побудова такої системи освітньо-виховного простору, яка б враховувала особливості й закономірності не тільки професійного становлення студента як майбутнього фахівця, але і його особистісної самореалізації.

Враховуючи важливість підготовки майбутніх фахівців сфери соціальних послуг до успішної професійної адаптації та самореалізації у трудовій діяльності, дослідження соціальних, психологічних та педагогічних чинників професійного та особистісного розвитку майбутніх фахівців у вищому навчальному закладі набуває особливої актуальності. Адже від ступеня розробки цієї проблеми буде залежати можливість впливу на процес цілеспрямованого формування професійної готовності фахівця загалом. Таким чином, головне завдання автори монографії вбачали у визначенні сукупності соціальних, психологічних та педагогічних чинників особистісно-професійного розвитку майбутніх фахівців соціономічних професій в умовах освітнього середовища вищої школи.

Для дослідження такого складного процесу, як професійно-особистісний розвиток майбутнього фахівця соціономічної сфери, що має своєрідну структуру, зміст і якісні характеристики доцільною є розробка теоретичних та методичних засад особистісно-професійного розвитку майбутнього фахівця в умовах освітнього середовища вищого навчального закладу, тобто розробки своєрідних стратегій й тактики оптимального поступу майбутнього фахівця в його професійному та особистісному зростанні.

У монографії висвітлюється низка актуальних питань, пов'язаних з особистісно-професійним становленням майбутніх фахівців

соціономічних професій в умовах трансформації сучасного суспільства:

- психологічний вплив ціннісних орієнтацій на вибір шлюбного партнера в студентському віці (В. І. Шахов);
- соціально-психологічні чинники розвитку еколого-споживчої поведінки сучасної молоді (О. М. Паламарчук);
- розвиток діалектичного педагогічного мислення майбутніх учителів (В. М. Галузяк);
- сутність і зміст професійної етики майбутніх медичних сестер (О. В. Білченко);
- ASC-педагогіка в навчальному процесі ВЗО та техніки індукції змінених станів свідомості (О. С. Безверхий);
- гармонізація вищої освіти України в аспекті забезпечення профілактики іпохондрії в майбутніх фахівців (І. В. Візнюк);
- проблема самоактуалізації студентів-психологів у процесі навчання у ВЗО (Грабіщук С.);
- ціннісні орієнтації в структурі самовизначення особистості (А. О. Давідчук);
- використання активних методів навчання в процесі формування навичок самоорганізації майбутніх психологів (А. М. Килівник);
- досвід і перспективи діяльності центру психологічного консультування та психотерапії (Т. О. Комар);
- сутність і структура соціальної компетентності майбутніх учителів (О. С. Московчук);
- психологічна готовність вчителя до роботи в інклюзивному просторі (З. С. Савчук);
- вивчення особливостей постановки життєвих завдань молоді, спрямованих на досягнення психологічного здоров'я методом нарративного аналізу (Ж.В. Сидоренко);
- проблема креативності у психолого-педагогічних дослідженнях (В. А. Фрицюк);
- ціннісні установки педагога на творчу самореалізацію в професійній діяльності (І. Л. Холковська);
- психологічні особливості професійної самосвідомості студентів-психологів (В. В. Шахов);
- психологічні особливості детермінант життєстійкості майбутніх фахівців соціономічних спеціальностей (Л. І. Коломієць, Г.Б. Шульга);
- проблеми розвитку майбутніх фахівців комп'ютерних професій в умовах трансформації суспільства (Р.С. Гуревич, Л.І. Дідух, Н.Р. Опушко);
- формування валеологічної компетентності майбутніх фахівців (Б. А. Максимчук, М. А. Галайдюк, І. А. Максимчук);
- готовність студентів до прийняття рішень у нестандартних ситуаціях діяльності тренера (О. В. Хуртенко).

Зусилля авторів адресовані фахівцям у галузі соціальної, професійної, вікової та педагогічної психології, педагогіки, психології вищої школи. Авторський колектив сподівається, що книга знайде свого читача.

# ВПЛИВ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ НА ВИБІР ШЛЮБНОГО ПАРТНЕРА В СТУДЕНТСЬКОМУ ВІЦІ

**В. І. Шахов**

Ціннісні орієнтації – важливий компонент світогляду особистості, який відображає позитивну або ж негативну значущість для неї предметів або явищ соціальної дійсності. Система ціннісних орієнтацій як психологічна характеристика зрілої особистості визначає мотивацію поведінки, засоби досягнення життєвих цілей. Відсутність сформованої системи цінностей породжує в людини відчуття внутрішньої порожнечі, некритичне прийняття групових норм поведінки й світогляду загалом [446].

Не все те, що для людини важливе і значуще, може бути реалізоване в поведінці. Це залежить від низки обставин і причин як суб'єктивного, так і об'єктивного характеру. Це залежить від того, чи вбачає людина певний сенс діяти певним чином, прагнучи до визначеної мети.

Студентський вік є періодом інтенсивного формування системи ціннісних орієнтацій, що в свою чергу зумовлює формування особистісної зрілості. Це пов'язано з появою на даному віковому етапі необхідних передумов: оволодіння абстрактно-логічним мисленням, накопичення морального досвіду. Поява переконань у юнацькому віці свідчить про значний якісний злам у характері становлення системи моральних цінностей.

У сучасному мультимобільному й високотехнологічному суспільстві, коли в особистості формуються нові стандарти життя, з'являються й інтенсивно змінюються цінності людини, вивчення яких завжди було в центрі уваги філософів, соціологів, психологів, педагогів та інших науковців. Сучасний методологічний підхід до вивчення ціннісних орієнтацій враховує трансформацію суспільної свідомості й те, що багато цінностей, які формує наше сучасне суспільство, поступово змінюються. Так, стандарти й цінності, що звеличувалися і на які опирались ще декілька десятиліть тому, сьогодні вже не є актуальними і, більше того, навіть неефективними. Під неефективністю мається на увазі те, що ці цінності й стандарти не сприяють подальшому успішному розвитку особистості як фахівця певної професійної галузі, як суб'єкта й об'єкта міжособистісних взаємин, як майбутнього сім'янина.

Якщо в минулому одними з найголовніших цінностей людини були сім'я, любов, гуманність, то нині актуальними є стандарти, які сприяють матеріальному збагаченню, підвищенню соціального статусу, престижу, популярності. Відбувається свого роду «деморалізація цінностей».

Сім'я й сімейні цінності поступаються за своєю значущістю перед кар'єрою та особистими задоволеннями. І ця прикрість призводить до того, що відбувається нівелювання соціального статусу батьків, як

референтних людей, негативні суспільні явища у вигляді залежностей та девіацій дітей, які не доотримують батьківської любові та уваги, і в них належним чином не формуються навички та вміння бути батьками. Але найбільш прикрим є те, що такі діти, підростаючи й наслідуючи поведінку батьків, доотримуються вже у власних сім'ях засвоєних батьківських моделей сімейного виховання.

Особливо гостро ця тема проявляється в старшому юнацькому (студентському) віці. Адже саме в цей період молода людина відчуває потребу в коханні й починає замислюватися, з якою людиною вона була б щасливою в житті. Образ шлюбного партнера, ідеальних взаємин набуває більш чітких контурів, стає мотивом, який підштовхує до пошуку такого партнера. Проте слід зауважити, що в основі цього вибору далеко не завжди лежить кохання. Й не завжди людина робить свій вибір, розраховуючи, що партнер врятує її від матеріальних і душевних труднощів, вирішить проблеми тощо.

Дослідженням питання ціннісних орієнтацій сучасної молоді займаються багато дослідників (Є.І. Головаха, Є.М. Дубовська, Н.О. Кірілова, І.О.Кудрявцев, М.М. Лебедева, Т.О. Перевізна, О.Ф. Семенова, О.А. Тихомандрицька, С.С.Бубнова, Л.Ф. Шестопалова). Однак, незважаючи на це, в сучасній науці ціннісні орієнтації студентської молоді залишаються важливим і недостатньо вивченим питанням.

Проблема ціннісних орієнтацій студентства тісно пов'язана з проблемою вибору шлюбного партнера. Адже, крім підготовки до професійного життя, юнаки і дівчати готуються й до виконання соціальних ролей у своїй майбутній родині.

Проблемі вибору шлюбного партнера присвячені праці А.І. Антонова, В.В.Бодрова, Л.В. Борзікова, Т.А. Гурко, Є.Г. Єйдемільера, М.М. Обозова, В.Сатир, Б. Скіннера, С. Каверіна, М.М. Краснова, В.П. Кравця, К.Леві, А.Маслоу, Г. Навайтис, О.М. Черняка, Л.Б. Шнейдер, Х. Хекхаузена, В.В.Юстицькіса.

Шлях вибору майбутнього шлюбного партнера – психологічно значущий та дуже складний процес, оскільки він являє собою набір послідовних кроків, які залежать від багатьох чинників. До них належать: модель батьківської поведінки, потреби особистості, її настанови, але одним із значущих аспектів є ціннісні орієнтації особистості.

Відтак, вивчення питання впливу ціннісних орієнтацій студентів на вибір майбутнього шлюбного партнера є особливо важливим і актуальним у зв'язку з розвитком і становленням сучасної особистості і суспільства в цілому.

У формуванні подружньої пари розрізняють два періоди: дошлюбний (до прийняття парою рішення про вступ у шлюб) і передшлюбний (до моменту укладення шлюбної угоди).

Емпірично доведено, що джерелом труднощів у сімейному житті можуть стати особливості вибору партнера, характер дошлюбного й передшлюбного залицяння, ухвалення рішення про вступ у шлюб.

Психологи впродовж багатьох років намагалися розібратися: яким чином люди обирають шлюбного партнера. Проте поки що вони одностайні лише в одному, що цей процес набагато складніший, ніж здається на перший погляд.

Одним із перших над причинами вступу до шлюбу став замислюватись засновник класичного психоаналізу З. Фрейд. Його психоаналітична теорія опирається на припущення про потяг, який діти відчувають до одного з батьків протилежної статі. Завдяки складному несвідомому процесу вони можуть переносити любов, що переживається ними до первинного лібідіозного об'єкта, на інші, суспільно схвалювані об'єкти – на свого потенційного подружнього партнера [446]. Саме тому багато юнаків хотіли б зустріти майбутню супутницю свого життя, схожу на свою матір, і дуже часто дівчата звертають увагу на юнаків, схожих на своїх татусів. Бажання пояснити механізм шлюбного вибору спонукало до створення ряду наукових концепцій та теорій.

Найбільшого розповсюдження й популярності в зарубіжній соціальній психології набули теорії комплементарних потреб Р. Уінча, теорія «стимул-цінність-роль» Б. Мурстейна, інструментальна теорія вибору подружжя Р. Сентерса, теорія «фільтрів» А. Керкгоффа і К. Девіса, «кругова теорія любові» А. Рейса, прихильники теорії гомогамії А. Най та Ф. Беррардо.

Теорія комплементарних потреб (доповнювальних потреб) Р. Уінча ґрунтується на давньому принципі, про те, що протилежності притягуються. Р. Уінч пише, що у виборі подружнього партнера кожен індивід шукає того, хто, як він гадає, максимально задовольнить його потреби. Закохані повинні бути схожими в соціальних рисах і психологічно доповнювати одне одного. Задоволення й винагорода розглядаються як сили, які сприяють зближенню майбутнього подружжя. Ця теорія не стверджує, що кожен може знайти партнера, який би повністю задовольнив його потреби. Вона допомагає розібратися, чому кожен вважає лише деяких зі всього «поля кандидатів» найбільш привабливими. Згідно цієї теорії, наприклад, привабливою для владного чоловіка може бути покірنا жінка, а спокійному й м'якому чоловікові подобаються енергійні і відверті жінки [112].

Інструментальна теорія вибору подружнього партнера, розроблена Р. Сентерсом, також приділяє першочергову увагу задоволенню потреб, але при цьому стверджує, що одні потреби є важливішими за інші, окремі з них частіше зустрічаються в чоловіків, ніж у жінок, і навпаки. Згідно Р. Сентерсу, людина притягується до того, чії потреби схожі з її власними або ж доповнюють їх [117].

Теорія «стимул-цінність-роль», або «обмін і максимальна вигода», Б. Мурстейна набула, мабуть, найбільшого поширення серед дослідників. Вона ґрунтується на двох найважливіших постулатах. Перший полягає в тому, що на кожній стадії розвитку взаємин



партнерів міцність відносин залежить від так званої рівності обміну. Іншими словами, відбувається своєрідний облік плюсів і мінусів, активів і пасивів кожного партнера. Як наслідок, хоча партнери можуть і не усвідомлювати цього, встановлюється певний баланс позитивних і негативних характеристик кожного. Якщо активи, або стимули вступу в шлюб перевищують пасиви, то ухвалюється рішення щодо вступу до подружнього союзу. Другий постулат полягає в тому, що шлюбний вибір включає серію послідовних стадій, через які повинні пройти молоді люди. Той, хто не відповідає умовам кожної стадії, вибуває з «гри» [204].

Першу стадію Б. Мурстейн назвав «стимул». Коли чоловік і жінка бачать одне одного вперше, складається перше враження стосовно зовнішності іншої людини, її інтелекту, вміння триматися. Також відбувається сприйняття й оцінка тих характерних якостей, які можуть бути привабливими для іншої людини. Якщо між партнерами виникла атракція – перше враження було позитивним, то пара переходить до другої стадії – порівняння цінностей. Партнери обговорюють свої погляди на життя, шлюб, чоловічі й жіночі ролі в сім'ї, на виховання дітей тощо. Чоловік і жінка або підкріплюють взаємні симпатії, або ж, зрозумівши, що у них замало спільного, розлучаються. Якщо взаємна привабливість, що виникла на першій стадії, підкріплюється схожістю цінностей, то взаємини партнерів переходять на третю стадію – рольову.

На третій стадії – рольовій – партнери перевіряють, чи відповідає рольова поведінка одного очікуванням іншого. Звичайно, є люди, які, закохавшись одне в одного, одружуються після нетривалого знайомства, без всяких тривог і побоювань, підкорюючись лише почуттям. Проте більшість партнерів прагнуть усвідомити як достоїнства, так і недоліки одне одного і, ретельно зваживши всі «за й проти», ухвалюють остаточне рішення [370].

Ідея існування декількох стадій у процесі вибору шлюбного партнера лежить і в основі теорії «фільтрів» А. Керкгоффа і К. Девіса. Схематично даний процес можна представити як послідовне проходження через серію фільтрів, які поступово відсівають людей із безлічі можливих партнерів і звужують індивідуальний вибір. Перший фільтр – місце проживання – відсіває тих потенційних партнерів, з якими людина ніколи не зможе зустрітися. Потім фільтр гомогамії виключає тих, хто не підходить одне одному за соціальними критеріями. На цьому етапі людина вступає в контакти з людьми, які здаються їй привабливими. На подальших стадіях встановлюються схожість цінностей і сумісність рольових очікувань. Результатом проходження через усі фільтри є вступ до шлюбу [373].

«Кругова теорія любові» А. Рейса пояснює механізм вибору шлюбного партнера через реалізацію чотирьох послідовних взаємопов'язаних процесів.

1. Встановлення взаємозв'язку. А саме: легкість спілкування двох

людей, іншими словами – наскільки «в своїй тарілці» вони почувають себе поряд одне з одним. Це залежить як від соціально-культурних чинників (соціального класу, освіти, релігії, стилю виховання), так і від індивідуальних здібностей людини вступати в контакт з іншими людьми.

2. Саморозкриття. Відчуття взаємозв'язку з іншою людиною породжує відчуття розслаблення, довіри і полегшує розкриття себе перед іншим. Тут також великий вплив справляють соціально-культурні чинники.

3. Формування взаємної залежності. Поступово в чоловіка і жінки виникає й розвивається система взаємопов'язаних звичок, з'являється відчуття необхідності одне одному.

4. Реалізація основних потреб особистості, якими, на думку А. Рейса, є потреби в любові, довірі, стимуляції кимось її амбіцій тощо. Розвиток відчуття любові йде у напрямі від першого процесу до четвертого. Безумовно, що пропуск одного з них негативно позначається на розвитку або стабільності любовних взаємин.

Німецький учений Р. Зідлер також уважає, що наміру одружитися в більшості людей у європейських промислово-розвинених країнах передує тривалий процес орієнтації й соціокультурного налаштування людини на шлюб і сім'ю [11].

Вибір шлюбного партнера можна уявити, на думку Р. Зідлера, як процес фільтрації. Спочатку визначається категорія соціально відповідних партнерів. Це відбувається майже «непомітно» для людини в соціальному середовищі, де вона перебуває. Потім здійснюється специфічний вибір із «сукупності» можливих партнерів відповідно до психологічних, сексуально-еротичних і естетичних механізмів. При цьому велике значення надається враженням, отриманим у рідній сім'ї, освіті і ранній професійній кар'єрі молодих людей.

Певні стадії вибору партнера виокремлює й американський соціальний психолог Д. Адамс, який вивчав міцні студентські пари упродовж шести місяців. На думку вченого, первинне ваблення засноване на зовнішніх особливостях, таких, як фізична привабливість, товарицькість, урівноваженість і спільні інтереси. Відносини, що зав'язалися, зміцнюються завдяки реакціям оточуючих, отриманню статусу пари, відчуттю затишку і спокою в присутності одне одного і дії інших подібних чинників. Потім пара вступає в стадію взаємних зобов'язань і близькості, що ще більше притягає партнерів одне до одного. Зв'язавши себе взаємними зобов'язаннями, вони вивчають погляди й цінності одне одного. На цій стадії пари, як правило, вже готові до того, щоб ухвалити рішення щодо вступу в шлюб.

У радянській та вітчизняній психології проблема вибору партнера, як і специфіка дошлюбного й передшлюбного періодів, украй рідко була предметом теоретичного й практичного досліджень. Окремі її аспекти висвітлювалися в роботах Б.Ю.

Шапіро, А.М. Волкової, В.І. Штільбанс, Л.Я. Гозмана, Л.П. Панкової, В.А. Сисенко, М.А. Абалакіної.

Так, М.А. Абалакіна [12] обґрунтувала теоретичну модель співвідношення процесів міжособистісного сприйняття й динаміки дошлюбних відносин. Автор виділяє три стадії позитивного розвитку відносин у дошлюбній парі. На першій стадії відбувається зустріч партнерів і формування перших вражень одне про одного. Друга стадія розпочинається, коли відносини переходять у стійку фазу, тобто й самі партнери, і ті, хто їх оточують, сприймають діаду як достатньо стабільну пару. Відносини стають більш-менш інтенсивними і характеризуються високою емоційністю. Третя стадія виникає після рішення партнерів щодо вступу в шлюб. Знижується ступінь ідеалізації, зростає задоволеність відносинами з партнером. Між першою й другою стадіями стимульними є винятково зовнішні параметри, зокрема фізична привабливість поступаються місцем порівнянню мотиваційній, ціннісній або рольовій сфері особистості партнера.

К. Мелвіл, уподібнює процес вибору партнера торговій операції, причому «валютою» в обміні служать такі соціальні цінності двох індивідів, як соціальне походження, економічний стан, освіта й особисті якості (вік, зовнішність) [120]. Особливо актуальною ця проблема є в студентському віці. Вибір супутника життя та створення сім'ї – одна зі сторін соціальної ситуації розвитку студентської молоді. Відповідна цій ситуації діяльність є однією з головних сторін студентського життя.

Незважаючи на сензитивність молодості до створення сім'ї і всі супутні даному вікові сприятливі реальні фактори, задача вибору супутника життя далеко не завжди вирішується успішно. Статистика розлучень, які відбувалися в молодості, вражаюча – більше 50%. До цього потрібно додати, що багато сімей, створених у молодості, розпадаються в період зрілості, а багато хто, не дивлячись на взаємну незадоволеність подружніми відносинами, залишаються в парі до кінця життя [212].

Чоловіки та жінки мають багато спільних фізичних рис. Вони схожі одне на одного за багатьма психологічними параметрами: їх споріднюють словниковий запас, креативність, інтелект, самоповага й уявлення про щастя.

Погляди на життя і поведінка окремих представників чоловічої статі варіюють від жорстокої змагальності до ніжної турботи про ближніх. Те ж саме можна сказати й про жінок. Не заперечуючи цього, психологи, разом з тим, стверджують, що в житті в жінок близькі, довірливі взаємини з оточуючими відіграють більш важливу роль, ніж у житті чоловіків.

Відмінності починають виявлятися вже в дитинстві. Хлопчики понад усе прагнуть до незалежності; вони самостверджуються поза зв'язком з людиною, яка опікується ними; зазвичай такою людиною є мати. Дівчата віддають перевагу взаємозалежності; їх самоіденти-

фікація відбувається через соціальні зв'язки.

Ми народжуємося різними тілесно – хтось у жіночому тілі, хтось у чоловічому, але це автоматично не гарантує формування жіночності чи мужності. Для того щоб хлопчик став чоловіком, його необхідно виховувати як чоловіка, а дівчинку, щоб вона стала жінкою, – як жінку. Якщо цього не дотримуватися, то це може призвести до невідповідності психосексуальної позиції по відношенню до тіла, що породжує невроз. Таким чином, чоловік і жінка – це певна рольова поведінка [32].

Ч. Дарвін свого часу прийшов до висновку, що організми розвиваються шляхом адаптації. З більшою ймовірністю передадуть свої гени нащадкам організми, успішно пристосовані до навколишнього середовища. Еволюційна психологія розмірковує над питанням: чи не розвиваються так само й характерні психологічні особливості та соціальна поведінка?

Теорія еволюції пропонує готове пояснення, чому чоловіки частіше виявляють ініціативу в сексуальних стосунках. У середньому протягом свого життя чоловік виробляє кілька трильйонів сперматозоїдів; вироблення сперми обходиться набагато дешевше, ніж вироблення яйцеклітин. До того ж, поки одна жінка виношує дитину і годує її, чоловік здатний запліднити ще безліч жінок. Тому жінка, перш ніж скористатися своїми репродуктивними здібностями, уважно придивляється до чоловіка, оцінюючи його здоров'я та інші ресурси. Чоловіки ж змагаються одне з одним у шансах перемогти в генетичному тоталізаторі, відправляючи свої гени в майбутнє. Як кажуть еволюціоністи, для чоловіків важлива кількість, для жінок – якість.

Крім того, еволюціоністи вважають: так як для фізично більш сильних чоловіків жінки стають доступнішими, це і є причиною того, що з покоління в покоління чоловіки стають все більш агресивнішими і пригнічуваними. А якщо жінки отримують вигоду зі своєї здатності розпізнавати емоції оточуючих, то, можливо, природний відбір сприяє росту в жінках саме цієї здатності. В основі всіх подібних припущень лежить думка, що природа відбирає ті характерні риси, які допомагають людям зберегти гени для майбутнього [32].

Усе це робиться несвідомо. Ніхто спеціально не ставить перед собою завдання: «Як би мені передати нащадкам максимум своїх генів?». Швидше за все, як вважають психологи-еволюціоністи, головну роль тут відіграють наші природні прагнення. І саме цим можна пояснити не тільки чоловічу агресію, але й інші міжстатеві відмінності в настановах і поведінці.

Дослідження, проведені у 37 різних країнах, підтвердили, що всюди чоловіків приваблюють жінки, чий зовнішній вигляд – юне обличчя і фігура – говорить про здатність до дітонародження. Жінок же всюди привертають чоловіки, чий добробут, сили та амбіції обіцяють захист і опіку потомства.

Залишаючи осторонь обговорення природного відбору фізичних якостей і типів поведінки, що підвищують вірогідність збереження генів, критики вбачають два серйозних недоліки в цих еволюціоністських поясненнях.

Перш за все, ці пояснення завжди починаються з обговорення наслідку (наприклад, міжстатевих відмінностей у прояві ініціативи в сексуальних стосунках) і потім крокують у зворотному напрямку, вибудовуючи обґрунтування пред'явленого наслідку. Такий підхід є спадщиною функціоналізму, теорії, що домінувала в психології в 20-х роках ХХ століття: чому спостерігається саме така поведінка? Тому, що вона виконує певну функцію.

Щоб уникнути спокуси судити про все так, потрібно спробувати уявити не тільки одну версію, але і деяку протилежну. Якби чоловіки ніколи не мали позашлюбних зв'язків, чи можна в такій вірності углядіти еволюційну мудрість? Врешті-решт, виховати дитину набагато складніше, ніж просто прилаштувати свою сперму. Чоловіки, віддані своїм жінкам та нащадкам, мають більше підстав сподіватися, що їх спадкоємці зможуть вижити і зберегти їхні гени (з точки зору еволюції це добре пояснює, чому люди і деякі види тварин, чие потомство вимагає невинного батьківського піклування, мають тенденцію дотримуватися моногамії).

Психологи-еволюціоністи на це відповідають, що така оцінка відіграє не меншу роль і в так званих культурологічних поясненнях: чому чоловіки й жінки так відрізняються одне від одного? Тому, що культура соціалізує їхню поведінку. «Культура» швидше не пояснює, а тільки описує їхні ролі.

Критики еволюціонізму визнають, що еволюція допомагає нам пояснити як нашу подібність, так і наші відмінності (певна сума різновидів сприяє виживанню). Але в той же час, вони стверджують, що наша загальна еволюційна спадщина виявилася нездатною передбачити появу такого величезного числа різних варіантів «шлюбних схем» (одночасна полігінія – один чоловік має кілька дружин (до цього часу зберігається в деяких африканських і азійських народів); одночасна поліандрія – одна дружина має декілька чоловіків (зустрічається й зараз в Непалі й у окремих індійських племен); одночасна моногамія – один чоловік має одну дружину) [174]. Не пояснює вона і тих різючих змін у схемі поведінки людей різних культур, що відбулися за останні десятиліття. Найбільш важлива якість, якою наділила нас природа, – це наша здатність адаптуватися: навчатися й змінюватися.

У дорослому житті підставою гендерних відмінностей у соціальній поведінці є ролі, які відображають міжстатевий розподіл праці. Чоловіки схильні виконувати ролі, що вимагають демонстрації соціальної та фізичної сили, а жінки більш тяжіють до виконання ролей, в яких можна виявити турботу й увагу до оточуючих. Таким чином, представники кожної статі схильні демонструвати ту поведінку, якої від них очікують, і в результаті

вони відточують свої навички, своє мистецтво саме в цій ролі. Впливи біології та соціалізації істотні тою мірою, якою вони впливають на наші соціальні ролі, які, в свою чергу, впливають на те, ким ми стаємо [308]. Саме в дитинстві формується ідеальний образ майбутнього чоловіка, який з часом стає дедалі чіткішим, оскільки постійно доповнюється дорослими враженнями. Ідеальний образ – це той образ, котрий стає для кожного орієнтиром власного пошуку, це те, на що ми будемо опиратись при виборі майбутнього чоловіка (дружини). Ідеальний образ потрібен нам для того, щоб ми розуміли, чого саме хочемо.

Образом майбутнього шлюбного партнера є суб'єктивне ідеальне уявлення психофізичних, психофізіологічних, психологічних, соціально-психологічних та духовних рис бажаного подружнього партнера, яке формується внаслідок інтеріоризації та відображення ознак, структурних характеристик і відношень відомих суб'єкту шлюбних пар [230].

Існують різні теорії вибору шлюбного партнера, які ми розглянули вище.

С.В. Ковальов стверджує, що існує парадокс шлюбно-сімейних уявлень юнаків і дівчат, який полягає у значному розходженні якостей бажаного супутника життя та допустимого партнера з повсякденного спілкування, із числа яких цей супутник зазвичай і обирається. Так, опитування соціологів, проведені у 1980-х роках, показали, що ті якості особистості, які вважаються значущими для ідеального шлюбного партнера, в реальному спілкуванні юнаків та дівчат не мають вирішального значення.

Найбільшою популярністю серед дівчат у дівчат 20 років тому вважалися юнаки енергійні, веселі, гарні, високі, з гарно розвинутим почуттям гумору, такі, що люблять танцювати, прагнуть допомогти іншим, розумні, чесні, вольові. Таким чином, можна говорити, що ще не так давно, перевага надавалася зовнішній яскравості особистості. У той же час дівчата мріяли, щоб їхній майбутній чоловік був чесним та справедливим, умів володіти собою, сміливим, вольовим, і вже потім – веселим, люблячим свою роботу, енергійним, володів почуттям гумору [308]. Тут цікавим є те, що дівчатам подобались енергійні, веселі й гарні юнаки, а от розум, воля здавалися не дуже привабливими рисами. Між тим, коли вони замислювалися щодо майбутнього чоловіка, то на перше місце виходили якості моралі, інтелекту та самоконтролю. Проте, спілкуючись та орієнтуючись на людей з одними якостями, нерідко виходили заміж за людину із зовсім іншими якостями.

В 1998-1999 роках були проведені дослідження дошлюбних уподобань студентів. Використовувалася відкрита форма запитань, тобто опитуваним не нав'язувалися можливі якості. Кількість якостей не обмежувалася. Вивчення образу бажаного партнера виявило таке. На перше місце в образі бажаного партнера вийшло почуття гумору, на друге – зовнішність юнака. Важливо відзначити,

що дівчата в більшості випадків очікують від обранця не якоїсь особливої краси: такі відповіді, як «неординарна зовнішність» або «краса», згадуються вкрай рідко. Значущими є просто приємна зовнішність або чарівність, або (порівняно рідко) згадуються певні особливості зовнішності – наприклад, гарні, виразні очі, темне волосся, високий зріст.

Важливо зазначити, що в цілому до зросту партнера рідко пред'являються вимоги, причому частина студенток надає перевагу високому зростові, а інші – середньому [373].

На третьому місці серед дошлюбних уявлень дівчат студентського віку розташовувався розум партнера. А потім цінувалися моральні якості, доброта, вольові якості, ставлення до дівчини.

Щодо образу майбутнього чоловіка, то тут дослідження показують, що наступні якості дещо відрізняються від тих, котрі були важливими для партнера по спілкуванню. Отже, на перше місце серед числа згаданих виходять не певні визначені якості характеру, а саме ставлення до респондентки. 100% дівчат пред'являють наступні вимоги до майбутнього обранця – «люблячий», «той, хто розділить мої інтереси», «розуміння моїх проблем», «взаємодопомога», «допомога в будь-якій ситуації», «розуміння й прийняття» тощо. Формулювання різноманітні, проте сенс кожного з них зводиться до того, щоб бути коханою або навіть ставити себе в центр подружнього життя.

На другому місці знаходиться вимога до зрілості, відповідальності майбутнього чоловіка («серйозне ставлення до майбутнього», «наявність здатності йти на самопожертву», «чесність», «вірність», «порядність», «надійність» тощо). Третє місце серед характеристик майбутнього чоловіка посідає розум. Далі цінними є такі якості як забезпеченість, доброта, зовнішність, почуття гумору, хазяйновитість [419].

Отже, якщо для бажаного партнера по спілкуванню найбільш важливими якостями є зовнішність і почуття гумору, то в майбутньому чоловікові дівчата в першу чергу хочуть бачити турботливе, ніжне ставлення до себе й особистісну зрілість партнера.

Також помітно, що на такі якості, як відповідальність, працелюбність у повсякденному спілкуванні дівчата не орієнтуються, помічаючи частіше зовнішність, комунікабельність, ерудицію, хоча, на думку опитаних, для довготривалих відносин, ці якості не є важливими.

Слід зазначити, що якщо образ бажаного партнера мав досить сильні розходження в досліджуваних студенток, то образ майбутнього чоловіка досить схожий. Цінується, перш за все, ставлення до самої дівчини, особистісна зрілість, розум і забезпеченість.

Спостерігається також тенденція надмірності вимог до партнера й чоловіка. Це стосується загалом дівчат. У частини студенток

виявлено практично повний перелік вимог до молодих людей з усіх теоретично можливих – він досягає 20 якостей. Це розум, краса, чуйність, лідерські якості, забезпеченість, допомога вдома, чесність, освіченість, комунікабельність, почуття гумору.

Слід зазначити також більшу ступінь індивідуальних відмінностей у образі бажаного партнера й супутника по життю в студентській молоді. Великий діапазон пред'явлених людських відмінностей представника протилежної статі, вірогідно, дає більше шансів вступати у шлюб людям із різними якостями [426].

Всі жінки хочуть, щоб їх обранець був справжнім чоловіком. А якщо розкласти це поняття на складові частини, то це означає, що майбутній супутник повинен бути розумним, сильним, рішучим, упевненим у собі, наполегливим, цілеспрямованим, вольовим, завойовником, героєм або хоча б безстрашним, і разом з тим, ніжним, ласкавим, емоційно тонким [429].

Отже, можна стверджувати, що зарубіжні й вітчизняні теорії вибору шлюбного партнера обмежуються в основному двома ідеями. По-перше, майже всі вони базуються на принципі соціально-культурної гомогамії. По-друге, механізм вибору партнера представлений як система фільтрів (стадій). Вони послідовно звужують круг можливих обранців, відсіюючи невідповідних. Таким чином, на завершальному етапі залишаються лише ті пари чоловіків і жінок, які теоретично повинні добре підходити одне одному як подружні партнери.

Прихильники теорії гомогамії стверджували, що «одруженими» можуть бути не будь-які чоловік і жінка, а лише ті, які володіють однаковими «соціальними цінностями», або гомогамією. Фактично до числа можливих обранців входять кандидати з однаковими характеристиками, що мають важливе значення з погляду шлюбного вибору (раса, віра, соціальний клас, наближеність освітнього рівня, шлюбний статус, територіальна близькість проживання).

На думку деяких вчених, вибір майбутнього партнера залежить від біологічних механізмів, якими наділена кожна зі статей. Прикметним є те, що існує розходження між образами щодо вибору особи протилежної статі, яка подобається й образом того, кого юнацтво хоче бачити своїм майбутнім партнером.

З метою вивчення впливу ціннісних орієнтацій нинішніх студентів на вибір майбутнього шлюбного партнера, нами було проведене емпіричне дослідження серед студентів 1-2 курсів Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Всього в дослідженні взяли участь 100 студентів, з них – 58 осіб жіночої і 42 особи чоловічої статі. Одним із інструментів для дослідження нами була обрана «Методика «Особистісний диференціал», адаптована співробітниками психоневрологічного інституту ім. В. М. Бехтерева.

В результаті обрахування середньостатистичних показників за даною методикою нами були отримані такі результати (табл. 1).



**Результати середньостатистичних показників за методикою «Особистісний диференціал»**

Характеристика	Середньостатистичний показник
Чарівний	5,46
Сильний	5,78
Говіркий	4,96
Сумлінний	5,58
Поступливий	4,90
Відкритий	5,52
Добрий	6,30
Незалежний	5,96
Діяльний	6,08
Чуйний	5,84
Рішучий	6,20
Енергійний	6,10
Справедливий	5,94
Розслаблений	5,06
Спокійний	6,06
Добррозичливий	5,96
Упевнений	6,46
Товариський	5,88
Чесний	6,00
Самостійний	6,30
Незворушний	5,70

Аналізуючи отримані результати щодо образу майбутнього шлюбного партнера, ми можемо констатувати, що ієрархія особистісних характеристик розташувалася у такій послідовності: впевнений, самостійний і добрий, рішучий, енергійний, діяльний, спокійний, чесний, незалежний і доброзичливий, справедливий, товариський, чуйний, сильний, незворушний, сумлінний, відкритий, чарівний, розслаблений, говіркий і поступливий. Тобто, найбільш значущими характеристиками майбутнього шлюбного партнера для сучасних студентів є впевнений, самостійний і добрий, рішучий, енергійний, діяльний, а найменш значущими – сумлінний, відкритий, чарівний, розслаблений, говіркий і поступливий.

Нам також цікаво було простежити дані ідеального образу майбутнього шлюбного партнера окремо серед опитуваних чоловічої і жіночої статі. В результаті обрахування середньостатистичних показників за методикою «Особистісний диференціал» нами були отримані результати, представлені в таблиці 2.

Таблиця 2

**Середньостатистичні показники за методикою  
«Особистісний диференціал» для юнаків і дівчат**

Характеристика	Середньостатистичний показник для юнаків	Середньостатистичний показник для дівчат
Чарівний	6,24	4,90
Сильний	4,62	6,62
Говіркий	5,00	4,93
Сумлінний	6,33	5,03
Поступливий	5,33	4,59
Відкритий	6,33	4,93
Добрий	6,71	6,00
Незалежний	5,00	6,66
Діяльний	5,33	6,62
Чуйний	6,52	5,34
Рішучий	5,48	6,72
Енергійний	5,38	6,62
Справедливий	6,38	5,62
Розслаблений	5,24	4,93
Спокійний	6,24	5,93
Доброзичливий	6,38	5,66
Упевнений	5,71	7,00
Товариський	6,24	5,62
Чесний	6,38	5,72
Самостійний	5,33	7,00
Незворушний	5,19	6,07

Порівнявши отримані дані, спробуємо описати уявні моделі ідеальних партнерів для осіб чоловічої і жіночої статі. Юнаки хочуть бачити свою майбутню шлюбну партнерку доброю, відкритою, чуйною, справедливою, сумлінною, доброзичливою, чесною, чарівною, товариською, спокійною та поступливою. Судячи зі змісту обраних характеристик, зроблених юнаками, ми бачимо, що вони описують дівчину фемінінного типу. Дівчата хочуть бачити свого майбутнього шлюбного партнера впевненим, самостійним, рішучим, незалежним, сильним, діяльним, енергійним та незворушним. Таким чином, опис ідеального шлюбного партнера для дівчат містить риси, які характеризують маскулінний тип особистості.

Друге, що нас цікавило в процесі емпіричного дослідження, це визначення у нинішніх студентів домінуючих мотивів вступу в шлюб. В результаті обрахування середньостатистичних показників, отриманих за допомогою анкети «Мотиви вступу в шлюб», запропонованої С. Голодом, нами були отримані такі результати (табл. 3).

На думку сучасних студентів, найбільш значущими мотивами вступу в шлюб є кохання, очікування дитини, спільність поглядів та інтересів та матеріальна забезпеченість партнера, а найменш

значущими мотивами є почуття самотності, співчуття, наявність у майбутнього партнера житла та випадковість.

Таблиця 3

**Середньостатистичні показники за анкетною С. І. Голода  
«Мотиви вступу в шлюб»**

Характеристика	Середньостатистичний показник
Кохання	2,20
Спільність поглядів і інтересів	3,20
Почуття самотності	4,40
Почуття співчуття	5,20
Очікування дитини	2,80
Випадковість	7,80
Матеріальна забезпеченість партнера	4,20
Наявність у майбутнього партнера житла	6,20

Отже, аналіз результатів проведеного емпіричного дослідження дає підстави для певних висновків. Аналізуючи результати щодо образу майбутнього шлюбного партнера, ми можемо констатувати, що ієрархія особистісних характеристик розташувалася у такій послідовності: впевнений, самостійний і добрий, рішучий, енергійний, діяльний, спокійний, чесний, незалежний і доброзичливий, справедливий, товариський, чуйний, сильний, незворушний, сумлінний, відкритий, чарівний, розслаблений, говіркий і поступливий. Тобто, найбільш значущими характеристиками майбутнього шлюбного партнера для нинішніх студентів є впевнений, самостійний і добрий, рішучий, енергійний, діяльний, а найменш значущими – сумлінний, відкритий, чарівний, розслаблений, говіркий і поступливий. Юнаки хочуть бачити свою майбутню шлюбну партнерку доброю, відкритою, чуйною, справедливою, сумлінною, доброзичливою, чесною, чарівною, товариською, спокійною та поступливою. Як ми бачимо, дані характеристики описують дівчину фемінінного типу.

Сучасні дівчата-студентки хочуть бачити свого майбутнього шлюбного партнера впевненим, самостійним, рішучим, незалежним, сильним, діяльним, енергійним та незворушним. Опис ідеального шлюбного партнера для дівчат містить риси, які характеризують маскулінний тип особистості. На думку нинішніх студентів, найбільш значущими мотивами вступу в шлюб є кохання, очікування дитини, спільність поглядів та інтересів та матеріальна забезпеченість партнера, а найменш значущими мотивами є почуття самотності, співчуття, наявність у майбутнього партнера житла та випадковість.

Таким чином, ми можемо стверджувати, що ціннісні орієнтації нинішніх студентів, дуже тісно пов'язані з образними уявленнями щодо майбутнього шлюбного партнера.



життя. З цією метою людина досягала суттєвих змін у рівні розвитку культури, науки та медицини. Однак, помилкові моральні принципи, внутрішнє зубожіння, відсутність високого рівня екологічної свідомості знову привели людство на межу виживання. Життєдіяльність людини повсякденно пов'язана з використанням природи як середовища власного проживання та споживання продуктів харчування, сировини й матеріалів для побутових та виробничих потреб, використання енергії й забезпечення транспортом.

Екологічна криза ще раз нагадала людству про міцні зв'язки між екологічною культурою та розвитком суспільства, про те, що неможливо навіть найпрогресивніші ідеї запровадити в життя суспільства методом насилля, не апелюючи до розуму та совісті [293]. Аморальність та духовна роз'єднаність, навіть при максимальних досягненнях техніки й науки все одно приведуть до екологічної кризи. Суттєвою помилкою сучасної молоді людини є надання переваги одномоментному споживанню над цінністю навколишнього середовища. Саме тому, до важливих завдань сучасної молоді людини належить надання пріоритету духовності, загальнолюдських цінностей і в результаті екологічного імперативу споживчої поведінки.

Екологічна криза є результатом спільної дії факторів виснаження природних ресурсів і суттєвого збільшення забрудненості води, повітря та ґрунтів, які природа сама вже побороти не в змозі. Однак, якщо розглянути проблему глибше, то з'ясується, що є інший, серйозний мотив екологічної кризи: це занепад духовності, суттєво низький рівень еколого-споживчої поведінки, недостатній рівень екологічної освіти, тотальний спад рівня морального розвитку.

Дослідження вітчизняних психологів обґрунтовано доводять, що основою розвитку екологічної кризи є зростання антисуспільного егоїзму, рівня суспільних збурень, глобальна епідемія несерйозності, бездумності та прагнення миттєвої наживи, індивідуальна деградація сучасної молоді людини в різних її проявах, зниження культурного та духовного рівня, суспільної непрофесійності та некомпетентності при розв'язанні екологічних проблем тощо.

Подальший прогрес людства неможливий без розвитку культури, й духовності в споживчій поведінці сучасної молоді. Формування еколого-споживчої поведінки сучасної молоді відкриє шлях до створення екологічного суспільства. Екологічне суспільство – це суспільство, побудоване на екологічних принципах. Перехід до екологічного суспільства – це незвичайний тип переходу від однієї суспільно-економічної формації до іншої. Сьогодні ми з впевненістю констатуємо той факт, що негативні наслідки технічного розвитку загрожують існуванню людства. Пожертвувати природою заради споживчої поведінки – це крах людства, деградація молоді людини і природи. Ні наука і техніка, ні економіка і матеріальний достаток не можуть бути критеріями прогресу. Екологічне суспільство – це суспільство, в якому споживацтво не має стати самоціллю.

Сучасна екологічна криза потребує від молоді людини повернення до цінностей еколого-споживчого життя, вироблених протягом тисячоліть. Молодь зобов'язана передивитися власні життєві цінності й принципи, відчуті себе невід'ємною частиною природи й зрозуміти, що духовне здоров'я людини невіддільне від здоров'я навколишнього середовища. Людина в епоху первісної цивілізації пробувала виділити себе з природи, але не відокремитися від неї. Природне середовище вона уявляла не як єдине ціле, а як сукупність істот, споріднених з нею. Навколишнє середовище розглядалася як дар, а діяльність людини вважалася її власністю, і зовсім не координувалася з об'єктивними умовами середовища проживання. Утопісти Т. Кампанелла, Ш. Фур'є та Р. Оуен, робили спроби змінити такі уявлення, анонсуючи можливість пошуку гармонії між суспільством та природою. Т. Мор доводить необхідність модерної перебудови в організації праці, в якій чесність полягає в гармонії з природою. Однак, молоде суспільство, що виникає на ґрунті середньовічного феодалізму, закладає промислову цивілізацію, в якій людина виступає володарем природи.

Якісними змінами у розвитку уявлень про взаємодію суспільства й навколишнього середовища стали праці українського вченого В. Вернадського. Він вважав, що гармонійних взаємовідносин між людиною і природним середовищем можна домогтися, керуючись принципами:

- єдності суспільства й навколишнього середовища та стійкої їхньої взаємодії в еволюційно сформованій двокомпонентній глобальній екосистемі;
- комплексного підходу до дослідження взаємодії суспільства з навколишнім середовищем як основи існування людини;
- скерованості технічних і наукових здобутків на оптимізацію взаємодії між природним середовищем і суспільством;
- багаторазового використання природних екосистем та забезпечення постійності екологічного природокористування;
- подолання суперечностей між науково-технічним розвитком й необхідністю збереження екологічної рівноваги.

На сучасному етапі навколишнє середовище розглядається як «об'єкт колективного користування», властивості якого багато в чому залежать від техногенного впливу суспільства, від обсягів, інтенсивності та токсичності вироблених забруднень. При цьому забруднення призводить до більш небезпечних наслідків – руйнування середовища проживання. Відповідно, зміна системи цінностей потребує участі всіх членів суспільства, зокрема молоді, що має бути оформлено інституційно через розвиток системи політичних, державних, суспільних, економічних та інших інструментів. Сьогодні розуміння екологічної етики виходить за межі інтуїтивного характеру, включаючи високий рівень компетентності у напрямку передбачення екологічних наслідків споживчої поведінки людини. Перевага корисності споживання над екологіч-

ною шкодою є однією з найнебезпечніших помилок людства. Отже, зміна пріоритетів загальнолюдських цінностей є важливим завданням сучасного суспільства. Тільки в такому випадку екологічне благо може стати внутрішнім елементом функціонування споживчої системи поведінки людини. Лише осягаючи закони еколого-споживчої поведінки і суворо дотримуючись їх, молодь зможе забезпечити собі майбутнє і рухатися вперед. У зв'язку з цим актуалізуються завдання пошуку шляхів і заходів, спрямованих на збереження і підвищення рівня еколого-споживчої поведінки сучасної молоді.

З метою формування високого рівня екологічної культури й свідомості, сучасну молоду людину необхідно спрямувати у русло вироблення нових підходів до споживчої поведінки [169]. Переконавання у тому, що людина має панувати над природою та підкорювати її виявилось хибним. Інтелект нинішньої людини разом з найсучаснішою технікою, незважаючи на всю міць, не в змозі штучно керувати і підтримувати нормальне функціонування екосистем. Нові технології стали тим інструментом, завдяки якому людина споживає більше, ніж природа може виробляти, а також викидає в навколишнє середовище таку кількість відходів, яку природа нездатна знешкодити.

Настав час, коли людству у власних діях необхідно керуватися правилами екологічного гуманізму, основною ідеєю якого є те, що людина – це лише частка природи, з законами й силами якої вона повинна рахуватися. Людина зобов'язана не панувати над природою, а вести співробітництво з нею, бути невід'ємною її частиною. Молодь не може припинити перетворювати природу під себе, але вона може і повинна припинити робити це необдумано й безвідповідально, не враховуючи екологічних принципів. Лише у випадку відповідності діяльності молодих людей об'єктивним вимогам екологічних законів, зміни в природному середовищі стануть способом її збереження, а не знищення.

Сьогодні на перше місце у вирішенні питань споживчої поведінки висувається проблема екологічної орієнтації молодих людей. В еколого-споживчій поведінці молоді відбивається рівень її соціально-екологічного інтелекту, загальної і професійної соціально-екологічної культури. Значна кількість молоді переконана, що еколого-споживча поведінка в усіх без винятку сферах життєдіяльності є важливою складовою розвитку сучасних і майбутніх генерацій. Стан навколишнього середовища викликає все більше занепокоєння у представників різних верств населення. Сьогодні немає свідомої людини, яка не знала б про нинішню екологічну ситуацію. Для більшості молодих людей зрозумілим є той факт, що антропоцентризм становить небезпеку для їхнього існування у глобальному масштабі, і тому настав час для епохи екоцентризму, коли не людина повинна диктувати свої умови природі, а природа – людині. Освоєння природи необхідно здійснювати на принципах гармонії людської діяльності зі світом, у якому

вона реалізується, оскільки людина є активною часткою біосфери.

Таким чином, саме низький суб'єктивний показник задоволення людських екологічних потреб, низький ступінь екологічної комфортності людини як внутрішньо, так і в межах всього соціуму вплинув на те, що останнім часом все більше спостерігаються окремі прояви еколого-споживчої поведінки в усіх напрямках людської активності. Саме еколого-споживча поведінка є формою вираження екологічних потреб молоді людини, її характеристикою як суб'єкта екологічно орієнтованої життєдіяльності. Вона сприяє злиттю індивіда з природою та виділенню, збереженню власного «Я», тобто є способом формування та розвитку екологічно орієнтованої особистості. Це досягається завдяки знаходженню оптимальної природно-індивідуальної поведінки, стилю життя та своєчасному включенню молоді людини в соціальні, екологічно орієнтовані процеси. Екологічна активність особистості є багатовимірною категорією, яка реалізується в системі еколого-споживчої поведінки, що являє собою цільові екологічні установки, ціннісні екологічні відносини та екологічну орієнтацію, й визначає екологічно-мотиваційну сферу індивіда, екологічну спрямованість його інтересів, нахилів, вибір способів екологічної діяльності та взаємодії з природним середовищем. Активна взаємодія з навколишньою дійсністю є запорукою розвитку екологічно орієнтованої споживчої поведінки, тобто такої, яка здатна виробляти та присвоювати соціально-екологічні норми й цінності. Саме вони відображають реалії суспільства і природи, а їх призначення полягає в тому, щоб підпорядковувати людей умовам їх існування в природі, охоплювати певними правилами, зумовленими екологічними вимогами, усю антропогенну активність. Дієвість екоцентризму має забезпечуватись усвідомленням молоддю реальних наслідків цілеспрямованого екологічного впливу на всю різноманітність суспільних відносин. Екологічно-споживча поведінка повинна охоплювати практично необмежену групу різних явищ, оскільки вони мають пряме або побічне відношення до природи.

Екологічні норми об'єктивують практику життєдіяльності суспільства, оскільки вона здійснюється в навколишньому середовищі. Екологічним переконанням і вчинкам молодих людей характерна як динаміка, що дістає вияв у розвитку й мінливості, так і деяка постійність, оскільки екологічні норми формуються узагальненням масової соціальної практики. Однотипність екологічно-споживчих вчинків молоді стає у майбутньому еталоном її поведінки. Екологічна норма являє собою припис, відповідно до якого молоді люди зобов'язані виконувати окремі дії для досягнення певної мети. Екологічна норма являє собою загальнообов'язковий імператив вищої напруженості, оскільки вона не допускає ухилення від її виконання і поширюється на всіх споживачів.

Ставлення молоді до нормативних вимог споживчої поведінки є центральним в системі орієнтації на екологічно доцільну поведінку.



Дана установка надає екологічно-споживчій поведінці людини особистого сенсу, формує її активне ставлення до екологічної норми. Установка молоді людини на дотримання екологічних норм споживчої поведінки формується і реалізується в процесі її активної взаємодії з об'єктивною екологічною дійсністю. Особливістю формування екологічно діяльної особистості є не лише знання екологічного права, а й розуміння того, як втілювати його в життя.

Зміст норм екологічно доцільної поведінки сучасна молода людина зобов'язана сприймати не лише як власний обов'язок, але і як власні переконання. Саме це має стати мотивом екологічно-споживчої поведінки сучасної молоді людини. Об'єктивні еколого-регулятивні фактори повинні трансформуватися у внутрішню спонукальну силу, мотиви еколого-споживчої поведінки. Мотиви, у даному випадку, виконують подвійну функцію. Перша полягає в тому, що вони спонукають і спрямовують еколого-споживчу поведінку, а друга – в тому, що вони надають цій поведінці особистого сенсу.

Мотивація еколого-споживчої поведінки сучасної молоді пов'язана з зацікавленим ставленням як до навколишнього середовища взагалі, так і до окремих його об'єктів зокрема. Вища форма мотивів, на думку С. Рубінштейна, визначається розумінням власних обов'язків перед суспільством. Вища форма еколого-правових мотивів споживчої поведінки ґрунтується на усвідомленні молоді людиною моральних обов'язків щодо природного середовища. Власне таке усвідомлення дістає вияв у внутрішніх обов'язках молоді щодо природи, в її екологічних переконаннях та здатностях. Сучасній молодій людині має бути властиве усвідомлення і внутрішнє сприйняття вимог та обов'язків щодо природного середовища. Реалізація нормативних екологічних вимог споживчої поведінки опосередковується виробленням молоді людиною програм екологічно доцільної поведінки через формування ціннісного ставлення до навколишнього середовища.

Так К. Костюкова [206] розглядає ціннісне ставлення особистості до еколого-споживчої поведінки через складну систему компонентів, які функціонують у динамічній єдності. Це система трьох площин: когнітивно-емоційної, мотиваційної та поведінкової. Ціннісне ставлення молоді людини до еколого-споживчої поведінки, таким чином, характеризується як єдність, взаємозв'язок трьох головних сторін:

- пізнання навколишньої дійсності та об'єктивних ціннісних орієнтацій;
- дослідження загальнолюдського та індивідуально-ціннісного світорозуміння;
- значення особистості в процесі еколого-споживчої поведінки.

У результаті, цінністю є все те, що підтримує ефективне функціонування «людської природи», задоволення інтересів, розвиток потенційних творчих здатностей. Саме системність

цінностей молодій людині є визначальною складовою суб'єктивної якості життя, бо, тільки порівнюючи ті чи інші параметри якості життя зі своїми цінностями, вона може визначити ступінь задоволеності чи незадоволеності ним.

Отже, основними передумовами для створення екологічно-споживчої поведінки сучасної молоді мають бути: розуміння того, що людина колись жила в єдності з природою, не протиставляючи себе природі й не намагаючись її підкорити; усвідомлення того, що екологічна криза – це завершений факт, суворая реальність сучасного світу; відкриття екологічних законів; з'ясування того, що у витках екологічної кризи лежать людські якості.

Еколого-споживча поведінка має бути заснована на цінності системи «людина – природне середовище». У ній мають місце цілісність культури, суспільства і людини. Для вирішення екологічної проблеми необхідно від споживчої цивілізації перейти до цивілізації, заснованої на розумному і добровільному самообмеженні та екологічному гуманізмі.

Головне завдання екологічно-споживчої поведінки молодій людині – підвищення ступеня впорядкованості біосфери в цілому як сфери єдності людини і природи. Необхідно сприяти різноманітності форм життя і діяльності. Гармонізація еколого-споживчої поведінки сучасної молоді має включати три грані:

- гармонію пізнання навколишнього світу;
- гармонію створення зовнішнього середовища проживання людини;
- гармонію внутрішнього середовища особистості, її фізичну і духовну рівновагу.

Під еколого-споживчою поведінкою молоді ми розуміємо індивідуальне співвідношення екологічних цілей особистості, її екологічних планів і екологічних можливостей із становищем індивіда у житті суспільства в контексті екологічної культури та системи екологічних цінностей цього суспільства.

Визначальний вплив на розуміння змісту «еколого-споживчої поведінки» здійснив американський дослідник О. Тоффлер [391], який розглядає еколого-споживчу поведінку в трьох вимірах: екологічному, економічному і соціальному. В рамках екологічного аспекту, О. Тоффлер зводить поняття «споживчої поведінки» до рівноваги між людиною та оточуючим середовищем. В економічній складовій О. Тоффлер розглядає споживчу поведінку як перехід від одного до іншого, від задоволення «основних матеріальних потреб споживача» до етапу задоволення «витончених, видозмінених особистих потреб споживача в красі, престижі, індивідуалізації та чуттєвих відносинах». Торкаючись соціального аспекту, О. Тоффлер схильний говорити про стиль життя, замість споживчої поведінки.

Таким чином, категорія «еколого-споживчої поведінки» включає всі аспекти взаємодії молодій людині і суспільства, а також взаємодії з іншими суб'єктами; дає якісну характеристику способу

функціонування людини в конкретному соціумі. Еколого-споживча поведінка – це об'єктивно-суб'єктивний феномен. Об'єктивна сторона еколого-споживчої поведінки – це сукупність умов життєдіяльності молодшої людини в конкретному суспільстві, які визначаються якісними характеристиками соціально-економічних явищ і процесів, їх здатністю задовольняти ті чи інші потреби індивіда, соціальної групи, спільності, які, в свою чергу, залежать від рівня розвитку суспільства. Суб'єктивна сторона пов'язана з оцінкою індивідами умов життєдіяльності через призму своїх потреб та інтересів.

Еколого-споживча поведінка виникає та змінюється у результаті впливу різних умов і факторів у відповідності з притаманними їй закономірностями розвитку, що вказує на динамічність цього соціального явища. Цими умовами можуть виступати як соціально-економічна, політична, культурна, екологічна ситуація в суспільстві, так і місце особистості в соціальній структурі суспільства, її висхідна та низхідна мобільність, що обумовлює дохід і статус індивіда. Еколого-споживча поведінка є відносною категорією, оскільки залежить не лише від рівня реальних доходів і обсягів фізичного споживання матеріальних і духовних благ та послуг, їх якісних характеристик, але й від рівня розвитку в суспільстві самих цих потреб і можливості їх задоволення.

Отже, як стверджує О. Матвієнко, еколого-споживча поведінка як предмет еколого-психологічного дослідження характеризується, насамперед, у межах таких категорій, як потреби і цінності, свобода, можливості й вибір, безпека і розвиток, гармонізація та самоактуалізація. Їх застосування справедливе як для характеристики еколого-споживчої поведінки різних груп молодих людей, суспільства в цілому, так і об'єктивного та суб'єктивного (самовідчуття) аналізу уявлень молодшої людини про якість власного життя, яке включає в себе когнітивні та емоційно-афективні переживання (Є. Давидова, О. Давидов), які опосередковуються досвідом, індивідуальними властивостями та якостями (наприклад рівнем соціальної інтегрованості, адекватним рівнем самооцінки та особистих домагань тощо) [423, с. 46]. Під «еколого-споживчою поведінкою суспільства» необхідно розуміти сукупність сутнісних екологічних характеристик суспільства, які притаманні йому на певному історичному етапі як цілісному соціальному організмові; сприяють задоволенню екологічних потреб індивідів, соціальних груп, спільностей у різних сферах життєдіяльності й утворюють умови для екологічної самореалізації і саморозвитку.

Екологічні фактори виступають невід'ємними детермінантами еколого-споживчої поведінки, забезпечуючи фізичне й соціальне відтворення людини як біосоціальної істоти. Екологічні фактори детермінують такі сторони еколого-споживчої поведінки, як здоров'я, рекреація, умови проживання тощо. Підкреслюючи зв'язок еколого-споживчої поведінки з якістю оточуючого середовища, деякі дослідники вважають, що чим більший рівень розвитку

промисловості та національного доходу на душу населення, тим більший рівень забруднення оточуючого середовища, в результаті чого збільшується кількість стресових ситуацій, що знижують якість життя [250].

Для розуміння екологічно-споживчої поведінки у способі життєдіяльності сучасної молоді необхідно схарактеризувати її основні типи. Поведінка споживачів залежить не лише від зовнішніх чинників, але й від їхнього світогляду, виховання, вроджених особливостей. У працях зарубіжних дослідників подаються типи особистостей учасників ринку, проте, на нашу думку, ця класифікація більше стосується психологічних особливостей людини, а не її ставлення до споживання. На нашу думку, споживачів умовно (тому що покупець може демонструвати різні типи поведінки залежно від обставин і життєвого етапу) можна поділити на такі групи: гедоністи – особи, для яких споживання матеріальних і нематеріальних благ є джерелом радості, натхнення, щастя. Вони зазвичай мало переймаються наслідками процесу споживання, виявляють витонченість смаків, інколи схильні до статусного споживання, слідуєть модним тенденціям. Такий тип споживачів – знахідка для виробників. Подекуди такі особи виявляють хворобливу схильність до купівлі товарів і послуг, до накопичення матеріальних благ. Зрозуміло, що така поведінка на ринку вимагає фінансового забезпечення. Як правило, це люди з високим рівнем добробуту. Раціоналісти – покупці, які споживають виважено та обдуманно. Це особи, які через фінансові обмеження або через особливості кругозору демонструють економність, порівнюють ціни на товари та послуги, критично ставляться до реклами та маркетингових маніпуляцій. Вони рідко демонструють імпульсивну поведінку. При цьому рівень їхнього споживання може бути досить високим. Аскети – особи, які свідомо обмежують своє споживання через низький рівень добробуту або через світоглядні принципи. Такими споживачами часто керують релігійні, ідеологічні, етичні принципи. Їхній рівень споживання може обмежуватись фізіологічним мінімумом, інколи вони взагалі перебувають поза межами ринкових відносин. У деяких випадках аскетизм є вимушеним, подекуди він набуває крайніх форм.

Особистість, як правило, не є пасивною стороною в екологічно-споживчій поведінці сучасної молоді. Можна виділити чотири ключових постулати відносно еколого-споживчої поведінки сучасної молоді:

- молодь, як раціональний споживач, що здатний тверезо оцінювати витрати та вигоди, а також наслідки прийнятих рішень. Рішення приймаються на основі аналізу, нехай і навіть поверхневого. Як сказали б сьогодні, «за прийняття споживчих рішень відповідає ліва півкуля мозку»;
- молодь, як незалежний споживач, який приймає рішення виходячи з власних уподобань, самостійно, виходячи зі своїх бажань,

задовольняючи власні потреби;

- молодь, як достатньо поінформований споживач, тобто він знає про свої потреби, знає про альтернативні можливості їх задоволення, має достатньо інформації для прийняття раціонального рішення;

- молодь, як егоїстичний споживач, тобто прагне до отримання вигоди, поліпшення свого становища, задоволення власних потреб. Загалом діє на благо собі, у межах власного розуміння того, що є для нього благом. Егоїстичність споживача в першу чергу спрямована на виробника продукції. Інтереси виробника споживача хвилюють мало.

Головний егоїстичний інтерес молоді як споживача – це придбання товарів і послуг – реалізується за допомогою самостійного встановлення контактів з виробниками і продавцями продукції (послуг, робіт) на основі самостійного пошуку контрагентів за принципом максимізації вигоди. Для таких споживачів вигодою є товар (послуга), який найкращим чином задовольняє потребу.

«Сила» споживачів залежить від:

- їхніх можливостей щодо зміни використовуваного продукту із значним підняттям його якості. У тому випадку, коли споживачі відмовляються від неякісного продукту, вони отримують можливість диктувати виробнику свої умови;

- співвідношення попиту та пропозиції на ринку. Якщо попит істотно менший від пропозиції, споживачі отримують можливість маніпулювати виробниками;

- ціновий еластичний попит на ринку. Чутливість споживачів до ціни продукту збільшує їхню силу;

- обсягу закупуваних продуктів. У випадку, якщо кінцевий споживач купує у постачальника значні обсяги виробленої ним продукції, він отримує певну владу.

Отже, «сила» споживачів прямо впливає на вибір сукупності орієнтирів та обмежень, які визначають напрям розвитку суспільства у відповідності з поставленою метою та вимогами. На сучасному етапі розвитку українського суспільства споживачі є головною рушійною силою, що рухає суспільний розвиток взагалі та виробництво зокрема.

Особливе місце у способі життєдіяльності сучасної молоді взагалі, та еколого-споживчій поведінці зокрема займають мотиви екологізації, а саме: придбання продукції, що має екологічний сертифікат; плата за забруднення, жорсткість штрафних санкцій; впровадження систем екоменеджменту й аудиту; введення екологічного паспорта, екологічної сертифікації та маркування; запровадження незалежної експертизи та ін.

Споживчий попит сучасної молоді є центральним серед усіх інших компонентів. Це пояснюється тим, що якщо пропозиція товарів на ринку достатня для задоволення попиту, то одним з найважливіших питань для споживачів буде: «Чи є даний товар чи

послуга екологічно безпечними?» Йдеться про завоювання своєї індивідуальної позиції на ринку товарів в уявленні споживачів. Як відомо, вимоги сучасної молоді постійно змінюються, у них формуються нові напрямки та тенденції у сфері споживання. Серед найважливіших тенденцій, що виявляються як в Україні, так і в економічно розвинених країнах, спостерігається поступове підвищення уваги сучасної молоді до екологічних товарів (послуг) та до екологічних процесів у цілому. Глибинним фактором, який визначає ступінь еколого-споживчої поведінки сучасної молоді, є її потреби. А основними категоріями в моделі еколого-споживчої поведінки сучасної молоді є екологічні потреби та екологічні товари, здатні їх задовольнити [163].

Беручи до уваги одну з найвідоміших теорій потреб, теорію А. Маслоу, можна констатувати, що другим рівнем у ній (після базового) визначаються потреби у безпеці [249]. Саме з потребами у безпеці, захищеності життя та здоров'я потрібно пов'язувати виникнення еколого-споживчої поведінки сучасної молоді. Цей зріз потреб у загальній їх ієрархії повинен розглядатися як визначальний, глибинний компонент появи інтересу сучасної молоді до екологізації свого споживання та способу життя в цілому. Потреби в екологічній безпеці можуть бути визначені як внутрішні спонукальні мотиви молодій людині мати таке навколишнє природне середовище, яке забезпечує її безпечне поточне та перспективне існування як біологічного виду. Ці потреби створюють інтерес до інструментів, способів, шляхів їх задоволення. Екологічні потреби – це види продукції (включаючи їх екологічні властивості, екологічні якості, екологічні функції), в яких мають необхідність молоді люди. Будучи усвідомленими конкретними особами чи колективами, потреби перетворюються в інтереси, тобто спонукальні мотиви придбання товарів, зокрема екологічних. Таким чином, екологічність товару, як одна з його властивостей, стає фактором споживацького вибору сучасної молоді. Вибір з альтернативних варіантів споживання трансформується в екологізований попит, що являє собою динамічну характеристику ставлення сучасної молоді, суб'єктів попиту до пріоритетності певних властивостей товарів. Інтерес молодих людей до екологічних товарів (послуг) у практичному плані трансформується в певні пріоритети екологічності щодо конкретних товарів.

Екологічна свідомість сучасної молоді є важливим фактором її еколого-споживчої поведінки [181]. На те, що такий підхід є дієвим, вказує поява нових товарів і послуг, які мають позначки «еко», «біо», «екологічно безпечний», «екологічно чистий». Однією з умов формування попиту на товари чи послуги, в тому числі екологізовані, є наявність у молодій людині (споживача) відповідної інформації про існування товару та його якість.

Екологічні стратегії еколого-споживчої поведінки сучасної молоді можуть будуватися на таких підходах: диференціація

продукції залежно від її екологічних властивостей («м'яка екологічна диференціація»); «екологічний лідер» щодо властивостей продукції; системний (незаперечний) «екологічний лідер» (за властивостями продукції, за впливом виробничо-господарських процесів на навколишнє природне середовище); екологічно відповідальна поведінка. Основною метою еколого-споживчої поведінки сучасної молоді є реорганізація існуючого способу життєдіяльності і перехід на екологічно більш чистий спосіб життя. Іншими словами екологічна орієнтація передбачає підвищення екологічної ефективності життєдіяльності сучасної молоді, що досягається екологічним спрямуванням, посиленням споживчо-екологічних позицій.

На даному етапі розвитку суспільства під еколого-споживчою поведінкою сучасної молоді розуміють самостійну, здійснювану на власний розсуд екологічну життєдіяльність. Сучасного споживача, у процесі побудови еколого-орієнтованої моделі поведінки, має вирізняти насамперед, суверенність, головною ознакою якої є діяльнісна самосвідомість, тобто розуміння своєї власної ініціативи як суб'єктивно можливої і особистісно значущої основи власного існування. Важливим критерієм суб'єктності є спроможність молоді до побудови власної моделі еколого-споживчої поведінки, тобто наявність особистісної системи орієнтування, внутрішніх стимулів ділової, соціальної та трудової активності. Екологічне самовизначення сучасної молодої людини є складним психологічним процесом, який передбачає перебудову свідомості, принаймні за 6-ма компонентами: відхід від суспільно прийнятих норм та стереотипів (компонент екологічних цінностей); особлива чутливість до змін (компонент екологічної ініціативи); прийняття на себе відповідальності за можливі невдачі і поразки, готовність ризикувати (компонент екологічного ризику); сприяння реалізації і використанню нових технологій (компонент екологічного новаторства); самостійність судження при прийнятті важливих рішень (компонент екологічної свободи); спрямованість на діяльне перетворення навколишнього світу (компонент екологічної активності).

Еколого-споживча поведінка сучасної молоді є досить складним психологічним утворенням. З одного боку, маємо певні словесно оформлені ідеї та цінності (зовнішні детермінанти поведінки, а саме, мотиви-судження, тобто ті, про які відкрито заявляє молодь), а з іншого – несвідомі або не зовсім усвідомлені мотиви і переваги, які споживач переживає на емоційному рівні (внутрішні детермінанти поведінки, а саме, мотиви-спонукання, тобто істинні або реальні мотиви).

Концептуальна модель розвитку еколого-споживчої поведінки сучасної молоді будується на створенні нового екологічного середовища; передбачає змінювання чинних норм та стереотипів соціально-економічної діяльності внаслідок екологічності; визначає шляхи формування привабливості екологічно орієнтованої

життєдіяльності для сучасної молоді.

Розвиток еколого-споживчої поведінки сучасної молоді залежить не лише від екологічної сформованості особи споживача, рівня її екологічної соціалізації, екологічної культури, а й від сприятливих умов створення нового екологічного середовища; перспектив зміни чинних норм та стереотипів в сфері власної життєдіяльності; спроможності визначення шляхів привабливості екологічно орієнтованої життєдіяльності сучасної молоді. Еколого-споживча поведінка сучасної молоді має індивідуальний характер, де особистісна позиція молодої людини виступає ядром структурної організації психологічної готовності до екологічно орієнтованої життєдіяльності й проявляється у формах вільного екологічно спрямованого волевиявлення, на протилежність діям, що відбуваються під тиском чинників соціального примусу.

Концептуальна модель розвитку еколого-споживчої поведінки сучасної молоді передбачає привабливість екологічно орієнтованої життєдіяльності, її реалістичність та задоволеність нею, і включає:

- екологічне мислення, яке пов'язане з виділенням та оцінкою життєво важливих цілей і цінностей;
- аналітичну здатність до пошуку нових сфер еколого-споживчої поведінки;
- усвідомлення структури сучасного попиту: екологічно чиста продукція та екологічно безпечні послуги.

Встановлення єдності еколого-споживчої поведінки сучасної молоді та екологічно орієнтованої свідомості призводить до становлення індивідуального стилю життєдіяльності, який охоплює три психологічні компоненти: когнітивний (Я-концепція споживача, як системотвірної основи індивідуального функціонування) мотиваційний (індивідуальна модель екологічної поведінки, що наповнює певним змістом систему мотивації досягнення та визначається уявленням молоді про цілі досягнення успіху) та поведінковий (реалізація особистісних характеристик у власній життєдіяльності).

Отже, наявність у споживачів, поряд з егоїстичними інтересами, екологічно-суспільних інтересів зумовила ту обставину, що сьогодні будь-яке цивілізоване суспільство гордиться плодами еколого-споживчої поведінки сучасної молоді. Але і кожен його окремих представник гордиться своєю причетністю до втілення екологічно орієнтованих ідей. Еколого-споживча поведінка сучасної молоді створює сприятливий ґрунт для практичної реалізації низки екологічних ідей та ряду екологічних проєктів. Тому сьогодні дуже високо цінується еколого-творчий потенціал молоді, прагнення до екологічної самореалізації та екологічного самоствердження.

Психологічні проблеми еколого-споживчої поведінки сучасної молоді в більшості випадків виглядають, як реакція молоді (в тій чи іншій поведінковій формі) на об'єктивні труднощі та зовнішні перешкоди, і пов'язані з необхідністю формування екологічної відповідальності у сучасної молодої людини.



## РОЗВИТОК ДІАЛЕКТИЧНОГО ПЕДАГОГІЧНОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

**В. М. Галузяк**

В умовах особистісно орієнтованого виховного процесу на перший план виходить проблема розвитку особистісного потенціалу вчителя, підвищення рівня його особистісної зрілості. Від сучасного вчителя очікуються не лише ґрунтовні знання, методична компетентність, гуманістична спрямованість, а, передусім, особистісна зрілість, одним із критеріїв якої є професійно-педагогічне мислення, здатність адекватно розуміти й інтерпретувати складні педагогічні явища та процеси [447].

Методологічні основи дослідження педагогічного мислення розроблені С. Рубінштейном, А. Брушлинським, Г. Костюком, А. Матюшкіним, Ю. Кулюткіним, В. Сластьоніним, Г. Сухобською, В. Шадриковим, які з'ясували його роль і місце в структурі особистості та діяльності вчителя. Подальший теоретичний аналіз педагогічного мислення представлений у працях Д. Завалишиної, М. Кашапова, Л. Мітіної, А. Маркової, Б. Сосновського, А. Орлова, І. Шадрикової, Є. Осипової та ін.

Проблематика професійного мислення вчителя є однією з найбільш актуальних у сучасній педагогіці та педагогічній психології. Її значущість зумовлюється важливою роллю педагогічного мислення в діяльності учителя, його професійній поведінці та спілкуванні. Пізнання особливостей і механізмів мислення вчителя є необхідною умовою ефективної організації педагогічної діяльності, підвищення її розвивального потенціалу, забезпечення гуманістичної спрямованості виховного процесу. Проте рівень розробленості цієї проблеми поки що не відповідає її значущості. До теперішнього часу відносно добре вивчені феноменологія педагогічного мислення, його особливості, залежність від вікових і індивідуальних особливостей суб'єкта педагогічної діяльності (Д. Вількеєв, М. Кашапов, А. Орлов, Є. Осипова, К. Романов та ін.).

Педагогічне мислення у більшості випадків розглядається як різновид практичного (А. Брушлинський, С. Рубінштейн) і соціального (А. Баталов, Е. Карандашова, Л. Лепіхова, О. Ракітська) мислення. Складність і багатоаспектність феномену педагогічного мислення зумовлюють існування різних підходів до трактування його сутності, що розуміється як: ієрархізований процес постановки і розв'язання вчителем педагогічних задач (Д. Ліхачов, Є. Осипова); узагальнене і опосередковане відображення різних проявів педагогічної дійсності (В. Безрукова); соціально обумовлений, нерозривно пов'язаний з практичною діяльністю психічний процес опосередкованого й узагальненого відображення педагогічної діяльності (Л. Халілова); процес виявлення прихованих властивостей педагогічної дійсності в ході порівняння і класифікації

ситуацій (А. Маркова); спрямованість розумових процесів на відображення особливостей об'єкта діяльності шляхом проникнення в суть педагогічних явищ (С. Каргін); здатність реалізовувати педагогічні ідеї в конкретних ситуаціях педагогічної діяльності (Ю. Кулюткін, Г. Сухобська); здатність осмислювати, аналізувати, узагальнювати, оцінювати виховну практику, створювати педагогічні теорії і концепції, робити методичні відкриття, активно, творчо і ефективно здійснювати виховання і навчання (С. Вишнякова); специфічна розумова діяльність, у ході якої відбувається узагальнене відображення об'єктивних характеристик педагогічного процесу, моделювання процесів навчання і виховання, що детермінується специфікою педагогічних явищ, цілями навчання і виховання, професійним досвідом педагога (Д. Вількеєв).

Педагогічне мислення відповідає всім загальним закономірностям мислення, але має свою специфіку, зумовлену особливостями предмета професійної діяльності [180]. Мислення вчителя включене в педагогічну діяльність і спрямоване на вирішення специфічних для неї завдань, пов'язаних з пошуком і аналізом педагогічних ідей, засобів організації педагогічного процесу. Об'єктом педагогічного мислення виступає педагогічна реальність, складовими якої є особистість і колектив, зміст, форми і методи навчально-виховного процесу, педагогічні явища і ситуації. Педагогічне мислення характеризується поліфункціональністю, ієрархізованістю, евристичністю, багатокomпонентністю і функціонує як процес вирішення педагогічних задач.

На думку А. Орлова, «педагогічне мислення» не можна вважати синонімом поняття «мислення педагога». Перше – це певне «бачення» вчителем учня, школи, навколишнього світу. Щоб розумова діяльність педагога трансформувалася в його професійне мислення, треба не лише розвивати у нього пізнавальні можливості, необхідні для вирішення навчально-виховних завдань, але й формувати потребово-мотиваційну та емоційну сфери особистості, які істотно впливають на продуктивність мислення. «Педагогічне мислення – це специфічна розумова і практична діяльність учителя, що забезпечує ефективне використання ним етичних установок, наукових знань, педагогічної технології, особистісних якостей у навчально-виховній роботі» [287, с. 66].

Найважливішими характеристиками педагогічного мислення, на думку О. Осипової, є проблемність, рефлексивність, комплексність, конкретність, компетентність, індивідуалізованість [288]. Педагогічне мислення як форма практичного мислення нерозривно пов'язане з педагогічною діяльністю, здійснюється через діяльність і формується в ній.

Ю. Кулюткін і Г. Сухобська, розглядаючи педагогічне мислення як різновид практичного мислення, розкрили його внутрішню структуру й детально проаналізували функціональний склад (функції аналізу, цілепокладання, планування, контролю й оцінки)

[272, с. 172].

В. Краєвський зазначає, що розвинене педагогічне мислення вчителя характеризується здатністю до прогнозування, умінням поєднувати теоретичний аналіз і практичне мислення, зорієнтованістю на конструктивно-діяльнісний підхід на відміну від рецептивно-споглядального [207, с. 95].

Л. Мітіна розглядає педагогічне мислення як професійно важливу якість педагога поряд з педагогічною спрямованістю, педагогічним цілепокладанням, педагогічною рефлексією і педагогічним тактом. На її думку, педагогічне мислення ґрунтується на виокремленні й аналізі вихідних протиріч у вирішуваних педагогічних задачах [262, с. 26].

Е. Зеєр відзначає, що педагогічне мислення формується як професійна розумова здатність вихователя, яка дозволяє реалізовувати три значущі для успішності педагогічного процесу функції: 1) осмислювати, аналізувати, порівнювати, узагальнювати, оцінювати виховну практику, 2) створювати педагогічні теорії і концепції, робити методичні відкриття; 3) активно, творчо і ефективно здійснювати навчання і виховання [150].

Наголошуючи на важливості педагогічного мислення як одного з визначальних чинників ефективності діяльності вчителя, науковці виокремлюють різні критерії і показники його сформованості. Так, наприклад, Б. Ліхачов критеріями науково-педагогічного мислення вважає здібності: аналізувати виховні явища і факти в їх цілісності і взаємозв'язку; простежувати результати педагогічних впливів; співвідносити педагогічні дії з цілями і результатами навчання та виховання; використовувати в педагогічній розумовій практиці всі типи і способи мислення; розрізняти педагогічну істину і помилку; шукати нові підходи, узагальнення, дії; відмовлятися від сформованих шаблонів і стереотипів, шукати і знаходити нові оцінки; проявляти розумову гнучкість і ініціативність [231]. Особливого значення автор надає критичності мислення вчителя, його здатності ставити під сумнів свою діяльність, об'єктивно оцінювати себе і результати своїх дій.

Д. Вількеєв акцентує увагу на таких параметрах педагогічного мислення, як уміння застосовувати психологічні і педагогічні теорії, категорії, принципи і закони в конкретних педагогічних ситуаціях для вирішення конкретних професійних завдань; розвиток педагогічної інтуїції; сформованість умінь бачити і розуміти діалектику педагогічного процесу, зокрема, його об'єктивні суперечності, саморозвиток, об'єктивні і суб'єктивні сторони тощо; володіння методами і процедурами виділення, опису і пояснення предмету пізнання; здатність до моделювання, побудови гіпотез, доказів, необхідних для проведення дослідницької роботи, аналізу й узагальнення педагогічного досвіду; сформованість професійної рефлексії; розвиток діалогічного мислення як передумови організації діалогічного спілкування з учнями [71].

Л. Халілова виокремлює загальні (глибина, широта, гнучкість, самостійність, оригінальність, швидкість) і специфічні (креативність, дивергентність, рефлексивність, саногенність, конструктивність, проблемність) якості педагогічного мислення [404].

Культура педагогічного мислення, як вважає Ю. Корнілова, передбачає розвиток мислення на трьох рівнях: методологічному, обумовленому педагогічними переконаннями суб'єкта; тактичному, що дозволяє матеріалізувати педагогічні ідеї в технології педагогічного процесу; оперативному, що проявляється в самостійному творчому застосуванні загальних педагогічних закономірностей в унікальних ситуаціях реальної педагогічної діяльності [201]. Педагог з розвинутою культурою педагогічного мислення характеризується: умінням вирішувати конкретні професійні задачі, продумувати альтернативні варіанти дій, швидко переходити від роздумів до дій і назад до їх осмислення; системністю мислення як умовою розвитку інтуїтивного мислення і педагогічної інтуїції; імовірнісним підходом до оцінювання й аналізу педагогічних явищ і процесів; конкретністю мислення, що проявляється в точності висловлювань, технічному підході до організації освітньої діяльності, в умінні бачити за загальними законами і правилами чинники їх прояву в житті; логічністю; умінням використовувати діагностичні методики для виявлення ефективності педагогічного процесу; діалектичним мисленням.

Характеризуючи особливості педагогічного мислення, дослідники звертають увагу на різні його якості та властивості, які мають особливе значення в контексті розуміння педагогічної дійсності:

- логічність – уміння мислити послідовно, здатність до розумних, доказових висновків (Ю. Кулюткін, 1990);
- кмітливність – здатність швидко розуміти і вирішувати педагогічні задачі (Ю. Кулюткін, 1990);
- оригінальність – самобутність, своєрідність, нешаблонність мислення (Н.Кузьміна, 1976; Є. Рогов, 1994);
- гнучкість – своєчасна оцінка дій, концепцій, теорій (А. Орлов, 1995);
- критичність – здатність ставити під сумнів свою діяльність, об'єктивно оцінювати себе і результати своїх дій (Б. Ліхачов, 1990);
- аналітичність – уміння детально аналізувати факти і явища (Ю. Кулюткін, 1990; А. Орлов, 1995);
- інтуїтивність – здатність сприймати учня як особистість, як суб'єкта пізнавальної діяльності (Н.Кузьміна, 1976);
- динамічність – здатність вчасно відмовлятися від застарілих положень, приймати нові, покладені в основу регуляції педагогічних стосунків (Б.Ліхачов, 1990; А.Орлов, 1995);
- рефлексивність – здатність пізнавати внутрішній досвід і власну особистість (Д. Вількеєв, 1997);

- далекоглядність – здатність передбачати наслідки педагогічних дій, прогнозувати майбутнє (Б. Ліхачов, 1990);
- здатність до синтезу – здатність будувати цілісну модель об'єкта, явища (В. Сластьонін, 1990);
- системність – здатність бачити предмет вивчення з різних позицій і вирішувати завдання, орієнтуючись в усьому комплексі зв'язків і відношень (Д. Вількеєв, 1997).

В. Розін виокремлює особливості сучасного гуманітарного мислення, які мають важливе значення в контексті регуляції педагогічної діяльності: діалогічність; визнання альтернативних позицій учасників діалогу; плюралізм; орієнтація мислення на моральність; відновлення рівноваги між соціальним і особистісним планами мислення; прийняття нових рівнів відповідальності; здатність до створення не лише зразків, правил, категорій, але й методології; продукування нових знань [335].

Розглядаючи методологічні основи розвитку вищої освіти в інформаційному суспільстві, дослідники акцентують увагу на таких параметрах педагогічного мислення, як: контурність, циклічність; трансдисциплінарність; здатність бачити зв'язок між протилежними речами; розкриття взаємозв'язку загального і часткового; опора на контекст; нелінійне сприйняття причинності; сприйняття світу в контексті культури і трактування світу як тексту; розгляд учня як того, хто інтерпретує, а не пояснює; «ноосферне бачення розуму і біосфери» [33, с.13].

Педагогічна діяльність характеризується внутрішньою суперечливістю, значною кількістю одночасно діючих чинників і різноманітним умовам, що ставить особливі вимоги до педагогічного мислення вчителя. Здатність педагога вирішувати педагогічні суперечності і проблемні ситуації, що характеризуються багатоміристю, складністю і динамічністю, – один з найважливіших критеріїв його професійної майстерності. Педагогові часто доводиться приймати рішення в ситуації невизначеності, враховувати різноспрямовані чинники, їх динамічність і імовірнісний характер впливу на особистісний розвиток вихованців, розуміти внутрішню суперечливість і парадоксальність педагогічних явищ і процесів. У цих умовах від суб'єкта педагогічної діяльності вимагається не звичайне формально-логічне мислення, а мислення більш високого порядку, яке відображає не стільки рівень когнітивного розвитку, скільки рівень загальної особистісної зрілості педагога. Такий постформальний рівень мислення називають діалектичним. Наголошуючи на його важливості, С. Рубінштейн, зокрема, стверджував: «Адекватне пізнання буття, яке завжди перебуває в процесі становлення, зміни, розвитку, відмирання старого, відживаючого, і розвитку нового, що народжується, дає лише мислення, яке відображає буття в його багатосторонніх зв'язках і опосередкуваннях, у закономірностях його спричиненого внутрішніми суперечностями розвитку, – діалектичне мислення»

[338, с. 310]. Специфіка особистості вихованця як об'єкта педагогічної діяльності якраз і полягає в тому, що він завжди перебуває у процесі становлення й розвитку, постійно змінюється під впливом різноманітних чинників, поєднує в собі як позитивні сторони, так і певні недоліки, виступає одночасно як об'єктом, так і суб'єктом взаємодії. Все це вимагає від педагога гнучкості, поміркованості, почуття міри, здатності адекватно ставитися до педагогічних суперечностей, уникати крайніх позицій в оцінці педагогічних явищ і процесів, розуміти складну динаміку особистісного становлення вихованців, толерантно ставитися до ситуацій невизначеності, – якостей, що характеризують діалектичний тип мислення.

У понятті діалектичного мислення знайшла відображення філософська категорія діалектики – загального методу пізнання суперечностей як внутрішніх рушійних сил розвитку. Діалектика – це «розуміння світу і такий спосіб мислення, завдяки яким різні явища, предмети, речі розглядаються через різноманітність їх зв'язків, взаємодій протилежних властивостей і тенденцій, у процесах змін і розвитку» [354, с. 228].

Одним із перших у психології до проблеми діалектичного мислення звернувся Ж. Піаже, який вивчав генезис діалектичних структур і суперечностей у мисленні дітей. В. Давидов у своїх працях підкреслював особливості теоретичного (діалектичного) мислення, протиставляючи його мисленню емпіричному. Дослідник розглядав діалектичне мислення як мислення, що оперує засобами діалектичної логіки [118]. На його думку, діалектичне мислення – це теоретичне мислення, методом якого є сходження від абстрактного до конкретного. Таке розуміння діалектичного мислення значною мірою ґрунтується на розробленій Е. Льєнковим діалектичній логіці – методі наукового пізнання, за допомогою якого теоретичне мислення починає виступати як діалектичне, що відображає перехід, рух, розвиток [157]. Діалектику як метод руху (розвитку) наукового мислення застосовував у своїх працях також Л. Виготський.

У сучасній філософії діалектичність розглядається як фундаментальна характеристика мислення – здатність осмислювати будь-які явища крізь призму єдності і боротьби суперечностей. Діалектичне мислення забезпечує інтеграцію суперечностей шляхом їх взаємної зміни, взаємодоповнення, взаємопроникнення, переходу між протилежними полюсами. Суперечності можуть долатися двома способами: шляхом абсолютизації істинності одного із полюсів опозиції і заперечення іншого або ж шляхом пошуку нової синтетичної конструкції, яка інтегрує протилежні позиції на вищому рівні. У сучасній педагогіці часто можна спостерігати перший спосіб, пов'язаний з так званим «чорно-білим» мисленням: колективізм або індивідуалізм, свобода або примус, репродукція або творчість, матеріальна освіта або формальна, монолог або діалог тощо.

Діалектичне мислення характеризується «прагненням до

інтеграції протилежних чи конфлікуючих думок або спостережень» [208, с. 823]. Американський психолог К. Ригел надає особливого значення процесу розуміння суперечностей як важливого досягненню в пізнавальному розвитку особистості і допускає наявність п'ятої стадії когнітивного розвитку, яку називає діалектичним мисленням. Суть цього мислення, на його думку, полягає в розгляді, обдумуванні й інтеграції протилежних або конфлікуючих думок і спостережень. Одним із особливо важливих аспектів діалектичного мислення є інтеграція ідеалу й реальності. На думку К. Ригела, ця здатність є сильною стороною мислення зрілої особистості. Він також вважав, що контекстуальні парадигми мислення характеризуються стабільністю, динамічністю і безперервністю.

Оригінальний підхід до трактування діалектичного мислення як особливої форми розумової діяльності розроблений Н. Вераксою [70]. Діалектичне мислення дослідник розуміє як мислення, зорієнтоване на відношення протилежності. У пошуках ситуацій, типових для діалектичного мислення, Н. Веракса звернувся до ситуацій суперечності. Характерним для всіх таких ситуацій є те, що вони фіксують відношення протилежності. Діалектичне мислення розуміється як оперування відношеннями протилежності, представленими у проблемній ситуації.

Діалектичне мислення є більш гнучким, толерантним до суперечностей, чутливим до педагогічних, моральних, політичних і соціальних проблем. Суб'єкт діалектичного мислення розуміє обмеженість рішень, які приймаються на основі однієї лише формальної логіки. Формальна логіка ідеально підходить для вирішення однозначних, чітко поставлених завдань. При цьому вона часто виявляється безсилою перед складними проблемами, які не мають однозначного вирішення. Прямолінійні логічні рішення далеко не завжди є оптимальними з педагогічного чи етичного погляду. Особливе значення діалектичне мислення має для педагога, який постійно має справу з амбівалентними, внутрішньо суперечливими явищами і процесами, педагогічними опозиціями, однозначна оцінка яких неможлива: індивідуалізація і соціалізація, особистість і колектив, формальна освіта і матеріальна освіта, репродуктивне навчання і проблемне навчання, свобода і примус і т.д. [88; 90]

Поряд з поняттям діалектичного мислення у науковій літературі вживається близьке за значенням поняття дуального мислення, що оперує опозиціями [372]. Дуальність мислення виражається в операціях з поняттями – протилежностями, що стосуються, як зовнішніх, так і внутрішніх об'єктів. О. Старовойтенко виокремлює дуальні розумові операції, до яких відносить пізнавальні акти, подібні до символічних змішувань або зведень протилежностей, розрізнявальні й об'єднуювальні дії діалектичної логіки, релятивні дії феноменології, творчі операції синтезу тонких бінарних

диференціювань з перспективою їх розвитку в «синтез синтезів».

О. Старовойтенко уточнює перелік дуальних розумових операцій, виділяючи їх континуум:

- виділення об'єкта як цілого з мало диференційованими всередині нього протилежними елементами;
- визначення внутрішньої двоїстості цілого;
- видобування двох протилежних елементів з цілого;
- розділення «дуалів», їх розгляд як самостійних по відношенню один до одного цілих;
- співвідношення ізольованих опозицій усередині об'єднуючої структури;
- визначення рівноваги і взаємного доповнення протилежностей;
- встановлення конфліктних відношень у бінарній взаємодії;
- фіксація суперечності, що розвивається, або гострої бінарної опозиції;
- фіксація регресу одного з елементів суперечливої пари;
- знаходження нової форми рівноваги в парі;
- знаходження форми злиття протилежностей у єдиній структурі;
- знаходження способу асиміляції однієї опозиції в іншій;
- ізоляція збагачених одна одною опозицій;
- створення нових синтетичних структур, що долають іманентне роздвоєння, і т. д. [372].

Ідея про діалектичність педагогічних явищ і процесів є центральною в обґрунтованому Г. Гранатовим рефлексивно-доповнювальному підході до розуміння педагогічного мислення як центральної категорії педагогічної логіки. Характеризуючи педагогічне мислення у контексті цього підходу, дослідник виокремлює його бінарні властивості: доповнюваність – симетричність; свідомість – підсвідомість, інтуїтивність; масштабність – вузькість; цілеспрямованість – безцільність; оптимальність – закомплексованість; критичність – апіорність; системність – стихійність, еkleктичність [113]. Вказані властивості характеризують відносно стійку гармонію суперечливих сторін педагогічного мислення, його багаторівневість, функціонування у ньому не лише раціональних, але й ірраціональних аспектів. Прояв виокремлених властивостей мислення в педагогічній діяльності Г. Гранатов ілюструє на прикладі взаємодоповнюваної єдності протилежних за своєю сутністю педагогічних принципів: освіти на «високому рівні трудності» і доступності; пріоритету теорії і наочності (як доповнюваності методів дедукції і індукції); навчання в швидкому темпі і розсудливості, послідовності, систематичності; науковості і самотутності; любові й поваги до учнів та високої вимогливості тощо.

Протилежним до діалектичного мислення (дуального у



трактуванні О. Старовойтенко) є мислення дихотомічне (гр. *dicha* – на дві частини, *to me* – переріз) – форма незрілого мислення, що полягає в розгляді проблем і прийнятті рішень на основі однозначного альтернативного вибору за принципом «або – або»: «все або нічого», «чорне або біле», «добро або зло». Це мислення взаємовиключними категоріями, альтернативами, антонімічними характеристиками, яке виявляється в схильності ділити світ на чорне і біле без усвідомлення півтонів. Дихотомічне мислення призводить до сприйняття й розуміння навколишньої дійсності в контрастному вигляді, де немає відтінків, переходів або компромісів. На жаль, прояви дихотомічного мислення досить поширені у педагогічному дискурсі. Найчастіше це виявляється в недостатній поміркованості і збалансованості педагогічних підходів, однобічному оцінюванні внутрішньо суперечливих педагогічних явищ і процесів, безумовному прийнятті одного із полюсів педагогічних опозицій і запереченні іншого, абсолютизації одних педагогічних підходів і недооцінці інших. Наприклад, у радянській педагогіці абсолютизувався колектив і одночасно недооцінювалася важливість розвитку індивідуальності вихованців. Сучасні педагоги часто впадають в іншу крайність – абсолютизують розвиток індивідуальності та автономності особистості і недооцінюють важливість соціалізації, засвоєння нею загальноприйнятих норм і правил суспільної поведінки: «індивідуально-орієнтована педагогіка визнає внутрішню складність і автономію людської особистості і протистоїть колективізму, де головна роль відводиться впливу на людину соціальної групи» [31, с. 246.]. Нерідко взагалі заперечують педагогічну доцільність колективного виховання, звинувачують його у нівелюванні індивідуальності, вихованні пасивності, конформізму (Ю. Азаров).

Така ж однобічність спостерігається в абсолютизації формальної або матеріальної освіти і в зв'язку з цим переважній орієнтації на розвиток загальних розумових здібностей або на формування конкретних знань. Подібні опозиції можна виявити в дослідженнях проблем інтеграції і диференціації навчання, співвідношення репродуктивного і проблемного навчання, директивного і вільного виховання, авторитарного і ліберального стилю педагогічного спілкування тощо.

Прояви дихотомічного мислення у сфері педагогіки доволі численні: компетентнісний підхід, зорієнтований на формування в особистості практичної готовності до виконання певних функцій, часто протиставляється орієнтованому на засвоєння знань [49], проблемне навчання – репродуктивному, діалогічний підхід – монологічному, суб'єкт-суб'єктний – суб'єкт-об'єктному, педоцентризм – педагогоцентризму, авторитаризм – демократизму тощо.

Дихотомічне мислення, яке оперує взаємовиключними протилежностями, зазвичай супроводжується абсолютизацією

переваг однієї із крайніх позицій: один із полюсів вважається абсолютно позитивним, інший – негативним. Так, наприклад, Ш. Амонашвілі виокремлює дві діаметрально протилежні концепції виховання: авторитарно-імперативну та гуманістичну [8]. Перша є нормативною, прагне підпорядкувати життя дитини вимогам вихователя, друга зорієнтована на інтереси й потреби дітей. Дослідник різко протиставляє обидві концепції, наголошуючи на непродуктивності і навіть антилюдяності авторитарно-імперативного підходу.

Аналогічні оцінки висловлюються щодо двох моделей педагогічної взаємодії: «негативної» навчально-дисциплінарної й «позитивної» особистісно-орієнтованої [323]. У першій головне завдання педагога вбачається в озброєнні дітей предметними знаннями, вміннями й навичками, у другій – в сприянні їх особистісному розвитку, становленню емоційної сфери, самосвідомості, індивідуальної своєрідності.

Характерною ознакою дихотомічного мислення є однозначно позитивна оцінка одного із полюсів, який протиставляється негативному іншому. В результаті складається враження, що чим більшою є орієнтація на один із полюсів опозиційної пари (той що зі знаком «+»), тим більш педагогічно доцільною є така позиція.

Дихотомічне «чорно-біле» мислення часто виглядає переконливим і зрозумілим, оскільки відповідає життєвому досвіду, де на кожному кроці зустрічаються протилежності: добро і зло, задоволення і страждання т.д. Оскільки у нескінченному і багатогранному світі існує нескінченний спектр подій і явищ, часто доводиться оперувати двома асимптотами між нескінченим числом варіантів: абсолютна відсутність якої-небудь якості або максимальний її вияв («біле – чорне», «так – ні», «існує – не існує», «хороше – погане» і т. д.). Однак небезпека такого мислення, яке продукує екстремальні висновки, полягає в тому, що цілий спектр позицій, які лежать у проміжку між максимальним і мінімальним проявами, залишається непоміченим, немов його не існує. Однак у дійсності між крайніми позиціями існує велика кількість проміжних, перехідних варіантів, розуміння і використання яких знижує ризики, пов'язані з категоричним дихотомічним мисленням. Це має особливе значення у контексті педагогічної діяльності, яка відбувається не у сфері дискретних дихотомічних опозицій, а в континуальному просторі, який містить широкий спектр проміжних варіантів між крайніми полюсами (індивідуалізація – соціалізація, залежність – свобода, авторитарність – ліберальність, виховання – самовиховання, репродукція – творчість, монолог – діалог, об'єкт – суб'єкт тощо). Отже, однією з характеристик діалектичного педагогічного мислення можна вважати його спектральність (континуальність) – розуміння того, що між крайніми позиціями існує велика кількість поступових переходів: між чорним і білим є багато відтінків сірого кольору, між особистістю як об'єктом

виховання і особистістю як суб'єктом так само існує багато проміжних станів, які відображають поступове особистісне зростання вихованця. Проблема полягає в тому, що ці перехідні стани доволі складно визначити і усвідомити відмінності між ними. Натомість крайні позиції чітко окреслені, випуклі й зрозумілі. Це одна із причин поширеності дихотомічного мислення, яке оперує бінарними опозиціями. Іншою причиною є так званий феномен інтолерантності до невизначеності (intolerance to uncertainty) – «тенденція людини приходити до рішень за типом «чорне – біле», приймати поспішні рішення, часто не враховуючи реального стану справ, і прагнути до очевидного і безумовного прийняття або відторгнення у стосунках з іншими людьми» [430, с. 75]. Толерантність до невизначеності розглядається як особистісна диспозиція, що визначає когнітивні, емоційні і поведінкові реакції людини на ситуації невизначеності, які характеризуються новизною, незвичністю, складністю, багатозначністю, суперечливістю, неясністю, нечіткістю умов, неочевидністю розв'язків, непередбачуваністю наслідків, через що їх важко однозначно інтерпретувати. Такі ситуації в осіб з низьким рівнем толерантності до невизначеності зазвичай викликають почуття непевненості, тривоги, дискомфорту і прагнення їх уникати. Толерантність до невизначеності проявляється в здатності зберігати спокій і готовність діяти в суперечливих, неоднозначних обставинах, йти не певний ризик без гарантії успіху, приймати непрогнозованість як виклик і нові можливості для самореалізації.

Педагогічній реальності іманентно властивий високий рівень невизначеності, зумовлений постійною мінливістю ситуацій і об'єктів діяльності педагога, відсутністю повної формації щодо її обставин і можливих наслідків, багатозначністю способів інтерпретації педагогічних ситуацій і різноманітністю можливих способів дій у них, непередбачуваністю їх можливих ефектів. Моделюючи й організовуючи свою діяльність, педагог має рахуватися не тільки з різними обставинами, але й враховувати те, що об'єктом його впливів є активна особистість, яка поступово змінюється й розвивається. Все це привносить у педагогічну діяльність елемент невизначеності, не прогнозованості, негарантованості. У зв'язку з цим особливого значення набуває така характеристика педагогічного мислення, як толерантність до невизначеності, здатність приймати конфлікт і напругу, які виникають у неоднозначних обставинах, протистояти суперечливості інформації, приймати невідоме, адекватно ставитися до неоднозначності і недостатньої прогнозованості педагогічних ситуацій, зберігати рівновагу і поміркованість у ставленні до складних, внутрішньо суперечливих педагогічних фактів і процесів.

С. Соловейчик стверджував, що характерною особливістю виховання є його неусувна суперечливість: «воно все складається з суперечностей, які і не можна, і не потрібно приводити до одного

знаменника» [368, с. 21]. «У слабких вихователів усе плоске, одностороннє, вони намагаються зняти моральні суперечності, не відчують їх. У сильного все об'ємне, багате, як веселка, почуттями, відтінками, обертонами, все таке ж суперечливе, як і саме життя, все спонукає дитину приймати світ у його складності й суперечливості – все зміцнює її моральність і її дух» [368, с. 40].

Психологічні дослідження свідчать, що люди з низькою толерантністю до невизначеності, характеризуються тенденцією до однозначної категоризації (хороший – поганий, добрий – злий, вихований – невихований, моральний – аморальний) під час оцінки інших людей; небажанням думати в контексті ймовірності; неспроможністю відмовлятися від раніше сформованих звичних установок під час вирішення інтелектуальних завдань; схильністю шукати авторитети й спиратися на їх думку [224]. Очевидно, що низька толерантність до невизначеності є протипоказаною для педагога, який постійно діє в умовах принципової невизначеності, неповноти й суперечливості інформації, має справу з внутрішньо суперечливими педагогічними явищами і процесами.

Однією з характеристик діалектичного мислення є розуміння небезпечності крайніх позицій, усвідомлення неможливості однозначної позитивної оцінки одного із полюсів опозиційної пари і протиставлення його іншому як негативному. Насправді обидві протилежності у своїй граничній вираженості є деструктивними, оскільки репрезентують екстремальний вияв певної характеристики, неадекватний у більшості ситуацій. Насправді протилежні полюси педагогічних опозицій співвідносяться не як «+» і «-», а як «-» і «-». У цьому контексті доречно згадати про ідею «золотої середини», яка полягає у пошуках серединного шляху між крайнощами й орієнтації на рівновагу та гармонію. В етиці Аристотеля «золота середина» вказує шлях до правильних вчинків. На переконання філософа, благо пов'язане з розумним вибором між двома крайностями: в одній надлишок чого-небудь, в другій – нестача. Наприклад, хоробрість – це не боязкість (нестача сміливості), але водночас не безрозсудність (надлишок сміливості). Добродесність, вважав Аристотель, не відкидає протилежності, а обіймає їх рівною мірою, будучи рівновіддаленою від них. На важливості уникнення крайнощів у сфері педагогіки наголошував А. Макаренко: «За що б ми не взялися у справі виховання, ми всюди прийдемо до цього питання – до питання міри, а якщо сказати точніше, до середини... Слово «середина» можна замінити іншим словом, але як принцип це треба мати на увазі у вихованні...» [238, с. 213].

Слід зазначити, що оскільки виховання має справу з об'єктом, який постійно змінюється і розвивається, то «золота середина» не може бути фіксованою, однозначною і знаходитися завжди строго «посередині». Залежно від контексту, передусім від рівня зрілості вихованця, «золота середина» у виборі засобів педагогічного впливу на нього може більшою чи меншою мірою дрейфувати між

полюсами діалектичної пари: монолог – діалог, об'єкт – суб'єкт, зовнішнє формування – саморозвиток, виховання – самовиховання, соціалізація – індивідуалізація, репродуктивне навчання – проблемне навчання тощо [100].

С. Соловейчик звернув увагу на загальну властивість духовних процесів, які проявляються у вихованні: «тут суперечності не мають вирішення. Вибрати «те» або «це» не можна, повинно бути відразу і те і це. Ми повинні бачити в двотижневому немовляті відразу і людину-дитину, і людину-дорослого, причому не так: частково дитина, але вже і людина, ні, наше немовля повністю дитина і повністю людина, його людське життя вже зараз йде повним ходом.

Нам здається іноді, що розгадка в слові «міра». Пишуть, що в педагогіці головне – знати міру. [...] легко написати «потрібно знати міру», але за цим «потрібно» приховуються такі складнощі, що для їх опису не вистачить і товстої книги. Міра в духовних процесах не відрахована золота середина, не відмітка на шкалі. У духовних процесах немає шкали, немає міри, немає дози, немає золотої середини, тут жива і животрепетна суперечність. Її не можна зняти, її і потрібно приймати такою, якою вона є. Не розв'язувати її, не знищувати, не обходити, а зберігати і підтримувати. Свісті не може бути трохи або наполовину. Ми повинні давати дітям самостійність і не повинні давати її, ми повинні розуміти дітей і не повинні, ми повинні балувати їх – ми не маємо права балувати. І те, і інше, і все цілком, хоча те і інше мов би несумісне» [368, с. 39].

Поряд з ідеєю рівноваги між протилежностями важливою характеристикою діалектичного мислення є пошук форми інтеграції протилежностей у синтетичній структурі вищого рівня, що забезпечує розуміння динамічного балансу і єдності суперечностей. У педагогічному контексті такий синтез полягає, наприклад, у тому, щоб розуміти директивне і вільне виховання, суб'єкт-об'єктну і суб'єкт-суб'єктну взаємодію, репродуктивне і проблемне навчання не як протилежні підходи, з яких один гірший, а інший кращий, а як крайні етапи єдиної педагогічної стратегії, що поступово змінюється по мірі особистісного зростання вихованця [87]. Дихотомічне мислення, на відміну від діалектичного, не враховує поступовості, еволюційності становлення особистості, розвитку її суб'єктності (здатності до самодетермінації). Не можна заперечувати той факт, що на ранніх етапах виховання відносини між дитиною і вихователем мають асиметричний характер, зумовлений об'єктивними відмінностями в рівні їх розвитку. Природно, що на початку розвитку, будучи цілковито залежним від зовнішнього середовища, дитина виступає переважно об'єктом виховних впливів педагога. Лише поступово, у міру становлення дитина набуває якостей і здібностей, необхідних для самовизначення і партнерської взаємодії з дорослими. Апологети гуманістичного підходу часто ігнорують цю закономірність, апріорі сприймаючи дітей як цілком зрілих осіб, від самого початку здатних до саморегуляції і

відповідального самостійного вибору. Як реальність сприймається той рівень особистісної зрілості дітей, який тільки має бути досягнутий у процесі їх виховання і розвитку.

Потрібно визнати, що керівництво і підпорядкування – необхідні елементи виховного процесу, що жодним чином не заперечує поваги до особистості вихованця. У вихованні педагог має справу з особою, котра постійно змінюється, розвивається і в процесі взаємодії з дорослими поступово набуває якостей суб'єкта поведінки. Становлення особистості передбачає засвоєння певних моральних цінностей і правил. «Самостійно такого засвоєння не відбувається. Воно забезпечується системою зовнішніх норм і обмежень, які дитина під керівництвом старших поступово інтеріоризує» [374, с. 26]. Виховання на цьому етапі може розглядатися як переважно односторонній вплив вихователя на дитину. Але у міру її розвитку, формування характеру, самосвідомості, засвоєння моральних цінностей спочатку асиметричний виховний процес поступово набуває взаємоспрямованої форми, переходить на рівень суб'єкт-суб'єктних стосунків. Для педагога важливо відчувати темп цього поступального процесу і сприяти йому, формуючи у вихованця моральні орієнтації, здатність до вольової саморегуляції та відповідального самовизначення, поступово розширюючи свободу його дій [92, с.56]. Важливою є поступова зміна стосунків з вихованцями, які, втрачаючи елемент директивності, повинні ставати все більш демократичними. Лише коли виховання постійно здійснюється з авторитарних позицій, це може призвести до деформацій в особистісному розвитку вихованців. Інша крайність – надання дітям абсолютної свободи – може призводити до розбещеності, інфантильності і нездатності до самоконтролю.

Таким чином, діалектичне мислення заперечує існування універсальних, абсолютно ефективних моделей виховання [92]. Кожна з них має певні переваги і сферу придатності, яка визначається передусім рівнем особистісної зрілості вихованців: чим вищий цей рівень, тим менш директивним і більш вільним має ставати виховання. Різні моделі виховання (зокрема, авторитарну і гуманістичну) варто розглядати не як альтернативні, а як етапи єдиної виховної стратегії, яка поступово еволюціонує одночасно з особистісним розвитком вихованців: від прямого керівництва і формування через непрямі виховні впливи до сприяння вільному саморозвитку особистості [99]. Важливо у міру особистісного становлення поступово розширювати свободу вихованців, надавати їм більший простір для вияву ініціативи та самостійності, готувати їх до вільного відповідального вибору. З погляду діалектики, кінцевою метою виховання є власне заперечення – досягнення такого рівня особистісної зрілості вихованця, коли необхідність у зовнішньому управлінні його поведінкою й розвитком зникає, виховання стає непотрібним, оскільки особистість здатна до самоуправління і відповідального самовизначення.

Приклад діалектичного мислення демонструє С. Гессен, розглядаючи проблему суперечності між свободою і примусом у вихованні [104]. Розвиток свободи особистості, на його погляд, можливий через моральне виховання, завдання якого полягає у відміні природного примусу (залежності індивіда від оточення) і формуванні внутрішньої свободи, що можливо «тільки через постачання особистості надособистих цілей, у творчому спрямуванні до яких зростає її стійка сила» [104, с. 86]. При цьому на послідовних етапах морального виховання: аномія (відсутність у дитини моральних норм) – гетерономія (засвоєння зовнішніх норм) – автономія (вироблення власних норм), слід уникати двох крайностей. Перша – передчасне виховання в умовах постійного тиску зовнішнього середовища, коли «пропонований дитині зовнішній матеріал перевершує здатність його засвоєння», – призводить до формування надломлених, знеособлених людей. Інша крайність – ізоляція дитини від культурних впливів – призводить до формування імпульсивних осіб, позбавлених «внутрішньої сили», не здатних до самовизначення і протистояння тиску оточення. Мудре виховання полягає в співмірності зовнішнього матеріалу внутрішній здатності дитини до його освоєння. Мистецтво вихователя полягає в тому, щоб провести виховання між двома крайнощами: надломленою і незрілою особистістю. Для цього у вихованні потрібно послідовно рухатися від зовнішнього формування до розвитку у вихованця самоуправління, здатності до відповідального самовизначення, від аномії до автономії. «Свобода повинна пронизувати і тим самим послідовно відміняти кожен акт примусу, який за необхідністю застосовується в освіті» [104, с. 88]. Таким чином, між свободою і примусом існує складний діалектичний зв'язок: народившись цілковито залежною від оточення, людина може звільнитися від цієї залежності лише внаслідок поступового формування в ній «внутрішньої сили», моральної свідомості, автономії, самостійності, здатності до самоуправління. На початку виховання має місце примус у широкому розмінні цього слова, пов'язаний із повною підпорядкованістю дитини оточенню. Поступово у міру розвитку особистості, засвоєння нею культурних цінностей, формується її внутрішня позиція, здатність протистояти впливам оточення, відстоювати свою «самість». Отже, моральне виховання, яке розпочинає із цілковитої залежності дитини від зовнішніх чинників, у кінцевому рахунку має привести до формування внутрішньої свободи особистості. Свобода, таким чином, – не даність, а мета, завдання виховання. «А раз так, то зникає сама альтернатива вільного або примусового виховання, і свобода і примус виявляються не протилежними, а взаємно проникаючими один в одного началами» [104, с. 61]. Як бачимо, педагогічна суперечність між примусом і свободою знімається шляхом відмови від їх розуміння як антагоністичних альтернатив і формування синтетичного погляду на них як на послідовні стадії розвитку особистості і виховного процесу,

що поступово змінюють одна одну.

Діалектичне мислення ми розглядаємо як важливий критерій особистісно-професійної зрілості педагога, що виявляється в конструктивному ставленні до педагогічних суперечностей, здатності усвідомлювати їх динамічну єдність як внутрішніх джерел розвитку педагогічного процесу і його суб'єктів [88]. Перехід до діалектичного мислення в педагогічному контексті, на наш погляд, здійснюється через декілька послідовних стадій, на кожній з яких відбуваються відповідні трансформації способів сприйняття і розуміння педагогічних суперечностей:

1) на першій стадії спостерігається дихотомічне, «чорно-біле» мислення, коли один із полюсів педагогічної суперечності абсолютизується, а інший – заперечується за принципом «або – або»;

2) на другій стадії відбувається перехід від дихотомічного до «спектрального» мислення: з'являється усвідомлення того, що між крайніми полюсами протилежних педагогічних позицій існує багато проміжних, перехідних варіантів і вибір не обмежується лише двома альтернативами; у зв'язку з цим виникає проблема вибору оптимальної позиції на континуумі між полюсами педагогічної суперечності, починає усвідомлюватися важливість почуття міри, балансу між протилежними підходами; на зміну принципу «або – або» приходить принцип «і те, і інше, але в певному співвідношенні»;

3) на третій стадії виникає ідея динамічного балансу – усвідомлення того, що «золота середина» між полюсами педагогічної суперечності не стабільна, а мінлива і може змінюватися залежно від контексту (передусім, від рівня зрілості вихованця); у кінцевому рахунку педагогічна суперечність знімається завдяки формуванню синтетичної позиції, в якій протилежні педагогічні підходи розглядаються не як альтернативні, а як взаємопов'язані послідовні етапи єдиної педагогічної стратегії, яка еволюціонує одночасно із розвитком вихованця [90].

Визначені стадії мають багато спільного з емпірично встановленими У. Пері етапами розвитку мислення в зрілому віці [208, с. 582]. Дослідник з'ясував, що здатність до розуміння й інтеграції суперечностей є показником вищої стадії розвитку мислення в студентському віці. Спочатку студенти розуміють навколишню дійсність у дуалістичних термінах, ділячи світ на однозначно погане і хороше, істинне і хибне, правильне і неправильне. Вони демонструють категоричність і прагнуть відшукати абсолютну істину. Проте студенти неминуче стикаються з різними думками, протилежними поглядами, невизначеністю, що викликає у них почуття збентеження. Поступово внаслідок зіткнення з суперечливими поглядами студенти починають приймати і цінувати сам факт наявності різних думок. Вони починають розуміти, що у людей є право на різні погляди, і приходять до



висновку, що одні й ті ж речі можна бачити по-різному, залежно від контексту. Поступово студенти приходять до розуміння того, що мають брати на себе відповідальність за вибір певних цінностей і поглядів. Таким чином, відбувається перехід від базового дуалізму (наприклад, істина проти неправди) до терпимого сприйняття конкуруючих поглядів (концептуальний релятивізм) і далі до самостійно вибраних ідей і переконань. У. Пері вважає цей аспект інтелектуального розвитку характерною особливістю періоду ранньої дорослості. На його думку, людям потрібно відчутти на собі вплив складних соціальних проблем, різних поглядів, пройти через великий практичний досвід, щоб відійти від дуалістичного мислення. Така еволюція відбувається протягом тривалого періоду становлення автономності особистості, її підготовки до зіткнення з суперечностями і неоднозначністю життєвого досвіду.

Можна припустити, що розвиток діалектичного мислення вчителя відбувається внаслідок зіткнення з різноманітними педагогічними поглядами, протилежними ідеями та позиціями, альтернативними думками, внаслідок аналізу й осмислення яких з'являється новий спосіб бачення педагогічної реальності та інтеграції педагогічних суперечностей.

Прийом провокування когнітивного конфлікту ґрунтується на моделі пізнавальної рівноваги Ж. Піаже [303]. Її сутність полягає в наступному. Спершу особистість дотримується певного усталеного погляду, який здається їй обґрунтованим, правильним, справедливим. Згодом, зіштовхнувшись з інформацією, яка суперечить цьому погляду, індивід відчуває збентеження і розгубленість. Інформація, яка суперечить його звичним уявленням, приводить до порушення когнітивної рівноваги, що, у свою чергу, стимулює мислення, пізнавальну активність особистості, намагання усунути суперечність. Врешті, шляхом власних міркувань вона долає розгубленість, вибудовуючи більш досконалу пізнавальну позицію, яка дає змогу інтегрувати суперечливу інформацію й відновити таким чином пізнавальну рівновагу. Такий шлях схожий з діалектичним підходом до навчання, який застосовував Сократ: він пропонував учням викласти своє розуміння певної проблеми, після чого ставив запитання, які допомагали їм відчутти суперечливість і недосконалість своїх поглядів, і тим самим спонукав формувати більш довершену позицію.

Дотримуючись цього підходу, ми пропонуємо з метою розвитку діалектичного мислення майбутніх учителів, яке полягає у розумінні ними відносності педагогічної «істини», знайомити їх з різними, часто суперечливими поглядами на сутність педагогічних понять, явищ і процесів. Таким чином можна «розхитати» неадекватні установки студентів, допомогти їм подолати некритично засвоєні педагогічні стереотипи і міфологеми, які спотворюють сприйняття та розуміння педагогічної реальності, та сформувати власну педагогічну позицію.

Так, наприклад, під час вивчення принципів виховання (зокрема, принципу врахування індивідуальних особливостей учнів) студентам можна запропонувати проаналізувати й порівняти вислови філософа Г. Гегеля і психолога Л. Виготського.

Г. Гегель: *«Своєрідність людей не варто цінувати занадто високо. Навпаки, думка, що наставник повинен старанно вивчати індивідуальність кожного учня, узгоджуватися з нею і розвивати її, є цілком порожньою і ні на чому не заснованою. Для цього він не має часу. Своєрідність дітей допустима в сімейному колі, але в школі починається життя за встановленим порядком, за єдиними для всіх правилами. Тут слід піклуватися про те, щоб діти відвикали від своєї оригінальності, щоб вони вміли і хотіли виконувати загальні правила і засвоювали собі результати загальної освіти. Тільки така трансформація душі складає виховання»* (Г. Гегель Соч. Т. 7.– М., 1946.– С.82).

Л. Виготський: *«Вимога індивідуалізації виховних прийомів становить загальну вимогу педагогіки і поширюється рішуче на будь-яку дитину. Звідси перед педагогом постають два завдання: по-перше, індивідуального вивчення всіх особливих властивостей кожного окремого вихованця, а по-друге, індивідуального пристосування всіх прийомів виховання і впливу соціального середовища на кожного з них. Стригти всіх під одну гребінку – найбільша помилка педагогіки, і основна її передумова неодмінно вимагає індивідуалізації: свідомого і точного визначення індивідуальних завдань виховання для кожного учня»* (Виготський Л.С. Педагогическая психология.– М., 1991.– С. 348).

Студентам пропонується критично проаналізувати обидві позиції і висловити власний погляд на проблему.

З метою демонстрування неоднозначності поглядів на роль покарань у вихованні майбутнім учителям можна запропонувати цитати А. Макаренка і В. Сухомлинського:

А. Макаренко: *«Дивна річ, педагоги бояться навіть самого слова «покарання»... Манілови від педагогіки мріють про таке ідеальне становище: от добре було б, якби дисципліну підняти і ніяких заходів впливу для цього не вимагалось!*

*...Розумна система стягнень не тільки законна, але й необхідна. Вона допомагає оформитися міцному людському характеру, виховує почуття відповідальності, тренує волю, людську гідність, уміння опиратися спокусам і переборювати їх».*

В. Сухомлинський: *«Я твердо переконаний – і це переконання не плід книжних умовиводів, а підсумок багаторічної практики, – що абсолютно нормальне виховання не знає покарань... Там, де все будується на покараннях, немає самовиховання, а без самовиховання не може бути нормального виховання взагалі. Не може, тому що покарання вже звільняє вихованця від докорів совісті, а совість – це ж головний рушій самовиховання; де совість спить, не може бути й мови про виховання. Покараний вважає:*

мені нічого більше думати про свій вчинок; я отримав те, що належить».

Чи доцільно використовувати покарання у вихованні? Хто з видатних педагогів правий? Можливо, кожен має рацію?

Під час вивчення ролі виховання у розвитку особистості студентам можна запропонувати порівняти різні погляди на цю проблему:

К.А.Гельвецій: *«Виховання може все».*

Дж. Локк: *«Дев'ять десятих людей є такими, як вони є – добрими або злими, корисними або непотрібними, – завдяки вихованню».*

В. Белінський: *«Виховання може зробити багато що, але воно не всесильне. За допомогою щеплень можна змусити дику яблуню давати садові яблука, але ніяке мистецтво садівника не в змозі примусити її родити жолуди».*

Маркіз де Сад: *«Виховання безсиле, воно нічого не змінює, і той, кому судилося бути злодієм, стає ним у будь-якому випадку, яке б виховання він не отримав, так само незмінно буде прагнути до порядності той, чії органи схильні до цього, яким би злим і гідним не був його наставник, тому що і той і інший живе згідно зі своєю внутрішньою організацією, згідно із заповідями, отриманими від природи, і перший так само не заслуговує покарання, як і другий не гідний винагороди».*

То що ж може і чого не може виховання? Чи під силу педагогам за допомогою виховання змінити розвиток особистості? Що важливіше: спадковість чи виховання? Вихователь – «скульптор» чи «садівник»?

У педагогічній літературі описуються різні теорії й концепції виховання, які загалом можна звести до двох протилежних типів: авторитарного (монологічного) і антиавторитарного (діалогічного) [448]. Щоб допомогти майбутнім учителям орієнтуватися у таких різних, часто діаметрально протилежних поглядах на сутність виховання, їх доцільно підвести до усвідомлення зв'язку між виховними підходами і уявленнями про природу людини (дитини). Кінцевою причиною існування різних теорій і моделей виховання є різні відповіді на питання: «Якою є людина (дитина) за своєю природою – конструктивною чи деструктивною?». С. Братченко, орієнтуючись на критерій віри-невіри в людину, її конструктивну суть, розділяє виховні підходи на дві групи: ті, що довіряють людській природі (гуманістично орієнтовані), і ті, що не довіряють (авторитарні) [56]. У середині кожної групи, в свою чергу, можна виокремити радикальну і більш помірковану позицію:

1) підходи, які не вірять у конструктивну природу людини (песимістичні):

1.1) початково-негативний погляд: природа людини негативна, асоціальна і деструктивна, і сама людина з цим впоратися не може (фрейдизм);

1.2) пасивно-нейтральний погляд: людина позбавлена природної суті і спочатку є нейтральним об'єктом зовнішніх формувальних впливів (біхевіоризм, радянська психологія);

2) підходи, які вірять у конструктивну природу людини (оптимістичні):

2.1) безумовно-позитивний погляд: людина має безумовно-позитивну, добру і конструктивну суть, закладену у вигляді потенціалу, який розкривається за відповідних умов (гуманістична психологія К. Роджерса, А. Маслоу та ін.);

2.2) умовно-позитивний погляд: спочатку людина не має внутрішньої суті, а набуває її внаслідок самотворення, причому позитивна актуалізація не гарантована, а є результатом власного вільного і відповідального вибору людини (екзистенціальний підхід В. Франкла, Дж. Бюдженяля та ін.).

Питання про сенс виховання принципово вирішується таким чином:

- якщо суть людини негативна, то її потрібно виправити;
- якщо її немає – її потрібно створити, сформувати і «вкласти» в людину (причому в обох випадках головним орієнтиром виступають «інтереси суспільства», «соціальне замовлення»);
- якщо вона позитивна – їй потрібно допомогти розкритися;
- якщо суть набувається шляхом вільного вибору людини, то потрібно допомогти їй зробити цей вибір (в останніх двох випадках за основу беруться інтереси самої людини).

Суперечки між різними концепціями, які ґрунтуються на різних базових установках щодо природи людини, як правило, закінчуються безрезультатно тому, що «стикаються аксіоматичні положення, по суті справи, – різні віри. А віра, як відомо, мало сприйнятлива до аргументів у дискусії, і поводить з фактами як магніт з предметами, притягуючи тільки «своє» [56, с. 20].

Таким чином, в основі авторитарних, монологічних концепцій виховання лежить песимістичний погляд на природу людини (дитини), невіра в її конструктивну сутність. Антиавторитарні або діалогічні концепції виховання ґрунтуються на позитивному сприйнятті природи людини, вірі в її конструктивне, творче начало.

Існування різних теорій і моделей виховання закономірно ставить питання про оцінку їх педагогічної доцільності і легітимності. На думку С. Степанова, конструктивний шлях полягає в поєднанні переваг різних виховних підходів і відмові від недоліків, властивих будь-якій моделі виховання [374]. Раціональне зерно міститься в кожній моделі, а перекручення починаються там, де позитивні моменти того чи іншого підходу надмірно переоцінюються.

Є. Ямбург вважає, що у філософському плані в основі конфлікту різних педагогічних підходів лежить зіткнення різних цінностей, яке зумовлює різні уявлення про цілі, значення і кінцеві результати виховання [433, с. 95]. Оскільки цінності суперечать одні одним,

остаточне рішення на користь якоїсь однієї із педагогічних парадигм не можливе. Кожна з них має серйозні підстави і відображає певні важливі аспекти педагогічної дійсності, тому необхідна їх гармонізація. Майбутніх учителів доцільно ознайомити з принципами, на яких повинна ґрунтуватися така гармонізація:

- принцип педагогічного плюралізму – визнання рівноправного співіснування всіх парадигм;
- принцип подолання однобічності, що передбачає усвідомлення сильних і слабких сторін кожної парадигми;
- принцип взаємного доповнення, згідно з яким на кожному етапі розвитку особистості дитини оптимальне поєднання підходів буде різним, але при цьому воно повинно ретельно продумуватися, обґрунтовуватися і відповідним чином технологічно забезпечуватися;
- принцип знаходження сфер перетину, що дозволяє, з одного боку, бачити спільні для різних парадигм сфери застосування, а з іншого – правильно визначити питому вагу кожної з них у вирішенні конкретної педагогічної проблеми;
- принцип ієрархічності, що передбачає вибудовування пріоритетів як для виховного процесу в цілому, так і для його локальних відрізків.

Важливо, щоб студенти усвідомили: різні виховні підходи слід розглядати не просто як взаємодоповнювані і намагатися знайти оптимальну пропорцію між ними на різних етапах розвитку особистості. Варто також враховувати їх діалектичний розвиток і доцільність поступової трансформації одного підходу в інший. Причому така трансформація має певний вектор, який відповідає руху від примусу до свободи, від зовнішньої детермінації до самодетермінації, від соціалізації до індивідуалізації, від монологу до діалогу, від аномії до автономії, від формування до сприяння, від виховання до самовиховання.

У педагогіці висловлюються різні погляди щодо права дорослих одноосібно визначати мету виховання, нав'язуючи дітям свої ціннісні орієнтації. Для того, щоб активізувати самовизначення майбутніх учителів щодо цієї проблеми, їм можна запропонувати ознайомитися з відповідними альтернативними позиціями:

У. Фелан: *«Коли діти маленькі, ви, батько і мати, повинні бути господарем і босом у своєму домі. Ваше правління повинно мати форму доброзичливої диктатури, де ви приймаєте більшість рішень. Ви – суддя і присяжні, ви – м'які і добрі. Ваші діти у більшості випадків не повинні вказувати вам, що готувати на обід або на вечерю, коли лягати спати, йти чи ні в дитячий садок. Ви краще за своїх дітей знаєте, що для них добре, і ваше право (і обов'язок) нав'язувати їм свої бажання, навіть якщо вони не заважди від цього у захваті».*

Л. Толстой: *«Виховання є прагненням однієї людини зробити іншу такою ж, як вона сама... Але чи є у нас право робити з інших*

людей нашу власну подобу? Хіба ми кращі за дітей, щасливіші за них? Чи можемо ми, поклавши руку на серце, сказати, що наше життя хороше, і що ми можемо насильно змусити інших бути такими ж, як ми, мати ті ж смаки, моральні поняття, займатися тими ж справами? Ні, «виховання» як умисне формування людей за відомими зразками – непродуктивне, незаконне і неможливе. Права на виховання не існує».

Спонукаючи майбутніх учителів до вироблення власної позиції щодо ролі симпатії та любові у спілкуванні з вихованцями можна, запропонувавши їм такі контрастні висловлювання А.Макаренка і В. Сухомлинського:

А. Макаренко: «...мени за все потрібно бути улюбленим вихователем. Я особисто ніколи не добивався дитячої любові і вважаю, що ця любов, яка організовується педагогом задля власного задоволення, є злочином...».

В. Сухомлинський: «Мені здається дивним і незбагненим: як може педагог розраховувати на довір'я, відвертість, щирість дитини, якщо він не став для неї любимою людиною».

Під час вивчення сутності різних виховних підходів доцільно запропонувати студентам проаналізувати педагогічне кредо педагогів – прихильників трьох моделей виховання: директивної, маніпулятивної і виховання-сприяння.

*Директивна модель:* «Я краще за вас знаю, якими ви повинні стати і прямо вимагатиму від вас дотримання встановлених мною правил. Можливо, вам це не сподобається, але пізніше ви зрозумієте, що я був правий, і будете мені вдячні».

*Маніпулятивна модель:* «Я краще за вас знаю, якими ви повинні стати. Але я також знаю, що прямі вимоги дотримуватися моїх правил викликатимуть у вас опір і протест. Тому я нічого не буду вам нав'язувати. Натомість я ставитиму вас у такі ситуації, в яких ви самі захочете діяти так, як я бажаю».

*Модель виховання-сприяння:* «Ви достатньо зрілі, щоб самостійно визначати, що для вас є важливим, якими бути, до чого прагнути. Тому я нічого не буду вам нав'язувати, вимагати. Я можу лише допомогти вам краще зрозуміти себе і надати допомогу, коли ви її потребуватимете».

У контексті першої моделі виховання розуміється як цілеспрямоване формування особистості у відповідності з визначеним вихователем зразком. У другій виховання трактується як маніпуляція – прихований, непрямий вплив на особистість з метою розвитку в неї бажаних з погляду вихователя якостей. У третій виховання розуміється як сприяння самоактуалізації особистості – створення умов для самовизначення і самореалізації дитини.

Студенти мають критично проаналізувати кожен модель, визначивши її переваги і недоліки. Цьому сприяє постановка таких питань:

Чи за будь-яких умов модель виховання-сприяння буде

педагогічно доцільною? В яких умовах вона буде найбільш доцільною? В яких ситуаціях її недоцільно застосовувати?

Чи можлива ситуація, коли доцільною та ефективною буде директивна (маніпулятивна) модель виховання?

Чи повинен педагог неухильно дотримуватися якоїсь однієї моделі виховання?

Чи потрібно поступово змінювати моделі виховання? Якщо так, то в якій послідовності?

Важливо, щоб майбутні учителі усвідомили, що універсальних, абсолютно ефективних або неефективних моделей виховання (як і стилів педагогічного спілкування) не існує. Кожна модель виховання має певні переваги і недоліки та сферу доцільного застосування. Доцільність і ефективність тієї чи іншої виховної моделі суттєвим чином залежать від конкретних обставин, рівня особистісної зрілості вихованців, їх вікових та індивідуальних особливостей. Елементи різних моделей виховання тією чи іншою мірою можуть використовуватися на різних етапах становлення особистості, але при цьому простежується загальна закономірність: чим вищого рівня розвитку досягає особистість, тим меншою стає потреба у зовнішньому керівництві і прямих виховних впливах на неї.

Як зазначалося, діалектичне педагогічне мислення проявляється в розумінні внутрішньої суперечливості педагогічного процесу та здатності інтегрувати протилежні підходи, позиції з урахуванням контексту педагогічних відносин. У зв'язку з цим важливо сформувати у майбутніх учителів правильне ставлення до педагогічних суперечностей, толерантність до невизначеності, здатність конструктивно діяти у просторі педагогічних альтернатив.

На внутрішню суперечливість педагогічних процесів звертав увагу С. Соловейчик: «Чи не пора нам зрозуміти, що школа і взагалі освіта – вузол нерозв'язних суперечностей? Чи не пора нам підходити до усіх шкільних проблем, розуміючи їх принципову нерозв'язність? За такого підходу і спосіб розв'язання суперечностей буде іншим. Ми перестанемо шукати панацею від усіх бід, перестанемо ляяти один одного, обстоюючи лише один погляд, а шукатимемо або обхідні шляхи, або такі ідеї, методи, способи, які хоча б якоюсь мірою згладжують суперечності» [369]. З метою розвитку діалектичного мислення майбутніх учителів можна запропонувати їм проаналізувати виокремлені С. Соловейчиком нерозв'язні педагогічні суперечності:

1. Ми повинні навчати клас, в якому тридцять осіб, так само добре, начебто перед нами був один учень, а це неможливо.

2. Ми повинні думати про те, як почуває себе дитина в школі сьогодні, оберігати її дитинство і в той же час зобов'язані думати про майбутнє дитини, про те, як їй жити після школи. Дитина живе сьогоднішнім життям, а ми думаємо про її майбутнє, чому й виникає нерозв'язне протиріччя між учителем і учнем. Не можна не думати про сьогоднішнє життя дитини, але не можна не думати і про її

майбутнє.

3. Постійно говорять про значення гри в житті дитини, повторюють: учити граючи. Але гра і праця несумісні. Ми повинні грати з дітьми і вчити їх працювати. Знання повинні даватися їм і легко, і важко. Вирішити цю суперечність неможливо.

4. Щоб дитина працювала, їй повинно бути цікаво; але інтерес виникає тільки у того, хто що-небудь знає, хто вже попрацював.

5. Ми повинні навчати разом хлопчиків і дівчаток, але у них різні психологічні особливості. Спільне навчання викликає багато нарікань, але не менше нарікань викликало і роздільне навчання. Повністю подолати цю суперечність неможливо.

6. У кожному класі є діти з різними здібностями. Ми повинні враховувати здібності кожного і в той же час навчати весь клас. Як би ми не старалися, цю суперечність за класно-урочної системи подолати неможливо. Темп просування вперед завжди буде для одних занадто швидким, а для інших занадто повільним.

7. Через те, що ми даємо знання дітям з різними здібностями, в класі завжди будуть менш успішні діти, гідність яких буде страждати. Як давати знання всім дітям, оберігаючи гідність кожного? За традиційної системи навчання це практично неможливо.

8. Навчаючи, ми вимушені розчленовувати матеріал, іноді штучно. І в той же час зберігати його цілісність.

9. Ми повинні зберігати послідовність у поданні матеріалу і не повинні зберігати її, тому що у багатьох випадках вона є штучною.

10. Ми повинні підтримувати на уроці максимум необхідного порядку і одночасно надавати дітям максимум свободи.

11. Ми повинні підтримувати традиції школи і передавати їх; а в той же час нам доводиться постійно руйнувати традиції, щоб створювати нові.

12. Ми повинні ставитися до дітей за законами любові і всепрощення – і ми повинні підтримувати справедливість у класі. Справедливість і всепрощення часто несумісні.

13. Ми повинні спілкуватися з дітьми, що вимагає рівності з ними, – і повинні керувати дітьми, а будь-яке керівництво викликає почуття нерівності.

14. Ми повинні відкриватися перед дітьми, показувати свої почуття і настрої – і ми завжди маємо бути однаково налаштовані на урок і роботу.

15. Ми чекаємо від дітей логіки, міркувань, доказів, ми вимагаємо від них повної відповіді, але в той же час ми повинні розвивати їх здатність до інтуїції.

16. Ми повинні привчати дітей самостійно роздумувати і міркувати, і в той же час ми повинні показувати дітям власні вироблені розумові дії.

17. Оцінюючи роботу дітей, ми повинні дотримуватися об'єктивних критеріїв – інакше порушується справедливість і діти



ображаються. Але в той же час ми повинні враховувати здібності дитини – інакше вчитель здається їй недобрим і несправедливим.

18. Школа має бути зоною безпеки, але, ставлячи оцінки, ми порушуємо почуття безпеки у великої кількості дітей.

Аналізуючи вказані суперечності, студенти починають краще розуміти амбівалентність педагогічних явищ, необхідність врахування переваг і недоліків різних педагогічних засобів, методів і підходів, важливість пошуку збалансованих педагогічних рішень.

Ю. Тюнников і М. Мазниченко також виокремлюють низку парадоксальних, внутрішньо суперечливих педагогічних феноменів, адекватне розуміння яких можливе лише в контексті діалектичного сприйняття педагогічної дійсності [393]:

- феномен неможливості і необхідності виховання: з одного боку, будь-який вплив педагога перетворюється вихованцем у самовплив, і у такому разі виховання неможливе – можливо тільки спонукання до самовиховання; з іншого боку, виховання потрібне для передачі соціального досвіду, для «входження дитини в культуру» і спонукання до самовиховання;

- феномен цілісності виховання і навчання: «навчання і виховання єдині, але нерозведення цих понять призводить до приховування сутності різних сторін педагогічної діяльності, зниження її ефективності, неусвідомленої фальсифікації результатів» [218];

- феномен особистості: з одного боку, це «істота суспільна», «суб'єкт суспільних стосунків і діяльності», «ансамбль суспільних відносин», з іншого боку, – це вищий прояв індивідуальності, людяності, духовності людини;

- феномен вихованця: він одночасно є і об'єктом, і суб'єктом виховання;

- феномен вільного виховання: абсолютно вільне виховання неможливе, це антивиховання, анархія; вільне виховання – це «добре спрямована свобода» (Ж.-Ж. Руссо);

- феномен дисципліни: з одного боку, тільки завдяки дисципліні в дитині можна подолати свавілля, егоцентризм; з іншого, – дисципліна повинна підтримувати і розвивати у дитини здатність до самостійності, до рефлексії власних дій, до прояву своєї індивідуальності;

- феномен змісту освіти: з одного боку, він має бути доступним для учнів, досить простим, легким і приємним, щоб підтримувати інтерес до навчання, з іншого, – він не повинен втрачати науковий характер, складність і глибину;

- феномен педагогічної творчості: педагогічна творчість не є непередуманим впровадженням чого-небудь «нового» в педагогічний процес, це також застосування педагогічних технологій і навіть жорстке їх дотримання.

У міфологічному педагогічному мисленні вказані суперечності

зазвичай ігноруються, оскільки воно прагне до простоти, однозначності і не терпить протиріч.

Розвитку діалектичного педагогічного мислення студентів сприяє аналіз педагогічних міфів, які спотворюють розуміння педагогічної реальності й призводять до виникнення численних педагогічних помилок. Педагогічна міфологія визначається як набір поширених серед педагогів неадекватних уявлень, які знижують ефективність їх діяльності (В. Андрєєв, А. Гладкий, І. Логвинов, М. Мазниченко, С. Поляков, К. Тюнников та ін.). Педагогічний міф при цьому розуміється як стійка помилка і відповідні їй стереотипи мислення та поведінки педагога [394].

Виникнення педагогічних міфів значною мірою обумовлене специфікою науково-педагогічної реальності. Так, її нормативність породжує міфи-утопії – ідеалізовані, нереалізовані на практиці педагогічні моделі, які, у свою чергу, породжують рецептурні педагогічні міфи, що призводять до ригідної, жорсткої моделі поведінки педагога. Моністичність науково-педагогічної реальності породжує міфи-абсолютизації (певного методу, теорії, ідеї, педагогічного авторитету тощо) [393].

Дослідники виокремлюють низку сутнісних ознак педагогічних міфів:

- вони виступають регуляторами професійно-педагогічної діяльності, функціонують у структурі професійної діяльності та мислення педагога, визначають його світогляд, прямо або опосередковано впливають на прийняття педагогічних рішень, реалізацію педагогічних дій і програм;

- подвійна неадекватність відображення педагогічної реальності (невідповідність, по-перше, об'єктивній педагогічній реальності і, по-друге, смисловим, етичним нормам, зразкам педагогічної діяльності);

- суб'єктивна значущість (педагогічні міфологеми оцінюються як правильні уявлення, в істинності яких їх носії не сумніваються);

- гіперболізація окремих сторін педагогічних явищ (перебільшення і однобічність оцінок);

- стереотипність (стійкість, закріпленість у свідомості як результат узагальнення повсякденного особистого досвіду) [394, с. 39-43].

Доволі значна поширеність педагогічних міфів пояснюється тим, що вони виконують певні функції:

- смислоутворювальну (визначають систему особистісних і професійних смислів педагога);

- проектно-регулятивну (задають моделі-зразки поведінки і мислення, впливають на стратегію і особливості професійного становлення педагогів);

- професійно-ідентифікаційну (справляють істотний вплив на професійну ідентифікацію педагога, сприяють уточненню рольових позицій, статусно-рольових характеристик);

- егозахисну (підтримують внутрішню стабільність і спокій);

- групоцентруючу (консолідуєть членів педагогічного співтовариства, забезпечують координацію їх сприйняття і поведінки).

У контексті розвитку діалектичного мислення майбутніх учителів становлять інтерес запропоновані Ю. Тюнниковим і М. Мазниченко стратегії подолання педагогічних міфологем – неадекватних уявлень у сфері педагогічної взаємодії. Виникнення і функціонування педагогічних міфологем пов'язане з різного роду дефектами педагогічного мислення: неадекватною оцінкою педагогічних явищ і процесів, абсолютизацією одних і недооцінкою інших педагогічних засобів і підходів, ігноруванням діалектичного характеру виховного процесу тощо.

Серед інших дослідники виокремлюють стратегію «лобової атаки» – прямого впливу на міфологеми шляхом звернення до критичного мислення педагога [394, с. 268-274]. Ця стратегія може реалізовуватися за допомогою різних прийомів:

- прийоми децентрації – зміна «центру ваги» міфологеми шляхом виокремлення і переміщення в центр її конструктивної частини;

- прийоми переструктурування – зміна структури міфологеми;

- аналітичні прийоми – постановка під сумнів істинності педагогічних міфологем;

- прийоми введення додаткового змісту – привнесення в міфологеми додаткового смислу, який спростовує її істинність;

- прийоми драматизації – розгляд міфологеми в іншому ракурсі з метою ідентифікації адекватних педагогічних уявлень.

Розглянемо особливості зазначених прийомів подолання педагогічних міфологем.

З метою розвитку діалектичного педагогічного мислення майбутніх учителів можна використовувати такі *прийоми децентрації*.

*Прийом «Інший результат»* – висловлювання, яке переключає увагу вчителя на завдання, відмінне від того, що мається на увазі в педагогічній міфологемі. Наприклад, у міфологемі «учні не повинні поводитися шумно» міститься очікування таких результатів: комфортність учителя під час уроку, краще засвоєння учнями навчального матеріалу, виховання в учнів культури поведінки. Для корекції таких педагогічних уявлень можна переключити увагу вчителя на досягнення іншого результату: збереження природної активності, життєрадісності дітей і використання їх з навчальною метою.

*Прийом «Модель світу»* – переоцінка міфологеми з іншої точки

зору. Це може бути погляд з позиції учнів, іншої культури. Наприклад, з метою корекції міфологеми «безконфліктного педагогічного процесу» («ознака хорошої роботи вчителя — абсолютна відсутність конфліктів») майбутнім учителям можна запропонувати подивитися на конфлікт з іншого погляду: артистам властиво використовувати внутрішні конфлікти як джерело натхнення. Чи може творчо і продуктивно використати конфлікти з учнями педагог? Чи можуть бути корисними педагогічні конфлікти?

*Приєм «Ієрархія цінностей»* — переоцінка міфологеми згідно з критерієм, що перевершує цінність, на якій ґрунтується те чи інше неадекватне педагогічне уявлення. Наприклад, для корекції міфологеми «методика — ніщо, інтуїція — все» студентам можна запропонувати відповісти на питання: «Що змусило б вас не довірятися інтуїції, а діяти згідно з методикою?»

*Прийоми «Переосмислення смислів»* — педагогічний оптимізм: знаходження позитивного моменту в негативній події, заміна негативного почуття на позитивне (страху на допитливість або стурбованість, паніки на турботу про безпеку; гніву, образи на незадоволення). Цей прийом описаний М. Зюзько: «Припустимо, що учень ледачий. Можна традиційно докоряти йому у відсутності старанності, мотивації, в слабкості характеру і волі... А можна побачити в цій лінії розвинену здатність уникати підвищених вимог до досягнення результатів. Побачити це уміння учня, побачити, що це уміння сформувалося як його особистісна реакція на перевантаження, як його шлях знаходження спокою. І далі можна здійснити позитивне переосмислення ситуації. Спонукаючи учня почувати себе таким, що змінює свою життєву ситуацію, поліпшити стосунки з тими, хто ставив перед ним підвищені вимоги».

Розвитку діалектичного педагогічного мислення студентів можуть сприяти також *прийоми переструктурування*.

*Приєм «Поділ»* — зміна неадекватного педагогічного переконання шляхом його дроблення на менші елементи. Наприклад, для корекції міфологеми «відстаючі учні нездатні до навчання» можна розділити навчання на складові, що позначають різні стадії навчального процесу (сприймання, осмислення, збереження і відтворення навчальної інформації), після чого поставити питання: «Чи означає «нездатність до навчання» неспроможність сприймати інформацію?», «Чи означає наявність проблем з навчанням також проблеми з осмисленням, збереженням і відтворенням інформації?»

*Приєм «Об'єднання»* — узагальнення міфологеми до більш високого рівня, що дозволяє змінити взаємозв'язки, визначувані міфологемою. Наприклад, для корекції міфологеми спрощеного механістичного розуміння педагогічного процесу можна поставити перед студентами питання: «Педагогічний процес — це частина процесу соціалізації особистості. Чи може цей процес бути механічним?»

*Прийом «Зміна розмірів фрейму»* – переоцінка значення конкретного вчинку, переконання або судження в новому контексті, яким може стати довший (чи коротший) відрізок часу, точка зору більшої кількості людей (чи іншої людини), а також більш чи менш широкий погляд на речі. Цей прийом можна співвіднести з переходом від ситуативного рівня сприйняття педагогічної ситуації до надситуативного. Наприклад, для корекції міфологеми «урок – священна корова шкільного життя і витрачати його на що-небудь окрім програмного матеріалу неприпустимо за жодних умов» можна запропонувати студентам оцінити цю позицію в контексті не окремого уроку, а всього життя: Хіба наше життя тільки з уроків складається? І хіба тільки на уроках ми отримуємо міцні знання?

*Прийом «Аналогія»* – пошук взаємозв'язку, який був би аналогічний міфологеми і ставив би її під сумнів. Наприклад, для корекції міфологеми «навчати потрібно тільки тих, хто хоче вчитися» можна запропонувати майбутнім учителям таку аналогію: «Родичі принесли до лікаря хворого: «Лікарю, він хворий!» Лікар оглядає хворого, а потім заявляє: «Так, ви праві. Він дійсно хворий. Відносьте. Наступний!» Функція лікаря – лікувати хворого, а не тільки ставити діагноз, функція учителя – навчати дітей, а не констатувати «вони не хочуть вчитися». Функція вчителя – допомогти дитині захопити вчитися».

*Прийом «Метафора-контропора»* – використання афоризмів, парадоксів, які виставляють у гумористичній, карикатурній формі зміст педагогічних міфологем. Наведемо декілька прикладів таких метафор-контропор, які дають змогу поставити під сумнів деякі неадекватні педагогічні уявлення (табл. 1).

Таблиця 1

### Педагогічні міфологеми і метафори-контропори

Педагогічна міфологема	Метафора-контропора
Учні повинні боятися вчителя.	Коли людина щосили вишукує засоби змусити інших боятися себе, ... вона передусім досягає того, що її починають ненавидіти (Ш. Монтеск'є)
Веселий настрій класу – перешкода для навчання.	Чим важливіший і серйозніший предмет, тим веселіше треба міркувати про нього (Г. Гейне)
Педагог має бути строгим і вимогливим у ставленні до дітей.	Якщо суворість і приводить до зцілення від поганого нахилу, то цей результат часто досягається за рахунок насадження іншої, ще гіршої і більш небезпечної недуги – душевної затурканості (Джон Локк) Бути безглуздо-добрим так само нерозумно, як і бути надмірно строгим! (О. Писемський)

Діти не повинні поводитися шумно.	І створив школу так, як велів їм диявол. Дитина любить природу, тому її замкнули в чотирьох стінах. Дитині подобається усвідомлювати, що її робота має якийсь сенс, тому все влаштували так, щоб її активність не приносила ніякої користі. Вона не може залишатися без руху – її змусили до нерухомості. Вона любить працювати руками, а її стали навчати теорій і ідей. Вона любить говорити – їй наказали мовчати... І тоді діти навчилися тому, чого не навчилися б в інших умовах. Вони навчилися брехати і прикидатися (А. Фер'єр) Вам ніколи не вдасться створити мудреців, якщо вбиватимете в дітях пустунів (Ж.-Ж. Руссо)
Ознака хорошої роботи учителя – відсутність конфліктів.	Безконфліктність – конфлікт навпаки (В. Кротов)
Дитина – посудина, яку треба наповнити певними знаннями.	Учень не посудина, яку потрібно наповнити, а факел, який потрібно запалити (Сократ)
Учні не повинні сперечатися з учителем.	Учень ніколи не перевершить учителя, якщо бачить у ньому вірець, а не суперника (В. Белінський)
Функція вчителя – передача знань.	Поганий учитель повідомляє істину, хороший учить її знаходити (А. Дістервег)
Учитель – незаперечний авторитет.	Охочим навчитися чого-небудь дуже часто перешкоджає авторитет тих, хто навчає (Цицерон)
Хороший учитель повинен вміти відповісти на будь-яке питання.	Учитель не повинен виконувати роль всезнайка. Не соромно і не шкідливо не знати. Всього знати ніхто не може, а соромно і шкідливо прикидатися, що знаєш те, чого не знаєш (Л. Толстой)

*Прийом «Переформулювання»* – заміна одного зі слів, використовуваних у формулюванні міфологеми, новим словом, яке означає щось схоже, проте наділене іншим підтекстом. Наприклад, міфологема «учитель повинен уміти відповісти на будь-яке питання». Переформулювання: «вчитель повинен виглядати в очах учнів всезнайком».

*Прийом «Звернення переконання на себе»* – оцінка самого

формулювання міфологеми згідно з критеріями, які визначаються цією міфологемою. Наприклад, міфологема «світ небезпечний, довіряти нікому, у тому числі учням, не можна»: Чи можна довіряти цьому переконанню? Можливо, це твердження теж небезпечне?

У контексті розвитку діалектичного мислення майбутніх учителів досить ефективними можуть бути аналітичні прийоми.

*Приєм «Самодискусія»* — самоаналіз ситуацій, що викликають негативні емоції. Загострення уваги на тому, що ми думаємо під час цих ситуацій і після них, виявлення ірраціональних штампів — причин роздратування, їх формулювання. Цей прийом передбачає постановку вчителем перед собою питань: «Де докази, що все відбувається саме так, як я думаю? Чи правильно я зрозумів ситуацію? Чи всю інформацію я знаю? Чи всі обставини я врахував?»

*Приєм «Науковий аналіз»* — аналіз міфологем за питаннями:

- Чи ґрунтується це твердження на реальності і фактах?
- Чи є в ньому логіка?
- Чи є це твердження гнучким?
- Чи можна його фальсифікувати?
- Чи можна довести його істинність або хибність?
- Чи означає це твердження, що, керуючись ним, можна досягти успіху у професійній діяльності?

*Приєм «Стратегія реальності»* — переоцінка переконань з урахуванням того, що вони формуються на основі когнітивного процесу сприйняття й інтерпретації реальності. Цей прийом дає змогу з'ясувати адекватність опису якої-небудь події і таким чином виявити помилки пам'яті, за яких уявні переживання видаються за реальні. Наприклад, для корекції міфологеми «світ небезпечний: довіряти нікому, у тому числі учням, не можна» доцільно поставити питання: Як ви встановили, що світ небезпечний?

*Приєм «Уточнення робочих визначень»* — формулювання і уточнення робочих визначень усіх слів, що входять у міфологему, для подолання двозначностей і неточностей.

*Приєм «Наслідки»* — аналіз негативного впливу міфологеми на професійну діяльність. Наприклад, міфологема «світ небезпечний: довіряти нікому, у тому числі учням, не можна»: До яких негативних наслідків може призвести таке переконання педагога?

Серед прийомів введення додаткового змісту можна виокремити «Протилежний приклад» і «Ознайомлення з історією виникнення міфологеми».

*Приєм «Протилежний приклад»* — пошук виключення з правила, яке ставило б під сумнів педагогічне узагальнення. Наприклад, міфологема «усі проступки учні здійснюють із злим наміром». Протилежний приклад — «часто учні вдаються до негативних вчинків з метою привернути до себе увагу вчителя, якої їм бракує».

*Приєм «Ознайомлення з історією виникнення міфологеми».* Наприклад, історія виникнення міфологеми «освіта — це

*формування особистості*». Виникнення словосполучення «формування особистості» мало колись цілком раціональні підстави, пов'язані з підвищенням ефективності діяльності: витратити менше зусиль, щоб усіх людей одягнути, взути, нагодувати і т. д.; з'явилися конвеєри, з яких почали сходити дешеві, схожі один на одного, як дві краплі води, автомобілі. Це стало можливим саме тоді, коли ідея формування, штампування витіснила ідею індивідуального виготовлення кожної речі. Інша справа, коли починають штампувати особистості. Уявіть собі форму, в яку відливають одну особистість за іншою, роблячи правильні, гладенькі, відшліфовані заготовки. Формування і особистість — ці два слова ніяк не можуть стояти поруч, якщо слово «формування» розуміти буквально, а не у переносному значенні.

Комплексне застосування розглянутих прийомів сприяє розвитку діалектичного педагогічного мислення майбутніх учителів, усвідомленню ними парадоксальності педагогічних процесів і засобів, їх іманентної суперечливості і неможливості однозначної оцінки без урахування контексту. Конструктивний підхід до розуміння внутрішньо суперечливих педагогічних феноменів полягає в їх сприйнятті як парадоксальних явищ, в яких діалектично поєднуються різні сторони, аспекти, ефекти. Тільки діалектичний підхід дає змогу адекватно сприймати і розуміти педагогічні явища, уникати педагогічних міфів, пов'язаних з деформованими пізнавальними схемами, які зумовлюють абсолютизацію певних педагогічних засобів і підходів й одностороннє сприйняття педагогічної реальності.



# СУТНІСТЬ І ЗМІСТ ПРОФЕСІЙНОЇ ЕТИКИ МАЙБУТНІХ МЕДИЧНИХ СЕСТЕР

**О. В. Біліченко**

Загальна і професійна етика взаємно проникають одна в одну, і міра цього проникнення відображає відмінності різних сфер професійної діяльності. У контексті нашого дослідження вважаємо за доцільне розглянути поняття професійної етики взагалі та професійної етики майбутніх медичних сестер зокрема.

Професійна етика має своїм завданням на основі методології етики обґрунтувати певну систему норм, що регулюють взаємовідносини людей у тій чи іншій сфері діяльності [189, с. 4]. Професій без специфічної етики немає, кожна з них має відносну самостійність у суспільстві. Це обумовлює особливий характер професійних вимог і певним чином відображається на моралі носіїв цієї професії.

Представники кожної професії покликані виконувати певні соціальні функції. Їхня діяльність обумовлена конкретністю цілей, призначенням, особливостями реалізації професійних завдань. Кожна професія окреслює специфічне середовище спілкування, яке накладає свій відбиток на особливості професійної взаємодії людей, незалежно від їхнього бажання. Всередині професійних груп формуються і підтримуються притаманні для них зв'язки і стосунки між людьми.

У зв'язку з тим, що професії відрізняються не тільки за об'єктом і обсягом трудових зусиль, але й за цілями впливу, розрізняють конкретні види професійної моралі і відповідно професійної етики: етика політична, юридична, дипломатична, медична, педагогічна, театральна, етика менеджера, вченого, журналіста тощо [189, с. 5].

Специфіка окремих видів людської діяльності обумовлює особливо високі та надвисокі моральні вимоги до осіб, котрі професійно нею займаються. Однією з таких професій є медична, в якій на основі загальних принципів моралі вироблений своєрідний кодекс честі, професійної поведінки, який поряд із загально-моральними правилами увібрав у себе весь досвід даного виду людської діяльності.

До представників медичної та інших людиноорієнтованих професій суспільство пред'являє особливо підвищені вимоги, оскільки їх діяльність пов'язана з людьми. Важливою ознакою професії медичної сестри є тісна взаємодія з пацієнтом, пов'язана з необхідністю медичного впливу на здоров'я, що й породжує особливі, часто делікатні моральні колізії. Все це утворює складну систему взаємообумовлених етичних відносин.

Медична етика – це наука про систему норм і правил поведінки всього медичного персоналу. Мораль регулює ставлення медичного працівника до пацієнта, його родичів, здорової людини, до колег, суспільства, держави. Етичні закони лежать в основі медичної

діяльності, стосунків медичного працівника і пацієнта. Медична етика містить постулати щодо обов'язків кожного, хто повинен турбуватися про пацієнта, лікарську таємницю, лікарські помилки, ятрогенію, проблеми евтаназії [189, с. 6].

Більш детальний розгляд історії виникнення професійної етики медичного персоналу та нормативних документів, що окреслюють вимоги до ставлення лікарів до професійних обов'язків, сприятиме осяганню сутності цього поняття.

Витоки медичної етики йдуть у глибоку давнину. Як свідчить аналіз науково-теоретичної літератури, відображена в письмових пам'ятниках історія лікарської етики налічує декілька тисячоліть. Заповіді єгипетського лікаря і жерця Імхотепа складені за 3000 років до н.е., перший медичний кодекс Хаммурапі – за 2500 років до н.е. У Древній Індії лікарі присягали ще в 1500 році до н.е. Ймовірно, одночасно з виокремленням професії лікаря в самостійний напрям діяльності склалося уявлення про виняткову важливість комплексу моральних, етичних питань у справі лікування, а основні принципи, що регламентують правила поведінки медичного працівника, були закріплені в письмових джерелах.

Неоціненну роль у розвитку професійної етики відіграла життєдіяльність Гіппократа. Йому належать максими: «Де любов до людей, там і любов до свого мистецтва», «Не нашкодити», «Лікар-філософ подібний до бога». «Клятва Гіппократа» пережила віки.

Зазначимо, що II Міжнародний деонтологічний конгрес (1967) визнав можливим рекомендувати доповнити клятву єдиною фразою: «Присягаюся навчатися все життя». III Міжнародний конгрес «Лікарі світу за запобігання ядерній війні» (1983) вніс пропозицію доповнити національні і міжнародні кодекси про професійний моральний обов'язок лікаря, в основі яких лежить «Клятва Гіппократа», пунктом, що зобов'язує медиків боротися проти ядерної катастрофи.

Гіппократ уперше звернув увагу на питання належного ставлення лікаря до родичів хворого, до своїх учителів, взаємовідносин між лікарями. Морально-етичні принципи, сформульовані Гіппократом, отримали подальший розвиток у працях Асклепіада, Парацельса, Галена та ін. В період середньовіччя розробкою питань належного ставлення лікаря до хворого займалися представники Салернської медичної школи, що називалася Гіппократовою общиною.

Величезний вплив на розвиток положень медичної етики мали думки лікарів Сходу. Ібн-Сіна (Авіценна) – творець «Канону лікарської науки», розглядаючи різні аспекти лікарської діяльності, підкреслював неповторність й індивідуальність тих, хто звертається за медичною допомогою: «... Кожна окрема людина має особливу натуру, властиву їй особисто». Ібн-Сіні також приписують вислів: «Лікар повинен мати око сокола, руки дівчини, мудрість змії і серце лева». Однією з головних ідей «Канону лікарської науки» є

необхідність попередження хвороби, на що мають бути спрямовані зусилля і лікаря, і хворого, і здорового. Важливим є те, що здавна проблема ставлення лікаря до хворого розглядалася в плані їх співпраці і взаєморозуміння. Так, лікар і письменник Абу-аль-Фарадж, який жив у XIII ст., сформулював таке звернення до хворого: «Нас троє – ти, хвороба і я; якщо ти будеш з хворобою, вас буде двоє, я залишуся один – ви мене здолаєте; якщо ти будеш зі мною, нас буде двоє, хвороба залишиться одна – ми її здолаємо». Велике значення, нарівні з вимогами до особистості лікаря, його людських якостей (порядності, чесності, доброти), надавалося необхідності постійного самовдосконалення, оскільки малокваліфікований лікар може завдати хворому шкоди, що є грубим порушенням моральних норм лікування [378].

За часів правління князя Ярослава, русичі, при формуванні держави, в перших юридичних законах прописали, що за шкоду, заподіяну лікуванням, лікар ніс відповідальність як за навмисний злочин.

Питання професійної етики лікаря отримали правове відображення ще у низці документів Давньої Русі. Так, в «Ізборнику Святослава» (XI ст.) є вказівка про те, що монастирі повинні давати притулок не лише багатим, але і бідним хворим. Збірник юридичних норм Київської Русі «Руська правда» (XI-XII ст.) затвердив положення про право на медичну практику і встановив законність отримання лікарями з хворих плати за лікування.

Багато для пропаганди гуманної спрямованості лікарської діяльності зробили передові вчені-медики XVIII-XIX ст.: С. Зибелін, Д. Самойлович, І. Дядьківський, С. Боткін, В. Манассеїн. Особливо варто відзначити «Слово про благочестя і моральні якості Гіппократова лікаря», «Слово про спосіб учити і вчитися медицині практичній» М. Мудрова [70] і твори М. Пирогова, що є сплавом любові до своєї справи, високого професіоналізму і турботи про хвору людину.

У сучасних умовах питанням медичної етики в усіх країнах приділяють велику увагу. Прийнята низка декларацій, кодексів, правил, які покликані визначити етичні норми поведінки лікарів. У багатьох країнах (Франції, Італії, Швейцарії, США та ін.) існують національні деонтологічні кодекси. Деякі документи мають міжнародний характер. До них варто віднести Женевську декларацію (1948), Міжнародний кодекс медичної етики (Лондон, 1949), Токійську та Хельсінську декларації (1964, 1975), Сіднейську декларацію (1969), декларацію, що стосується ставлення лікарів до торгів (1975) та ін..

В основу Женевської декларації покладена «Клятва Гіппократа», але в ній знайшли відображення і найбільш гострі соціальні проблеми XX ст. Так, у декларацію внесені фрази: «Я не дозволю, щоб релігія, націоналізм, расизм, політика або соціальне положення мали вплив на виконання мого обов'язку... Навіть під загрозою я не

використаю мої знання в галузі медицини на противагу законам людяності» [315, с. 18]. Остання фраза, відображаючи досвід Другої світової війни, закріплює положення «Десяти Нюрнберзьких правил» (Нюрнберзький кодекс, 1947), в яких підкреслюється неприпустимість злочинних дослідів на людях.

Міжнародний кодекс медичної етики, низка положень Женевської декларації, що його конкретизувала, схвалені Генеральним директором Всесвітньої організації охорони здоров'я, і є найбільш поширеним документом, на який посилаються багато дослідників проблем медичної деонтології. У цих документах звертається увага на питання оплати лікарської допомоги, на неприпустимість переманювання пацієнтів, самореклами тощо.

У 1970 році питання медичної етики обговорювалися на X Міжнародному конгресі терапевтів у Варшаві і на Міжнародному конгресі істориків медицини у Бухаресті. У 1973 році деонтологічні питання медицини в умовах науково-технічної революції стали предметом обговорення спеціального симпозіуму XV Міжнародного філософського конгресу у Варні, а в 1974 році – XVIII Міжнародного конгресу з прикладної психології в Монреалі. У 1989 році орган ВООЗ «Здоров'я світу» присвятив проблемі «етики і здоров'я» спеціальний номер, в якому розглядалося багато питань медичної етики [315, с. 38].

Особливе значення для регламентації права на охорону здоров'я має нормативно-правова база Організації Об'єднаних Націй (ООН), Всесвітньої організації охорони здоров'я (ВООЗ), Міжнародної організації праці (МОП), Ради Європи (РЄ), Європейського Союзу (ЄС) та інших організацій, присвячених правам людини, що так чи інакше стосуються різних аспектів здоров'я, а також і тих, що спеціально розроблені, прийняті і відображають проблеми здоров'я саме в контексті прав людини.

З метою аналізу законодавчого забезпечення охорони здоров'я в Україні доцільно детально розглянути закони, норми яких закріплюють, регулюють і захищають право людини на охорону здоров'я.

Конституція України є головним джерелом і стоїть в авангарді нормативно-правових актів, що регулюють суспільні відносини у сфері охорони здоров'я, у тому числі надання медичної допомоги. Конституційні норми створюють правову основу статусу особи у сфері охорони здоров'я. І ця основа включає не лише закріплення відповідного права, але і засобів його забезпечення, що має держава у своєму розпорядженні і закладені у політичній та економічній системах, а також його соціальної основи.

Так, зокрема, стаття 49 Конституції України присвячена охороні здоров'я і медичній допомозі, в якій закріплено право кожного на охорону здоров'я, медичну допомогу і медичне страхування. Ця норма відобразила вимоги всесвітніх і регіональних міжнародно-правових стандартів у сфері охорони здоров'я. Конституційні норми,

які проголошують людину, її життя і здоров'я, честь і гідність, недоторканість і безпеку найвищою соціальною цінністю, права і свободи невідчужуваними і непорушними, у тому числі у сфері охорони здоров'я, отримують предметне втілення у всій національній системі права. Проблеми, з якими зіткнулась Україна на сучасному етапі, – це ефективність функціонування інституту прав людини і громадянина та можливість реалізувати ті права, що гарантовані насамперед Конституцією.

Серед законів, які регулюють розвиток медицини, варто відзначити Цивільний кодекс України, датований 16 січня 2003 року, який вперше на такому рівні закріплює низку важливих прав людини у сфері охорони здоров'я, зокрема, право на охорону здоров'я (ст. 283), медичну допомогу (ст. 284), медичну інформацію (ст. 285), медичну таємницю (ст. 286).

Прийнято і підписано єдиний варіант Етичного кодексу лікаря України на Всеукраїнському з'їзді лікарських організацій та X з'їзді Всеукраїнського лікарського товариства, які відбулися 27.09.2009р. в місті Євпаторія.

*Національні конгреси з біоетики в Україні* були проведені в 2001, 2004, 2007, 2010, 2013, 2016 роках [289].

Наразі, більшість галузей медицини сьогодні мають свої етичні норми і принципи, зафіксовані у статутах, кодексах, положеннях [22; 263; 319; 414 та ін.], широко розповсюджується створення етичних комісій при навчально-лікувальних закладах [200].

Варто зазначити, що етичний кодекс медичної сестри був прийнятий на I з'їзді медичних сестер України у 1999 році в Чернівцях, чим підкреслюється розуміння важливості етичного спілкування при догляді у лікувально-профілактичному процесі.

В нашій державі Указом Президента України (від 15.06.1992 р. № 349) було затверджено «Клятву лікаря України» [186] та 27 вересня 2009 року в Євпаторії на Всеукраїнському з'їзді лікарських організацій та X з'їзді Всеукраїнського лікарського товариства був прийнятий і підписаний «Етичний кодекс лікаря» [137], що законодавчо нормують засади медичної етики та стали документами національного рівня.

Проблемам медичної етики присвячена велика кількість літератури. У працях багатьох видатних медиків XIX століття розглядалися питання, що стосувалися особливостей професійної взаємодії медичного персоналу і хворих: М. Мудрова, М. Пирогова, С. Боткіна, В. Манассеїна та ін. В останні десятиліття питання медичної етики досліджували А. Грандо, А. Іванюшкін, В. Запорожан, Н. Касевич, С. Левенець, Л. Лещинський, Т. Мішаткіна, П. Назар, О. Насінник, Б. Петровський, І. Сенюта, Й. Турак, А. Кемпбел, Уільямс Джон, Л. Рене, К. Бері та ін.

Питання етико – деонтологічної підготовки медиків висвітлювали у своїх роботах М. Амосов, С. Боткін, Ю. Вернадський, І. Павлов, М. Стражеско, Ф. Яновський та ін. Етичні і деонтологічні

проблеми знаходили відображення в творах письменників-лікарів М. Булгакова, В. Вересаєва, А. Конан Дойля, Л. Толстого, А. Чехова, Ф. Шиллера, та ін., описані в художніх творах.

У процесі вивчення науково-теоретичних публікацій нами виявлена відсутність єдиної позиції науковців щодо співвідношення і змісту понять «медична етика», «лікарська етика», «медична деонтологія». Спираючись на літературні джерела, можна стверджувати, що найбільш чітко простежується розмежування термінів «лікарська етика» і «медична етика»: лікарська етика обґрунтовує моральні принципи поведінки лікаря, тоді як медична етика містить принципи і норми, що визначають поведінку всього медичного персоналу. Що стосується термінів «медична / лікарська етика» і «медична / лікарська деонтологія», деякі автори вважають, що ці поняття не варто розділяти, а необхідно розглядати в єдності [76; 156; 275]. Інші вважають, що термін «лікарська етика» самодостатній, оскільки включає у свій зміст усі проблеми, пов'язані з взаємовідносинами між учасниками лікувального, реабілітаційного і профілактичного процесів, а також з регламентацією поведінки медичного персоналу відповідно до критеріїв професійної честі і гідності. На погляд ще однієї групи авторів, зокрема вітчизняних фахівців старої школи, цілком можна обійтися терміном «медична деонтологія», зміст якого містить ті ж компоненти [37; 301].

Серед прибічників розділення термінів «медична деонтологія» і «лікарська етика» також немає єдності думок. Деякі автори, зокрема І. Кассирський [179], вважають, що лікарська етика інтегрально входить у медичну деонтологію. Відповідно до іншої позиції, медична деонтологія базується на положеннях медичної психології і медичної етики, але не може ані замінити медичну етику, ані злитися з нею. Водночас більшість дослідників (О. Іванюшкін, Л. Лещинский, Р. Ловелле та ін.) дотримуються думки, що медична етика охоплює ширшу сферу моральних стосунків, ніж деонтологія, тобто деонтологія є частиною етики [156; 228]. Деонтологію називають практичним втіленням медичної етики [114].

Як свідчить аналіз спеціальної літератури, медична етика розглядається як різновид професійної етики [1; 23; 66; 191].

Історично професійна етика склалася, передусім, у медичній, юридичній, педагогічній та інших професіях, в яких предметом праці є сама людина. Специфіка морального регулювання в медицині, праві і педагогіці визначається тим, що ці сфери соціальної практики мають вплив на такі пріоритетні у всі часи соціальні цінності, як життя і здоров'я людини, її права на особисту недоторканість, на освіту, повний розвиток людської особистості [151; 156].

В. Бакштановський та Ю. Согомонов [22] підкреслюють, що професійні етики націлені на виявлення меж влади над людьми, яка виникає в процесі реалізації спеціалізованої діяльності. Професійна етика покликана, з одного боку, виправдати владу професіонала у

сфері його діяльності – без цього він не зможе виконувати свої завдання, з іншого боку, – обмежувати повноту влади, яку має в розпорядженні вихователь над вихованцем, лікар – над хворим, журналіст – над одержувачем інформації. Тим самим професійна етика вносить істотні зміни в конфігурацію владних стосунків сучасного суспільства і призначена для зменшення залежності однієї особи від іншої, що виникає зважаючи на відмінності їх громадських функцій і професійних статусів [6; 48; 55].

Медична етика розглядається як специфічний прояв загальної етики в діяльності медичного персоналу. Змістовне дослідження цього поняття представлене у філософських працях О. Іванюшкіна [155], який вважає, що термін «медична етика» використовується в двох значеннях. У першому значенні він ототожнюється з поняттям професійної медичної моралі, що є сукупністю моральних норм і оцінок, а також моральних стосунків, що регулюють медичну практику. У другому значенні медична етика є науковою і навчальною дисципліною, об'єктом вивчення якої є професійна медична мораль.

Ця дисципліна обґрунтовує і систематизує норми, оцінки професійної медичної моралі, теоретично досліджує як традиційні морально-етичні проблеми лікування (наприклад, «лікарська таємниця»), так і нові аспекти медичної науки, що виникли у зв'язку з сучасним науково-технічним прогресом (наприклад, етичний контроль медико-біологічних досліджень на людині, прогнозування та контроль продуктів генної інженерії тощо).

Останніми роками для опису, аналізу і моральної оцінки всього різноманіття впливу медико – біологічних наук (генетики, молекулярної біології, імунології, медичної інженерії і психології), що бурхливо розвиваються, використовуються терміни «біомедична етика» і «біоетика». Ці поняття в спеціальній літературі часто використовуються як синонімічні. Проте деякі автори вважають за необхідне розмежування цих понять. На їх думку, біоетика і біомедична етика взаємодіють як загальне і одиничне: біоетика висвітлює проблеми морального ставлення до життя будь-якого живого організму, біомедична етика конкретизує принципи біоетики стосовно людини. При цьому біомедична етика містить і традиційну медичну етику, і водночас виходить за її межі [16]. У нашому дослідженні ми розглядатимемо традиційну медичну етику як професійну етику медичного персоналу.

Аналіз спеціальної літератури дозволяє констатувати, що принципи професійної етики медиків виходять з основних морально-етичних принципів. Засадничим вважається принцип гуманізму [13; 20; 139]. Гуманізм – це філософія життя, що розглядає людину як найвищу цінність, захищає її свободи і всебічний розвиток. Попри те, що сам термін «гуманізм» виник в епоху Відродження, ідея гуманності, людинолюбства як моральна цінність сформувалася вже в середині першого тисячоліття до н.е. Вона

зустрічається у Біблії, в давньоіндійських, давньокитайських, давньогрецьких філософських джерелах VI – IV ст. до н.е. Ідея гуманізму закладена вже в знаменитому «золотому правилі моральності»: поступай по відношенню до інших так, як ти хотів би, щоб вони поступали по відношенню до тебе.

Медичний гуманізм визначає захист людського життя і допомогу йому як основну соціальну функцію медицини, яка повинна виконувати це завдання, керуючись науковими знаннями і професійною майстерністю. Основу медичного гуманізму складають загальнолюдські норми моральності [95]. «Святим лікарем» називали видатного терапевта і гуманіста Теофіла Гавриловича Яновського (1860-1928 рр.), який і досі становить приклад високої етики і моральності для сучасних лікарів.

Разом з принципом гуманізму у вітчизняній літературі з медичної етики проголошується принцип добросовісного ставлення людини до своєї праці. Якщо у принципі медичного гуманізму в найбільш загальному вигляді відображається мета професійної медичної діяльності, то в принципі добросовісного ставлення до праці в найбільш загальному вигляді визначається засіб досягнення цієї мети [211].

Медична етика оперує загальноетичними категоріями: рівність і справедливість, добро і зло, благо, свобода, обов'язок, відповідальність, совість, честь і гідність. Проте ці категорії, заломлюючись крізь призму професійної діяльності, набувають у медицині своєї специфіки, що часто призводить до кардинального неузгодження їх сприйняття і оцінки «звичайними» людьми і медиками. Представимо короткий огляд етичних категорій професійної етики медиків.

Етичні категорії «благо» і «добро» є близькими за змістом, але не тотожними. У медичній практиці найвищі прояви блага – це життя і здоров'я, головні цінності людства. Конкретними проявами блага, з якими медик має справу в своїй професійній діяльності, можуть бути і поліпшення стану хворого, і випадковий збіг обставин, що сприяють успіху лікування. У загальному вигляді модель морального вибору в медицині сформульована так: благо хворого – найперша мета професійної діяльності лікаря [156, с. 33-35].

Категорія блага знаходить відображення в етичному принципі «Не зашкодь», але, як підкреслюється в науковій літературі, в конкретних умовах цей принцип може наповнюватися різним змістом. В одному випадку він може означати стриманість у діях лікаря, вимагати від нього багаторазово перевірених засобів лікування, щоб не ускладнити непотрібним втручанням перебіг захворювання. В інших випадках, коли життю хворого загрожує смертельна небезпека, від лікаря очікуються швидкі і рішучі дії [232].

Як відомо із загальної етики, все морально відповідне є добром, а аморальне – злом. Але оскільки в реальному житті немає абсолютного добра і абсолютного зла, медична етика не завжди дозволяє



розмежувати добро і зло у кожному конкретному випадку. На сторінках спеціальної літератури обговорюються етичні дилеми, з якими лікареві доводиться стикатися в практичній діяльності, адже кожне явище і дія можуть у тому чи іншому ступені нести в собі і добро, і зло; і завдання лікаря полягає в тому, щоб зуміти виявити цю міру і мінімізувати зло, максимально творячи добро [232].

У багатьох медико-етичних кодексах ХХ століття особливо підкреслюється, що лікар у своїх рішеннях повинен мати професійну незалежність. На практиці свобода дій лікаря обмежена клятвою Гіпократа, дозволеними до застосування методиками, інструкціями, наказами і розпорядженнями від найвищих керівних органів до головного лікаря лікарні. Крім того, свобода лікаря обмежена і самим характером наукового знання в медицині, яке має, як правило, імовірнісний сенс. Роблячи моральний вибір, лікар повинен проявляти певну рішучість, щоб переходити від роздумів і сумнівів до дій.

Дослідники зазначають, що одним з проявів свободи є право на ризик, який є присутнім у діяльності лікаря практично постійно. Традиційно проблема ризику найтісніше пов'язана з хірургією. Оцінка ризику в клінічній практиці і ставлення до нього лікаря – найважливіший аспект проблеми морального вибору в медицині. З іншого боку, свобода передбачає відповідальність. Загальновизнана теза про виключно високу відповідальність медичних працівників означає, передусім, «високу ціну» рішень лікарів, що впливають на життя і здоров'я людей.

Висока міра відповідальності пов'язана з поняттям лікарського обов'язку. Значення лікарського обов'язку підкреслюється існуванням цілого розділу етики – медичною деонтологією – вченням про належну професійну поведінку. Моральний обов'язок як загальноетична категорія – це громадська і особиста необхідність, що реалізується у формах, які визначаються суспільством і відповідають внутрішнім переконанням людини. Обов'язок – це прояв необхідності, яка змушує виконувати визначену, іноді важку роботу заради досягнення суспільного або особистого блага. При цьому людина повинна сприймати обов'язок не лише як зовнішнє, але і як внутрішнє спонукання.

Медична етика встановлює рівність усіх людей у випадку хвороби і перед обличчям смерті і вимагає однаково гуманного ставлення до кожного пацієнта. Тому справжнім моральним випробуванням стає для лікаря ситуація, коли у нього в силу яких-небудь причин виникає почуття антипатії до хворого або його родичів. Виходячи з принципу надання допомоги хворому незалежно від його соціального походження, обов'язок медичного працівника – приходити на допомогу передусім тим, хто в ній має потребу в першу чергу. Проте, як свідчать публікації, в умовах економічної незахищеності або моральної нестійкості лікаря значною є вірогідність того, що лікар піддається спокусі, поставивши

на перше місце власний меркантильний інтерес або просте бажання уникнути занепокоєння і ризику [80]. За аналогією з існуючим в етиці «золотим правилом моральності», в медичній етиці є своє «золоте правило», що полягає в тому, що лікар може запропонувати хворому той або інший метод лікування, навіть небезпечний, ризикований, або нову операцію лише у тому випадку, якщо він може рекомендувати застосування цього методу самому собі або своїм близьким [220].

Як зазначають дослідники [66; 76], нині існують три системи етичного регулювання діяльності в медицині. Окрім неписаних норм моралі, існують етичні кодекси і законодавчі акти. Ці системи передбачають різну міру відповідальності: одні вимагають відповіді перед совістю, інші несуть за собою адміністративну відповідальність, треті вимагають відповіді перед законом [317].

Закони й етика доповнюють один одного. Етика випереджає закони, закони ж закріплюють те, що вже склалося і випробувано етикою. Закони не можуть передбачити і вичерпати всі ситуації і варіанти людських відносин, тому етика регулює багато «вічних» проблем людських взаємовідносин у ситуаціях хвороби, смерті, народження, страждань, що нескінченно повторюються [304].

Узагальнюючи вищевказане, можна дійти висновку що завдання медичної етики не лише в тому, щоб сформулювати кодекс певних приписів відносно лікарської діяльності, а у виробленні у лікаря здатності до моральної орієнтації в складних клінічних ситуаціях, що вимагають високих морально-ділових і соціальних якостей. Опорою для моральної орієнтації є система етичних цінностей, сформована у кожного медичного працівника. Найважливішими в цій ієрархічній системі є вже згадувані цінності життя і здоров'я, до яких варто додати пріоритет інтересів хворого. До основних і визначальних цінностей професійної медичної моралі належать відповідальність, безкорисливість, готовність надавати медичну допомогу тим, хто її потребує, самовідданість, справедливість, професійна незалежність, потреба у самовдосконаленні, милосердя, турбота про людей, повага до них, порятунком життя та ін. Нижній рівень ієрархії складають норми етично і деонтологічно правильної професійної поведінки, такі як стриманість і емоційна стійкість, вміння уважно слухати, проявляти співчуття, вселяти хворому надію на одужання тощо. Зараховуючи норми поведінки до розряду цінностей, ми спираємося на думку М. Кагана [168], яка підтверджується іншими науковцями [340], згідно з позицією яких, норма після усвідомлення особою її необхідності стає цінністю, перетворюючись із зовнішнього, відчуженого регулятора поведінки у внутрішній.

Таким чином, професійна медична етика – це прикладний розділ етики і соціології моралі, що розглядає проблеми професійного обов'язку, вимог і нормативів, належної поведінки в системах стосунків:

- професіонал-фахівець і об'єкт його діяльності;

- фахівець і суспільство, держава, право, закон;
- фахівець і професійна група, до якої він належить, колектив, інші фахівці, працівники споріднених спеціальностей, а також керівники і підлеглі;
- фахівець і громадяни, що не є в даний момент безпосередніми об'єктами його діяльності, але що є суб'єктами-носіями громадської думки про працівників його професії;
- фахівець і його ставлення до самого себе, його самооцінка і оцінка ним своєї діяльності, її відповідності етичним нормам професійної групи.

У нашому дослідженні, після опрацювання багатьох джерел [23; 55; 151; 301], за основу ми приймемо визначення, запропоноване Б. Петровським, який вважає, що «професійна етика повинна розглядатися як наука про моральне, естетичне та інтелектуальне обличчя медичного працівника, про те, якими мають бути взаємовідносини між медиками, хворими і їхніми родичами, а також між колегами в медичному колективі і цілими установами, що беруть участь у боротьбі за життя і здоров'я людей» [301].

Методологічною основою професійної етики медичних працівників виступають філософія, етика, педагогіка, загальна і медична психологія. Професійна етика підрозділяється на загальну, що розглядає загальні професійно-медичні принципи, і часткову, що висвітлює проблеми окремих медичних галузей: хірургії, педіатрії, онкології, рентгенології, стоматології тощо. Крім того, розрізняють професійну етику лікарів, середніх медичних працівників, організаторів охорони здоров'я тощо.

Норми і принципи (правила) професійної етики знаходять відображення, з одного боку, в професійних кодексах, прийнятих медичним співтовариством, з іншого боку, в різних інструкціях, розпорядженнях, наказах. У той же час, в дослідженнях з проблем налагодження професійної взаємодії у медичній сфері відзначається, що професійна етика не є пасивним реєструвальним розділом знань, вона покликана виховувати у дусі вірності обов'язкам і поваги до людини медичних працівників.

Професійна етика приділяє величезну увагу особі лікаря. Уявлення про те, яким має бути лікар, і вимоги, що пред'являються до його фізичних, моральних та інтелектуальних якостей, сформувалися сотні років назад. Ще в давньоіндійському трактаті «Аюрведа» говорилося про те, що лікар має бути добрим і людським, скромним і терплячим, мати жалісливе серце, правдивий характер, спокійний темперамент, відрізнятися розважливістю. Зміна епох і культур, політичні, економічні і релігійні відмінності, безумовно, вносили корективи у вимоги, що пред'являються до особистості лікаря. Але в цілому, на думку дослідників, ідеальне бачення особи лікаря упродовж століть кардинально не змінилося [276; 279 та ін.].

Оскільки наше дослідження з формування професійної етики майбутніх медичних сестер буде здійснюватись у процесі фахової

освіти, варто розглянути основи фахової підготовки середньої ланки медичної допомоги.

У Національній доктрині розвитку освіти зазначається, що освіта – основа розвитку особистості, суспільства, нації та держави, запорука майбутнього України. Вона є визначальним чинником політичної, соціально-економічної, культурної та наукової життєдіяльності суспільства. Освіта відтворює і нарощує інтелектуальний, духовний та економічний потенціал суспільства. Відповідно до Закону України «Про освіту», метою освіти є всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, розвиток її талантів, розумових і фізичних здібностей, виховання високих моральних якостей, формування громадян, здатних до свідомого суспільного вибору, збагачення на цій основі інтелектуального, творчого, культурного потенціалу народу, підвищення його освітнього рівня, забезпечення народного господарства кваліфікованими фахівцями. Однак стан справ у галузі освіти, темпи та глибина перетворень не повною мірою задовольняють потреби особистості, суспільства і держави. Глобалізація, зміна технологій, перехід до постіндустріального, інформаційного суспільства, утвердження пріоритетів сталого розвитку, інші властиві сучасній цивілізації риси зумовлюють увагу до розвитку людини як головної мети, ключового показника і основного важеля сучасного прогресу, що визначає потребу в радикальній модернізації галузі, висуває перед державою, суспільством завдання забезпечення пріоритетності розвитку освіти і науки, першочерговості розв'язання їх нагальних проблем.

Однією з важливих проблем медичної освіти є фахова підготовка майбутніх медичних сестер до професійно орієнтованого спілкування. Професійна підготовка майбутніх фахівців, з огляду на державні документи в галузі освіти (Закон України «Про освіту», Закон України «Про вищу освіту», Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI століття»), Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012 – 2021 роки, Національна доктрина розвитку освіти), потребує вдосконалення та особливої уваги з боку навчальних закладів. Проблема фахової підготовки майбутніх медичних працівників висвітлена в працях учених-медиків М. Амосова, Є. Вагнера, Б. Веденко, Ю. Віленського, О. Грандо, О. Громова, Б. Карвасарського, С. Левенця, П. Назара, присвячених специфічним особливостям медичної діяльності, етики та деонтології, формуванню особистості медичного працівника.

Професія медичної сестри належить до типу «людина-людина», що передбачає постійну взаємодію та активне спілкування з великою кількістю людей. Тому важливо майбутньому фахівцю оволодіти вміннями і навичками професійно орієнтованого спілкування в процесі фахової підготовки. Професійна підготовка у навчальному закладі – це цілеспрямований процес формування особистості професіонала, який забезпечується наявними в

освітньому закладі засобами і передбачає готовність особистості до конкретного виду професійної діяльності. Так, на думку І. Радзієвської [327], М. Банчук [26], одним із головних завдань фахової підготовки медичних сестер є першочергова орієнтація навчання на формування професійної компетентності студентів на основі оволодіння ними фаховими знаннями, вміннями і навичками роботи з різними категоріями пацієнтів у майбутній практичній діяльності в медичних закладах. Тому особливої значущості набуває вдосконалення професійної підготовки фахівців шляхом упровадження інноваційних технологій навчання, що ґрунтуються на активній міжособистісній взаємодії.

Аналіз науково-теоретичної літератури [5; 121; 228; 240] показав, що для формування професійної компетентності медичного працівника необхідно декілька складових. Л. Лещинський виокремлює три базові компоненти: 1) медичні знання; 2) уміння як володіння багатьма лікувальними маніпуляціями і прийомами; 3) особливий медичний характер – стиль мислення і поведінки, моральний, професійно-етичний потенціал. Автор вказує, що багато фахівців розглядають цей «третій компонент» як найбільш цінний і такий, що в той же час далеко не просто досягається і підтримується [228].

Аналогічної думки дотримуються й інші дослідники. Так, С. Вековшиніна та В. Кулініченко вважають, що професіоналізм медичного працівника складають не лише знання на рівні останніх досягнень медичної науки, знання в галузі психології, вміння логічно мислити, наявність розвиненої інтуїції і здатності до аналізу і синтезу фактів, володіння високою технікою виконання необхідних дій; але і високі моральні якості, такі як гуманність і вірність обов'язку. При цьому обов'язок полягає у виконанні всіх вимог, пов'язаних з роботою [69].

На необхідності володіння медичним персоналом високими моральними якостями акцентують увагу і зарубіжні фахівці [438; 464; 480]. Американські дослідники констатують, що Американська рада з внутрішніх хвороб (The American Board of Internal Medicine) визначає професіоналізм як встановлення таких стосунків і такого стилю поведінки, що сприяє збереженню пріоритету інтересів хворого над власними інтересами медичного працівника [461]. Окрім цього, на думку багатьох педагогів, професіоналізм медика передбачає наявність таких якостей, як чесність, альтруїзм, стриманість, відповідальність, принциповість і здатність забути про власні інтереси [442].

Людинолюбство і почуття обов'язку є тими якостями, які в різний час визначалися вченими, педагогами і лікарями як фундаментальні властивості характеру медичного працівника, що характеризують його моральне обличчя і стиль поведінки [37].

Розвиваючи вчення про гуманізм у медицині, відомий хірург-онколог Н. Петров зазначав: «Основне завдання медичної етики

полягає в тому, щоб постійно нагадувати медичним працівникам, що медицина повинна слугувати на користь хворих людей, а не хворі люди – на користь медицини... різні фахівці надто легко і часто переоцінюють роль своєї професії, забуваючи про тих, кому вона повинна слугувати» [301].

Безумовно, з гуманізмом пов'язують душевність, чуйність, постійну готовність прийти на допомогу, позбавити від страждання, полегшити біль. Окрім цього, повага до хворої людини, на думку фахівців, означає вміння вселити в неї віру в себе і надію на одужання. Лікарям добре відомо, зазначає А. Грандо, що напружене очікування хворим поліпшення стану здоров'я буває настільки сильним, що організм мобілізує всі свої ресурси і хворий почуває себе краще, навіть якщо покращення насправді немає [114].

Багато фахівців вважають, що медичний працівник – передусім людина обов'язку. Професійно розвинене почуття обов'язку, підкреслює Л. Лещинський, вимагає від медичної сестри особливої точності, акуратності в усіх справах, призначеннях, виконанні процедур, записах, словах і обіцянках [228]. *Esse quam videri* (лат.) – «Бути таким, а не видавати себе за такого». Це почуття не дозволяє людині у білому халаті зятягувати обстеження хворого, відкладати вирішення важливих питань, застосування дієвих лікувальних засобів, виконання маніпуляцій тощо.

До двох згаданих вище фундаментальних рис вдачі медичного працівника, на думку деяких авторів (О. Більченко, Л. Лещинський та ін.), варто додати розвинену професійну здатність до постійного навчання і роботи над собою [228]. Як зазначає Л. Лещинський, лікар, що перестав поповнювати свої знання, через 1-2 роки вже не в змозі застосовувати найефективніші новітні методи діагностики і лікування [228].

Розглянуті вище три якості, що характеризують професіоналізм медичного працівника, можна назвати «історичними», вони виокремлювалися і підкреслювалися представниками медицини упродовж багатьох століть. Звичайно, професійному медичному працівникові, як і кожному фахівцеві, властива і ціла низка інших цінних позитивних якостей, які необхідно формувати за умов професійно-етичної підготовки студента-медика. Ці якості знайшли відображення в розроблених моделях фахівця з вищою освітою. Так, у 80-х роках ХХ століття була розроблена модель лікаря-педіатра, що містить набір професійно важливих особистісних якостей, що охоплюють усі сфери професійної і громадської діяльності. Понад 90 якостей було зібрано в 9 груп: 1) якості, що характеризують сферу взаємовідносин; 2) якості, що характеризують ставлення до праці; 3) якості, що характеризують загальну активність особистості лікаря; 4) якості, що характеризують організаторські здібності лікаря; 5) якості, що характеризують ставлення лікаря до самого собі; 6) якості, що характеризують емоційну сферу і мотивацію; 7) сфера професійних знань і розумових здібностей лікаря; 8) якості, що характеризують

лікаря як громадянина; 9) якості, що характеризують лікаря як культурну, інтелігентну людину. Результати дослідження, проведеного розробниками моделі, показали, що ефективність виконання лікарями своїх функцій забезпечується, передусім, за рахунок наявності у них якостей, що характеризують їх взаємовідносини з людьми. Наступною значущою групою є якості, що характеризують ставлення до праці. І тільки третє місце займають професійні знання. Таким чином, успішність професійної діяльності визначається не стільки власне професійними знаннями, вміннями і навичками, скільки вмінням реалізувати, використати їх у своїй майбутній діяльності за рахунок розвитку професійно важливих якостей особистості. Окрім цього, в кожній з груп був визначений перелік провідних якостей, необхідних для успішної діяльності лікаря-педіатра. Так, серед якостей, що характеризують взаємовідносини з людьми, найважливішими є тактовність, доброзичливість, принциповість, повага до людей, вимогливість, чуйність, ввічливість. З якостей особистості, що характеризують ставлення до праці, найбільш значущими є відповідальність, акуратність, дисциплінованість. Таким чином, ведучими визначені ті якості медичного працівника, які є результатом виховних дій [138].

Наведемо для порівняння думку зарубіжних авторів про те, якими рисами характеризується ідеальна професійна поведінка лікаря. Дослідники зазначають великодушність і здатність прощати, альтруїзм, життєрадісний позитивний настрій, здатність викликати гарне ставлення людей, скромність відносно власних досягнень, милосердя по відношенню до хворих і колег, уміння знімати напруженість у спілкуванні з невірніми і неспокійними пацієнтами і колегами, здатність бути зразком для наслідування на роботі і поза нею, а також поступати правильно, керуючись моральними мотивами [66].

Описані в моделі лікаря якості визначаються як професійно важливі або професійно значущі особистісні якості. Терміни «професійно важливі якості» і «професійно значущі якості» широко використовуються в психолого-педагогічній літературі. Так, Е. Корчак під професійно важливими якостями розуміє ті якості суб'єкта діяльності, які впливають на ефективність діяльності і успішність її освоєння [205]. Є. Ільїн вважає, що професійно важливі якості – це такі функціональні якості і особистісні особливості людини, що сприяють успішному виконанню цієї професійної діяльності [158]. І. Сенюта притримується думки, що професійно значущі якості визначають ставлення людини до професійних функцій і професіоналізації в цілому [349]. На відміну від них, професійно важливі якості визначають не ставлення до професійних функцій, а процес і результат їх виконання. Розмежування визначень цих якостей і їх аналіз не є істотними для цілей нашого дослідження. Проте зазначимо, що, спираючись на наведені вище

визначення, вважатимемо допустимим використання терміну «якості, що відповідають вимогам професійної етики» для позначення тих особистісних якостей, які потрібні медичному працівникові для побудови тих стосунків, що відповідають етичним нормам у професійній діяльності.

Окрім професійно важливих, дослідники визначають і «професійно шкідливі якості особистості лікаря». До них експерти відносять грубість, замкнутість, самовпевненість. Професійно неприпустимими якостями були названі неетична конкуренція, безтурботність і схильність до ризику [142; 220; 279].

У науці існує термін «ятрогенія», яким позначаються захворювання, що виникли з вини лікаря або під впливом контакту з медичним працівником. Розвиток ятрогенії часто є наслідком порушень професійно-етичних норм. Серед різних причин ятрогенних захворювань дослідники називають, зокрема, «відсутність загальної культури, неухважність, нетактовність медичного працівника» і «необережність висловлювань». Джерелом ятрогенії може бути непродумане інформування хворого про діагноз або результати досліджень, розмови і поведінка медичних сестер у присутності пацієнта. На думку І. Харді, коріння ятрогенії необхідно шукати в неповазі до світогляду хворої людини, до її почуттів і думок [405]. Усе це свідчить про те, наскільки важливим є високий рівень професійної етики медичного працівника.

Професійна етика – та дисципліна, яка допомагає відповісти на питання: «Медицина – це наука чи мистецтво?». Визнання медицини наукою є безперечним (хоча іноді її зараховують до недостатньо точних наук унаслідок того, що в ній часто відсутня чіткість висновків), а відносно професійної етики висловлюються різні думки. Зокрема, П. Назар вважає, що роботи з професійної етики медичних працівників мають описовий, емоційно-чуттєвий і зовсім не науковий характер [275]. Переважає літературно-художній, публіцистичний стиль викладу, тоді як для науки потрібні кількісні оцінки, достовірні результати, тобто не просто набір випадкових (несистематизованих) фактів, а переконливі докази їх взаємозв'язку.

Інші автори (В. Акопов, Е. Ліхтенштейн), навпаки, вважають, що література з медичної професійної етики має бути захопливою і виховуючою. Сповідувальний характер багатьох робіт з професійної етики підтверджує той факт, що лікування не лише наука, але і мистецтво [232]. На думку фахівців, у низці галузей людської діяльності сплав науки і мистецтва проявляється особливо рельєфно. До таких сфер належать, зокрема, педагогіка і медицина. У зв'язку з цим, вважають Д. Білбін і В. Тарасюк, наявність у медичній елементів мистецтва не збіднює, а збагачує її. Як зазначають дослідники [37], під мистецтвом лікування варто розуміти не лише рівень мануальної техніки, але і особистий духовний досвід, здатність до людського спілкування, до вирішення морально-етичних колізій, з якими неминуче пов'язана клінічна практика,



здатність впливати на хворого, духовність особистості медичного працівника.

Фахівці в сфері професійної етики вважають, що недостатня професійна кваліфікація лікаря не завжди може бути розпізнана хворим або його близькими, водночас моральне обличчя медичного працівника виявляється без зусиль і може отримувати негативну оцінку населення.

А. Білібін стверджує: «Вирішальною і визначальною якістю клінічної роботи є не просто і не стільки методика дослідження (нехай і добре оснащена технікою), а культура лікаря. Тільки підвищення культури особистості лікаря може мати наслідком підвищення якості лікарської роботи» [36].

Переходячи до формулювання поняття професійної етики майбутніх медичних сестер, варто зазначити, що, хоча це поняття і використовується в науковій літературі, зміст його, як правило, не розкривається.

Отже, спираючись на наведені вище визначення понять «етика», «професійна етика», в нашому дослідженні ми розглядатимемо професійну етику майбутнього фахівця-медика як професійно важливу інтегративну якість особистості, результат особистісного росту в процесі професіоналізації, основними складовими компонентами якого є гуманістична спрямованість ціннісних орієнтацій, сукупність засвоєних професійно-етичних норм, сформованість етично значущих якостей особистості фахівця, що реалізуються в професійній діяльності.

# ASC-ПЕДАГОГІКА В НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ ВЗО ТА ТЕХНІКИ ІНДУКЦІЇ ЗМІНЕНИХ СТАНІВ СВІДОМОСТІ

О. С. Безверхий

Протягом останніх десяти років значно зріс інтерес науковців до проблеми використання змінених станів свідомості (altered state of consciousness – ASC) у навчальному процесі у вишах. Вийшли низка узагальнюючих досліджень, які показують складну ситуацію, в якій опинився даний науковий напрямок [443; 465; 469; 472]. Тема стала «модною» і кількість публікацій з неї невпинно зростає, чого не скажеш про реальний науковий поступ у вирішенні принципових проблем цього перспективного і цікавого напрямку.

Ми умовно назвали описаний напрямок досліджень «ASC-педагогікою», оскільки йдеться про використання змінених станів свідомості (далі – ASC) в навчанні та вихованні. Навчальний потенціал ASC пов'язують з доведеним експериментально впливом медитаційної практики на функціонування уваги та на процеси обробки інформації, при цьому припускають, що можливості впливу ASC на пізнавальну діяльність є незрівняно більшими. Виховний потенціал ASC пов'язують з доведеними експериментально видами впливу на особистість медитаційної практики: психотерапевтичним впливом, розвитком рефлексії, позитивними змінами в емоційній саморегуляції, при цьому проблема виховного впливу залишається значною мірою недослідженою. Значний потенціал ASC пов'язують також з експериментально підтвердженими анатомо-фізіологічними змінами в корі головного мозку, які є результатом медитаційної практики. Медитаційна практика протягом навчального семестру призводить до кумулятивного ефекту зростання рівня академічної успішності, при цьому припускають, що важливі механізми цього залишаються недослідженими.

Основою для впровадження інноваційних освітніх технологій на основі змінених станів свідомості можуть бути лише унікальні властивості цих станів, які характеризуються якісними та кількісними відмінностями від звичайного стану свідомості (ordinary states of consciousness – OSC). Тому головними завданнями, які мають бути розв'язаними для ефективного впровадження ASC у навчальний процес у вишах, є такі:

- розробка ефективної методики для індукції ASC, яка є придатною для використання в навчальному процесі вишу;
- опис різновидів ASC за модальністю та глибиною;
- опис критеріїв ASC різної модальності та глибини;
- забезпечення сталості різних видів ASC та розробка діагностичних критеріїв сталості;
- дослідження якісних та кількісних характеристик кожного різновиду ASC, що дасть розуміння можливостей, пов'язаних з кожним із них;

- розробка загальної теорії ASC, яка відкриє межі можливостей ASC-педагогіки;

- розробка прикладних методик використання кожного виду ASC для ефективного досягнення навчальних та виховних цілей.

Розглянемо перспективу розв'язання цих завдань в сучасній психологічній та педагогічній науках. На сьогодні залишається значною мірою нерозв'язаним навіть перше з наведених семи завдань, тому ми зосередимося саме на ньому, як ключовому.

На сьогодні в якості методик індукції ASC використовуються практика концентрації (Concentrative Meditation) та практика уважності (Mindfulness Meditation).

Практика концентрації має різноманітні варіанти, однак, переважно використовується трансцендентальна медитація (ТМ) – концентрація на об'єкті, який має повний набір сенсорних характеристик, насамперед візуальний образ, та позначений словом. Ця техніка має індуїстське походження, в навчальних закладах використовується її секуляризований варіант. Вона здобула державне визнання та поширена переважно в Індії, США і Латинській Америці.

Практика уважності є популярною технікою буддистського походження, її секуляризований варіант поширився в освіті та займає провідне місце серед медитаційних технік, які використовуються в закладах освіти. Практика уважності поширена в Австралії, США, Канаді, Британії та інших країнах. Техніка має низку варіантів, найпоширенішим серед яких є усвідомлення дихання.

У таблиці 1 подано коротку характеристику двох медитаційних технік, які мають найбільше поширення в освіті [472, с. 7].

*Розробка ефективної методики для індукції ASC.* В усіх, без винятку, працях про вплив змінених станів свідомості на навчання, йдеться не про ASC, а про медитаційну практику. Зазначимо, що медитаційна практика – це спеціальні вправи, спрямовані на модифікацію стану свідомості особи, одним з можливих результатів яких є ASC.

Причиною підміни у наукових публікаціях ASC на методика, яка може призводити до ASC (а може і не приводити), є відсутність у науковців достовірних знань про види ASC, їх критерії та параметри. За наявних сьогодні знань про ASC, не існує визнаних наукових стандартів, які б дозволяли як достовірно діагностувати наявність ASC, так і розмежовувати їх окремі види та рівні за глибиною. Тому, замість розгляду безпосередньо ASC, як стану зі значним навчальним та виховним потенціалом, розглядають стандартизовані та добре описані методики медитаційної практики, які є знаряддям індукції ASC. З одного боку, це дозволяє зберегти видимість науковості, але з іншого – залишає авторів за парканом, який відокремлює їх від сутності явища. Тобто, за заміни явища, яке розглядається (ASC), на методику можливого досягнення цього

явища (медитаційна практика), залишаються без відповіді питання:

- чи під час медитаційних вправ досягається ASC?
- якщо ASC досягається, то який його різновид?
- якщо ASC досягається, то яка його глибина?
- якщо ASC досягається, то яка його сталість?

Таблиця 1

### Основні типи медитаційної практики в навчальних закладах

№ п/п	Медитаційна практика концентрації	Медитаційна практика уважності
1.	Дисциплінований, однозначний фокус уваги.	Відкриття та розширення знань про думки та почуття, коли вони проходять через розум, але без зосередження на одній цілі.
2.	Увага зосереджена не аналітично, не емоційно, з наміром безпосередньо пережити предмет медитації. Медитатор може зосередити увагу на диханні, слові або конкретних звуках.	Включає три основні елементи: наміри, увага та ставлення. <ul style="list-style-type: none"> <li>• Намір полягає у свідомому та цілеспрямованому регулюванні уваги.</li> <li>• Увага – здатність підтримувати увагу цієї миті без тлумачення, дискримінації чи оцінки, «гола реєстрація спостережуваних фактів».</li> <li>• Ставлення – це настановлення розуму, який повертає увагу до медитації; зазвичай називають відкритістю, прийняттям чи безоцінним ставленням.</li> </ul>
3.	Подібно до об'єктиву зйомки на камері окремого предмета.	Подібно до ширококутного об'єктиву на камері для панорамної зйомки.

Оперування поняттям «медитаційна практика» ніяк не показує, чи досягнутий ASC, який його різновид і якими є його параметри (глибина, сталість тощо). На нашу думку, цей дослідницький тренд був виправданим на початковому етапі досліджень у сфері ASC-педагогіки, коли дослідження ASC щойно розпочиналися. На сьогодні, коли стало очевидним, що ключем до проблеми використання ASC в педагогіці є недостатність досліджень самого феномену ASC, цей шлях є непродуктивним. Слід визнати, що дослідження ASC мають високий рівень складності, але це не виправдовує тупцювання на місці в «зручному» тупику.

Методика індукції ASC для її придатності до використання у

навчальному процесі вишу має відповідати таким вимогам:

- не поєднана з жодною релігією, в іншому випадку порушується конституційна норма, яка є спільною для усіх демократичних держав, про відокремлення школи від церкви;
- методика чисто психологічна, не передбачає вживання психотропних препаратів, в тому числі дозволених для використання в Україні;
- формує сталий ASC, який може досягатися всіма або значною більшістю студентів;
- відсутність ризиків для життя та здоров'я студентів;
- відносно невеликі витрати часу на навчання (не більше одного семестра, бажано до одного місяця);
- відносно короткий час індукції ASC після завершення навчання (не більше 5 хвилин, бажано до 2-3-х хвилин);
- можливість комп'ютеризації методики з використанням сучасних інформаційних технологій;
- забезпечення неможливості індукції ASC сторонньою особою всупереч бажанню студента;
- забезпечення неможливості «сповзання» студента у ASC непомітно для нього самого;
- бажаною є наявність можливостей здійснення навчальної діяльності або хоча б її відносно простих фрагментів безпосередньо у ASC.

На кафедрі психології та соціальної роботи Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського, в межах наукової роботи над відповідною темою, було розроблено ефективну методику індукції ASC, придатної для використання в навчальному процесі. Ця методика відповідає усім описаним критеріям. Наведемо основні її параметри в порівнянні з описаними методиками практики концентрації та практики уважності в таблиці 2.

Таблиця 2

**Параметри авторської методики індукції ASC  
Безверного О. С. у порівнянні з традиційними  
медитаційними техніками**

№	Параметр	Значення параметра		
		Методика Безверного О. С.	Практика уважності (дихання)	Практика концентрації (ТМ)
1	Приналежність до релігії.	Немає	Відмежува-лася	Відмежува-лася
2	Чисто психологічна чи передбачає вживання психотропних препаратів.	Чисто психологі-чна	Чисто психологі-чна	Чисто психологі-чна

3	Сталість ASC (можливість збереження ASC після завершення індукції).	Середня	Не досліджено	Не досліджено
4	Рівні глибини, ступінь їхньої відмінності.	Два, виразно відмінні	Не досліджено	Не досліджено
5	Частка студентів, які опановують ASC.	96,00%	Не досліджено	Не досліджено
6	Ризики для життя та здоров'я студентів (крім заборони для хворих на психічні захворювання, психоз та депресію).	Відсутні	Відсутні	Відсутні
7	Відносно невеликі витрати часу на навчання до досягнення ASC (не більше одного семестру, бажано до одного місяця).	Один місяць 89%, три місяці 96%	Не досліджено	Не досліджено
8	Відносно короткий час вторинної індукції ASC після завершення навчання (для цілей навчання – не більше 5 хвилин, бажано до 2-3-х хвилин)	Вторинна індукція три хвилини	Вторинна індукція не використовується	Вторинна індукція не використовується
9	Можливість комп'ютеризації методики з використанням сучасних інформаційних технологій.	Можлива, частково комп'ютеризована	Неможлива	Можлива, інформація відсутня
10	Ризик індукції ASC сторонньою особою всупереч бажанню студента.	Відсутній	Існує	Існує
11	Ризик «сповзання» студента у ASC непомітно для нього самого	Відсутній	Існує	Існує
12	Можливість здійснення навчальної діяльності безпосередньо у ASC	Можлива	Не досліджено	Не досліджено

Надамо пояснення, що ми називаємо вторинною індукцією. Після досягнення ASC можливе формування індивідуальної методики вторинної індукції ASC. Для цього особа, яка перебуває в ASC, здійснює самонавіювання, зміст якого полягає в тому, що

виконавши так званий «ключ» – певну уявну або реальну дію (уявлення певного образу, промовляння кодового слова, виконання умовного руху тощо) – вона опиниться у тому ж стані, в якому знаходиться під час навіювання. Після цього виконання закладених в «ключ» дій призводять до швидкого потрапляння особи у пережитий раніше ASC. Практика використання «ключа» до ASC – єдиний ефективний метод швидкого та точного досягнення необхідного ASC: без цього його ефективно використання в навчальній діяльності неможливе.

Основна причина недослідженості багатьох аспектів двох описаних, традиційних для освіти медитаційних практик полягає в тому, що:

- їхній потенціал повністю розкривається лише після тривалого періоду тренувань (рік і більше);
- прогрес у наближенні до ASC та його поглибленні відбувається дуже нерівномірно у різних учасників; у багатьох студентів прогрес у заняттях зупиняється, а методи діагностики та подолання перешкод не розроблені;
- не розроблено методи вторинної індукції, які спрямовані на швидке та ефективно відтворення досягнутих раніше ASC;
- не розроблені методики подолання ризиків у використанні ASC.

Зауважимо, що історично медитаційні практики концентрації та уважності використовувалися в східних традиційних культурах у специфічному соціально-культурному контексті. Ці медитаційні практики призначалися для опанування «ясновидінням» у просторі («бачення» на відстані, в закритих просторах, внутрішніх органів хворого, намірів інших людей тощо) та часі («читання» минулого та «вгадування» майбутнього), а також для набуття особливих здібностей (духовне цілительство, набуття особливих властивостей тіла тощо). Період навчання становив не менше 3-х років, а іноді значно довше, при цьому протягом навчання учень був безплатним слугою в домі учителя. З описаних причин традиційні східні медитаційні практики не призначалися для швидкого та ефективного опанування ASC, учитель швидше був зацікавлений у максимальному «розтягуванні» періоду навчання, протягом якого він мав безплатного працівника в домі. Можливо, саме з цієї причини медитаційні практики не розвивалися в напрямку швидкого досягнення сталих ASC.

Сучасна система освіти висуває до методик індукції ASC зовсім інші вимоги: швидкість, динамічність, сталість, економічність, продуктивність застосування в освіті: як для високо ефективного набуття знань, вмінь та навичок, так і для зростання особистісної зрілості. А цим вимогам традиційні техніки відповідають лише частково.

В сучасних умовах традиційні східні духовні практики змінюються, однак, цього ще явно недостатньо для досягнення

необхідних показників. Зокрема, австралійський науковець Тамара Дітріх (Tamara Ditrich), описуючи адаптацію буддистських медитаційних практик Бірми до вимог західного способу життя, відзначає, що методи навчання та підходи були бути спрощені, а час, відведений для навчання медитації та її практикування, значно скоротився, медитація була переорієнтована та, певною мірою, переінтерпретована. Лише після таких змін медитація усвідомленості почала поширюватися поза релігійним контекстом спочатку в Бірмі та інших азіатських країнах, а починаючи з 1970-х років, у всьому світі. На заході практика уважності стала все частіше розглядатися як тренування уваги з переважно терапевтичним фокусом, що поступово призвело до її відокремлення від буддистської релігії та поширення як ефективної соціальної практики, що згодом призвело до її масового впровадження в освіті. Значний поштовх у поширенні практики уважності надала розроблена наприкінці 1970-х програма «Зниження стресу на основі усвідомлення» («Mindfulness-Based Stress Reduction» – MBSR), розроблена Джоном Кабат-Зінном (Jon Kabat-Zinn) [443, с. 208]. Таким чином, серед численних східних традиційних медитаційних практик, лише окремі з них були адаптовані західним суспільством, при цьому вони зазнавали значних трансформацій у напрямку спрощення, сучасної наукової інтерпретації, значного підвищення часових параметрів та розробки простих і компактних цільових програм. Зокрема, буддистська медитаційна практика уважності та індуїстська практика концентрації (ТМ) розвивалися саме цим шляхом.



# ГАРМОНІЗАЦІЯ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ В АСПЕКТІ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРОФІЛАКТИКИ ІПОХОНДРІЇ В МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ

**І. М. Візнюк**

Реалізація прагнення України інтегруватися в європейський освітній простір уможлиблюється на засадах концептуального переосмислення та реформування системи професійної підготовки майбутніх фахівців у системі професійної освіти. Одним із факторів забезпечення успішного розвитку країни є професійна діяльність кваліфікованих фахівців, орієнтованих на інформаційно-технологічний розвиток, на гуманізацію тенденцій до збереження творчого потенціалу, на реалізацію своїх можливостей і самоствердження у професії. Саме ці фактори є дієвим чинником збереження гармонії у творінні державотворчого процесу, який спрямований на зміцнення інтелектуального та духовного розвитку народу, збереження і профілактики його психосоматичного здоров'я, осягнення та примноження національно-культурної спадщини.

Сучасність вимагає новітніх підходів у здійсненні державної політики щодо збереження оптимального функціонування і праясності українського суспільства. Нині одним із деструктивних чинників деформації цілісності творчої організації у громадян є іпохондричні розлади. Це обумовлено багатьма факторами, однак найбільш істотними є зміни в структурі захворюваності й суттєві перетворення медичної доктрини України.

В останні роки відзначається зростання захворюваності і поширеності розладів психіки, в основному за рахунок непсихологічних патологічних станів, невротичних розладів соматоформного типу. У той же час більш виражена негативна динаміка зафіксована в відношенні соматичних захворювань, у походженні яких значну етіопатогенетичну роль відіграють психосоматичний або психогенний механізм.

Дебют захворювання найчастіше припадає на період від 10 до 30 років. Ранній вік дебюту захворювання є однією з його головних відмінних рис, однак динаміка розвитку спостерігається між 25 і 35 роками. Поява перших симптомів розладу в 70 відсотках випадків пов'язано зі стресовими обставинами. Іпохондрія ідентично проявляється у осіб як чоловічої, так і жіночої статі. Часто зустрічається дане захворювання у підлітків і людей похилого віку. У жіночої статі перші прояви хвороби припадають на більш пізній вік (понад 20 років), ніж у чоловіків (до початку статевого дозрівання). Сучасність даного захворювання інтерпретована у форму Інтернет-залежності, яка є непереконливим, нав'язливим бажанням використовувати світ інформаційних технологій як чинник необмеженого медичного забезпечення. Варто вказати, що дана залежність трансформувалася і придбала нові елементи й форми, ставши проблемою не одиниць, а багатьох людей різного віку [245; 336].

Епідеміологія та механізм походження іпохондричного розладу у фахівців у системі професійної освіти маловідомо, враховуючи, що такі хворі становлять 3 – 14% всіх пацієнтів віком 40 – 60 років. Значущість проблеми полягає в тому, що даний вік є професійно-творчою динамічною силою, яка сприяє становленню найвишого рівня в розвитку Я-концепції людини, її гармонії у внутрішній взаємодії та у взаємодії зі світом, у пізнанні й реалізації своїх можливостей, і самоствердженні у професії, суспільстві, облаштуванні сімейного життя, активації домінантного впливу та відповідальності за своїх рідних і власне життя. Неминучими стають для неї такі іпохондричні настрої, що спричиняють різноманітні вікові кризи, спричинені послабленням психофізичних функцій, зниженням можливостей, зміною провідних видів діяльності, а також соціального статусу. Транзиторний перебіг яких у межах декількох місяців, разом із непередбачуваними психотравмуючими подіями і важкими соматичними захворюваннями, підвищує мобільність із опозиційного активного життя у безглуздий стан нав'язливих ідей [10; 158; 217; 245].

У більшості випадків іпохондричними фобіями страждають особи з ананкастними особливостями особистості, тривожно-недовірливими рисами характеру, боязкі, нерішучі, вразливі, до дрібниць скрупульозні люди. У ряді випадків буває складно диференціювати нав'язливі іпохондричні фобії від маячних ідей. Зазвичай це спостерігається тоді, коли іпохондричний розлад супроводжується вираженими симптомами астенії, на тлі якої С.З. Пащенко допускав можливість «тимчасового переходу іпохондричних нав'язливих думок в маячні ідеї» [296].

Вперше про іпохондричний розлад у своїх наукових надбаннях згадують такі науковці як G. Beard, J. Charcot і F. Raymond [297, с. 23]. Вони вказують про певний невротичний симптом із наявністю тривожно-фобічних розладів. Розширення уявлень про психічну організацію особистості призвели до того, що неврози стали розглядатися як патологічні реакції, зумовлені нав'язливістю ідей, фобіями, емоційним дискомфортом і стресом. Подальшим кроком у діагностуванні розладів соматоформного типу призвели до диференціації клінічного неврозу на істерію, іпохондрію і неврастенію. Порушення таким чином психосоматичного здоров'я деструктивно відображається на соціальному настрої особистості та її професійному зростанні.

Психосоматичне здоров'я особистості відображає факт гармонійного залучення, приєднання людини до соціокультурної реальності, дозволяє зберігати психологічну рівновагу, дотримуватися життєвих перспектив. У працях В.А. Ананьева, І.Ф. Аршави, Ю.Ю. Єлісеєва, С.А. Кулакова, А.В. Курпатова, С.Д. Максименка, І.Г. Малкіної-Пих, В.Д. Менделевича, Г.В. Ложкін, Н. Пезешкіана, Г.В. Старшенбаума зазначається, що збереження психосоматичного здоров'я особистості є актуальною проблемою, розв'язання якої

означає досягнення особистістю гармонійного розвитку, підтримання оптимального психофункціонального стану у реалізації власного творчого пошуку та професійних надбань [10; 158; 217; 245; 254; 256].

Залежність індивідуально-типологічних особливостей людини і механізму виникнення іпохондричних розладів від професійних чинників є міждисциплінарною проблемою, і тому вивчається рядом наук: психологією, медициною, біологією, фізіологією (Л.Ф. Бурлачука, І. Вільш, І.Г. Малкіної-Пих, В.Д. Менделевича, П.П. Криворучка, Л.В. Куликова, А.А. Реана, Є.С. Романової, Дж. Холланда, Л.Б. Шнейдера). Окремі аспекти проблеми вивчалися й відображені в дослідженнях Г. Айзенка, Т. Вісковатої, І. Єршової-Бабенко тощо. Аналізуючи наукову літературу [10; 158; 336; 425], доходимо висновку, що термін «професія» вживається найчастіше у таких значеннях: спільність людей, які задіяні у певній галузі; сфера діяльності як множина трудових досягнень; робота, процес діяльності у певній галузі; якісна визначеність людини, яка володіє певними вміннями, знаннями, досвідом, особистісними якостями; соціальна позиція людини.

Психологічне здоров'я людини ми пов'язуємо з високим рівнем сформованості свідомої саморегуляції, раціонально-вольової сфери, що забезпечує можливість соціальної адаптації, і водночас з вільним непригніченим становленням емоційної сфери, активністю неусвідомлених психічних процесів, на чому ґрунтується здатність людини до глибоких переживань та інтуїції. Психологічно здорова людина внутрішньо характеризується динамічною цілісністю, синергією неусвідомлюваних та свідомих прагнень, пульсацією дисгармонійних переживань, зокрема страждання, душевного болю, останні з яких при певних умовах можуть призводити до психічної дестабілізації [10].

Мета нашого дослідження полягає у визначенні особливостей психодіагностичного підходу іпохондричних розладів особистості в аспекті збереження її здоров'я і профілактичних заходів.

Іпохондричний розлад – один з найбільш малодосліджених психопатологічних феноменів, основна ознака якого полягає в надмірній зосередженості на власних психосоматичних відчуттях. Тому основним завданням нашого дослідження є показ внутрішніх детермінантів прояву іпохондричних явищ в осіб працездатного віку. Іпохондричні розлади – це розлади, які обумовлені пригніченістю настрою і підвищеною акцентуацією уваги до власного фізичного здоров'я, що усвідомлюється людиною як наявність невиліковного захворювання. Цей розлад відносять до порушень соматоформного типу, механізм якого має психосоматичний характер. Іпохондричні навіювання зазвичай локалізуються навколо серцево-судинних хвороб, органів статевої системи, шлунково-кишкового тракту та головного мозку. Механізм розвитку таких навіювань пов'язаний із особливістю когнітивних процесів панічно інтерпретувати імпульси від внутрішніх органів [296]. На відміну від осіб із хворобами

соматичного типу та недиференційованими соматоформними розладами, особи з іпохондричними розладами не тільки обтяжуються соматичним дискомфортом, але й відчувають страх наявності у них ще не знайденого психопатологічного симптому, що загрожує життю. Хворі постійно акцентують увагу на соматичних скаргах, нехтуючи перспективою професійного розвитку та особистісного зросту. Нормальні або звичайні відчуття і явища часто інтерпретуються хворим як аномальні і неприємні, причому увага зазвичай фокусується на власному недомаганні. Хворий може назвати передбачуване соматичне захворювання або деструкцію тілесної функції, проте ступінь переконаності в наявності захворювання зазвичай змінюється від консультування одного лікаря до порад іншого, причому пацієнт вважає вірогіднішим то одне захворювання, то інше. Іпохондричний тип характеризується зосередженістю на суб'єктивних неприємних відчуттях і прагненням донести їх до оточуючих, створюючи навколо себе ауру співчуття і жалю. Нерідко така особистість керується егоїстичними намірами стосовно її порятунку та адекватності життя, проявляючи тривожність, депресивність, нудьгуватість, надмірну заклопотаність тощо [10; 158; 245].

Іпохондричний стан часто розвивається в зрілому чи похилому віці, тому дана симптоматика і порушення продуктивності праці людини зазвичай мають хронічний і хвилеподібний характер. Розлад не відрізняється за гендерною ознакою, але протікає приховано, у вигляді внутрішньоособистісного конфлікту. Діагностика іпохондрії ґрунтується на клініко-психологічному дослідженні. Згідно ряду інших невротичних розладів враховуються основні критерії міжнародної класифікації хвороб (МКБ). Відповідно до цієї класифікації іпохондрія відноситься до соматоформних розладів. Відмінністю цих розладів від інших є постійні соматичні (тілесні) скарги, незважаючи на відсутність тілесних патологій. Міжнародна класифікація хвороб виділяє 4 основних положення, на підставі яких діагностується цей розлад (табл. 1) [254].

Діагностика іпохондричного розладу ускладнюється латентним перебігом, приховуванням своїх ідей і страхів. Іпохондрична поведінка характеризується невизначеністю у соціумі, тому на тривалий час є незрозумілою для оточуючих. Однак, іпохондрія часто розвивається на тлі інших захворювань, пов'язаних із діяльністю особистості, супроводжуючись професійним вигоранням чи творчим ступором. Шизофренія, депресія та інші розлади дебютують у показанні іпохондричних симптомів, переважаючи яскраві прояви. Тому діагностика іпохондрії повинна бути комплексною, включаючи терапевтичні аспекти лікування реальних хвороб і водночас піврічне спостереження за поведінкою людини в умовах соціальної взаємодії. Враховуючи вище вказане, підкреслимо, що не можна поспішати з діагностуванням іпохондрії. Дуже часто скарги на той чи інший тілесний недуг є лише проявом ліні або малодушності.

## Критерії іпохондричного розладу згідно МКБ -10

Симптом	Характеристика
Переконання у наявності двох чи більше невиліковних хвороб	Переконання пацієнта в своїй хворобі повинно тривати не менше півроку. При цьому хвороб в уяві пацієнта може бути декілька, але висловлюватися він повинен хоча б про одну.
Соціальна дезадаптація	Постійні страждання і переживання людини про наявність невиліковної хвороби, які заважають їй у повсякденному житті. Пошуки обстеження і лікування порушують звичний уклад життя людини, заважають їй інтегруватися в суспільство, псують сімейні відносини тощо. Іпохондрики, занурені у власні проблеми, стають глухими до проблем інших людей, в тому числі і до найближчих. Заради уникнення інфікування хворобою, вони відмовляються від зустрічей з іншими людьми.
Відмова від реального медичного висновку щодо відсутності тілесного захворювання у пацієнта	Навіть якщо спочатку пацієнт визнає висновок лікаря про відсутність тілесного захворювання, то лише ненадовго. Через кілька тижнів він стає знову стурбований своїм самопочуттям і починає вимагати нового медичного обстеження.
Виятком слугують шизофренія, шизоафективний розлад, депресія, маніакальний психоз.	

Аналіз архівних медичних документів за 2016 рік Вінницької обласної лікарні імені М.І. Пирогова виявляє взаємозв'язок іпохондричних розладів за психосоматичною ознакою та певних видів професійної діяльності. Серед 1073 переглянутих індивідуальних медичних карт пацієнтів лікарні віком від 40 до 65 років було виявлено 166 (15,47%) осіб із хронічним перебігом захворювання. Із групи психосоматиків виокремлюємо 27 осіб, хворих на виразку дванадцятипалої кишки, 3 особи – на ожиріння, 6 осіб – на цукровий діабет, 43 особи – на бронхіальну ядуху, 12 осіб – на виразковий коліт, 39 осіб – на есенціальну гіпертонію, 37 осіб – на ревматоїдний артрит. Значний потенційний ризик щодо виникнення іпохондричних розладів за психосоматичною ознакою мають керівники, приватні підприємці, медичні та науково-педагогічні працівники, безробітні та пенсіонери. Крім того, встановлено, що серед працівників міського населення рівень ризику щодо захворювань на психосоматози вищий, ніж у сільських жителів (3:1). Однак, зазначимо, що для посилення надійності висновків слід розширити, як у часових, так і у просторових межах, вибірку архівного дослідження.

Подальше дослідження проводилось у формі співбесіди з особами з іпохондричними розладами та за допомогою авторського опитувальника щодо психодіагностики їх стану. Діагностичне вимірювання іпохондричних показань за психосоматичною ознакою дозволяє простежити значимість соматичного впливу на формування особистості. Терапевтичні формування висновків дозволяють оцінити параметри впливу на особистість в умовах словесної інтерпретації діагностики. Зазвичай хворі заспокоюються, розуміючи механізм соматичного захворювання і переймаються вже його симптоматикою і лікуванням. Психологічний чинник розвитку цього порушення залишається на вторинному плані, забезпечуючи невгамовне бажання повного знищення хвороби. Зауважимо, що у ситуаціях, коли інтенсивність потреби зростає, а умови її задоволення потребують певного терміну часу, поведінка регулюється за допомогою механізмів психологічного захисту. Відмітимо домінантні особливості прояву механізмів психологічного захисту в осіб із іпохондричними розладами (табл. 2).

Таблиця 2

### Типи психологічного захисту

Тип психологічного захисту	Варіант норми	Патологічні прояви
Заперечення	Усвідомлене уникнення наявності хвороби у разі виникнення нав'язливих думок про хворобу.	В осіб із іпохондричними проявами спотворена дійсність стосовно соматичних перешкод, в їх уяві домінують яскраві установки про невиліковність хвороби, які зрештою заперечуються на основі висновку лікаря.
Регресія	Повернення у світ достресових подій.	Функціонування особистості відзначається більш нижчим рівнем самоактуалізації, ніж до захворювання.
Тривога	Передчуття реальної загрози, що спрямовують особистість на готовність її усвідомлення і прийняття радикальних рішень.	Незрозуміле відчуття вини, зайва самокритичність, активна тривожних фантазій, нездатність до самостійного прийняття рішення.
Печаль	Відчуття втрати (здоров'я), зосередженість на втраченому, пригнічений настрій, потреба у самореалізації. Тимчасовий перебіг.	Тривалі перепади настрою, розлади вегетативних функцій (сну, апетиту, головний біль).

У деяких випадках хвороба розвивалася в осіб, які занадто зосереджені на своїй зовнішності («нарциси») – 16 осіб (10%). Зазвичай іпохондричні розлади проявляються у людей, які налаштовані вороже до оточення, дуже образливі і мстиві. Такі люди не усвідомлюють власну ворожість і не проєктують її на інших, а постійно перебувають в очікуванні нападу. Неможливість проявити свої емоції виливається у внутрішній гнів на своє тіло. Іноді страх нападу людей заміщується боязню «атаки» з боку хвороботворних бактерій і мікробів. Існують випадки, в яких уявні хвороби є видом самопокарання, тому що пацієнти впевнені в тому, що вони не варті життя через власну непотрібність.

Когнітивний аспект інтерпретації особистістю іпохондричних розладів базується на розумінні людиною істинності оптимального стану функціонування організму, в основі чого є психосоціальне реагування на захворювання і поведінка хворого.

Характерними для іпохондриків особливостями поведінки є:

- захопленість своїм захворюванням – така людина повністю зосереджена на симптомах, наслідках і лікуванні уявної хвороби;
- особливе ставлення до свого тіла – пацієнти витрачають багато часу на те, щоб стежити за температурою, пульсом та іншими фізіологічними показниками;
- вибірковість – при даному розладі хворий фільтрує інформацію зовні, вибираючи тільки ту, яка, на його думку, пов'язана з його хворобою;
- уникнення – іпохондрики намагаються уникати обставин і ситуацій, які можуть викликати загострення існуючої або розвиток нової хвороби [273; 296; 297].

Дослідження показало, що в осіб із іпохондричними розладами (69 осіб – 42 %) зустрічається симулятивна поведінка. Симулятивні дії людини спрямовані на те, щоб отримати підтримку і співчуття оточуючих. Нерідко вона нарікає не тільки на стан власного здоров'я, а й на свою долю, несправедливість, нерозуміння. Наслідком такої поведінки є несприйняття оточуючими її скарг, і тому вона використовує елементи артистичної поведінки – заламування руки, заочування очей, розмовляє зниженим або стражденим голосом. Якщо проявити пильну увагу до проблем такої людини і запропонувати їй пройти обстеження, велика ймовірність того, що вона відмовиться. Особливо дієвим буде пропозиція пройти ряд таких неприємних процедур як колоноскопія (дослідження товстої кишки), гастроскопія (діагностика шлунка за допомогою перорального введення зонда). У цьому випадку можливо, що хворий не діагностує у себе таких показань і, відповідно, уникає цих процедур, але подальші інтерпретації хворобливості стану орієнтують його на пошук методів збереження здоров'я.

Отже, розшифрувати іпохондричне «посилання» можливо лише у разі аналізу порушених трансакцій між індивідом і його сім'єю або його соціальним оточенням. Іпохондрія сигналізує про страх і відчай

особистості, яка використовує своє тіло в якості захисного механізму, щоб не зізнаватися у деструкціях із собою і оточенням. Іпохондрик використовує невербальну мову тіла, щоб приховати свої справжні потреби і глибоке почуття самотності.

Таким чином, на сучасному етапі розвитку психологічної науки проблема іпохондричних розладів особистості є складною, різноманітною і вимагає подальшого вивчення в рамках моделі консультативної психодіагностики. Саме тому в аспекті профілактичного забезпечення пропонуємо концепцію культури безпеки психопрофесійних розладів в умовах «*locus minoris resistentiae*». Реалізація моделі освіченої людини, розвиток її потенціалу обумовлює вдосконалення освітніх систем, підвищення якості підготовки фахівців різних професій. Згідно теоретичного підходу А. Сена, розвиток людини – це питання свободи, створення можливостей для її вибору в економічному просторі: цілей, дій, способів вирішення завдань, власної позиції, способів отримання освіти тощо. Б. Юдін розглядає розвиток людини як процес творчої самореалізації, в аспекті збереження її природної сутності. Людський потенціал в цьому підході трактується як відповідальність особи за свою долю, її здатність зберегти природні основи власної індивідуальності. Т. Шулц в модернізації виробництва відводив значну роль сукупності знань, компетенцій, кваліфікацій, що виконують провідну роль в підвищенні ефективності виробництва. Критичний рівень розвитку деструктивної поведінки у професійному середовищі свідчить про низький рівень культури безпеки життєдіяльності людини. Не зважаючи на детальне дослідження «факторів ризику» в фахівців у системі професійної освіти, вчені дійшли висновку, що ними можна пояснити лише половину випадків захворювань, зумовлених іпохондричними розладами [10; 158; 217; 245].

В основі психодинамічної моделі іпохондричного захворювання лежить дія механізмів психологічного захисту, що пригнічують агресивні настрої і трансформують їх у власні соматичні симптоми. Цим хворим властиві егоцентричні наміри, обмежений емпатійний потенціал і слабка зацікавленість потребами щодо інших. Вони зазвичай вважають себе розчарованими, ображеними, покинутими, малокомунікативними, зависаючими у часових проміжках минулого, відштовхуючи від себе оточуючих. Симптом перетворюється на скаргу і символічно нехтується лікарем як нарікання чи докори невідповідності у житті людини. Тут же невідомо розігрується і помста за недостатнє прийняття себе, коли медичні схеми лікування стають неефективними. Можлива також дія інших психотравмуючих механізмів: підвищена заклопотаність тим, що відбувається в своєму організмі та, як наслідок, стає захистом від низької самооцінки, сприйняття своєї малоцінності і нікчемності. Соматичне страждання стає символічним засобом спокутування власної провини, заслуженим покаранням [217; 245].



В основі нейропсихологічної моделі існує припущення про те, що в фахівців у системі професійної освіти низький поріг відчуття фізичного дискомфорту, а також підвищений рівень сприйняття нормальної сенсорної інформації супроводжується неправильною її когнітивною оцінкою. Наприклад те, що нормальна людина вважає відчуттям напруженості, іпохондрик сприймає як біль у животі. Ця оцінка стає умовно-рефлекторним підкріпленням на основі психо професійних чинників, в якому неправильно інтерпретується вся сенсорна інформація, що надходить у подальшому, уявно підтверджуючи похмурі іпохондричні передчуття.

Необхідність формування культури безпеки в фахівців у системі професійної освіти є концептуальною основою професіоналізму майбутнього фахівця та регенеративним чинником у працюючих. Однією з ключових компетенцій фахівця ХХІ ст. є збереження оптимального стану функціонування організму людини, що передбачає високу міру відповідальності за професійну та особистісну безпеку, вміння ефективно оперувати інформаційними даними згідно специфіки своєї професійної діяльності на основі використання сучасних інформаційних технологій. Актуальною проблемою сьогодення є створення мережі освіти та науки, яка базується на сформованій культурі безпеки, в першу чергу, у студентів, розвиток безперервного професійного навчання на основі інноваційних та безпечно орієнтованих технологій.

Завданням сучасної професійної освіти є високопрофесійна підготовка молоді до сучасних і майбутніх ринкових відносин, орієнтація у свідомості власного вибору та конкурентоспроможності, у збереженні культури безпеки усіх сфер життєдіяльності людини, її спроможність бути гідним громадянином і патріотом українського суспільства, забезпечувати сталий розвиток держави.

Для вирішення складних проблем підготовки кваліфікованих фахівців у галузі безпеки людини доцільно підвищити ефективність і продуктивність навчального процесу, забезпечити високу культуру безпеки студентів, індивідуальний підхід, інтерактивність, надійний зв'язок у медико-педагогічній взаємодії. Досягнення високої ефективності майбутньої професійної діяльності можливе за наступних умов [158; 217]:

- формування високої міри усвідомлення особистої безпеки та відповідальності за безпеку інших у контексті виконання майбутніх функціональних обов'язків;
- розробки концепції культури безпеки студентів у ВЗО та системне впровадження її у стандарти вищої освіти;
- створення інноваційного та інформаційного навчально-виховного процесу;
- врахування сформованої культури безпеки у студентів для переосмислення ним професійних компетенцій, суспільних орієнтирів через призму сталого розвитку суспільства;

- на законодавчому рівні задекларувати формування культури безпеки у всіх сферах людської життєдіяльності;
- у галузі системи освіти передбачити збільшення годин на вивчення дисциплін та курсів, які стосуються формування культури безпеки;
- на управлінському рівні встановити рівні міри відповідальності для службовців за недотримання вимог культури безпеки.

Особливого значення серед критеріїв психологічного здоров'я особистості надається мірі інтегрованості особистості, її гармонійності, врівноваженості, а також таким складовим її спрямованості, як духовність, пріоритет гуманістичних цінностей (добра, справедливості, любові, краси та інше), орієнтація на саморозвиток, збагачення своєї особистості.

Враховуючи вищесказане, зауважимо, що професійні компетенції в фахівців у системі професійної освіти відрізняються своєю неусвідомлюваністю щодо іпохондричних проявів, латентністю їх перебігу. Зауважимо, що причини іпохондрії, в даному випадку, обумовленні панічними атаками. Це витіснення (неусвідомлювані) незавершені психологічні конфлікти: накопичені стреси, важкі життєві ситуації. Найчастіше симптоми панічних атак виникають у людей з особливим складом психічної конституції: так званий тривожно-недовірливий тип особистості. У представників цієї групи, як правило, підвищений рівень «гормонів тривоги» в крові (катехоламінів). Часто до панічних атак призводить вживання психоактивних речовин. Психотерапію страхів краще починати якомога раніше інакше прогресування панічного розладу в класичних варіантах призводить до появи нової симптоматики, що характеризується втратою психосоматичного здоров'я і фобіями. В наслідок чого формується стратегія уникнення некомфортних ситуацій: люди перестають виходити на вулицю, їздити в транспорті, різко знижується працездатність, виникає потреба у постійній підтримці близьких. Додатково приєднується депресивна симптоматика: втрата апетиту, порушення сну і стабільно знижений настрій [245, с. 341].

Особливості «психологічного профілю» в фахівців у системі професійної освіти з іпохондричними розладами соматоформного типу складають певну проблему у визначенні профілактичних засобів.

Проблема суміжних нервово-психічних розладів зазнала відомої трансформації з вузько клінічної в широкую проблему дослідження закономірностей формування нормальних і аномальних індивідуальностей, тобто в проблему вивчення темпераменту, характеру й особистості в цілому. Існуючі на сьогодні класифікації суміжних форм патології настільки фрагментарні та різноманітні, що жодна з них не може бути основою для єдиної систематики усіх форм суміжних станів.

Особистість, обираючи певну професію, повинна мати

специфічні якості, щоб не виявитися профнепридатною. Професія пред'являє певні вимоги та нав'язує стереотип поведінки, відхилення від якого можуть блокувати професійне зростання. Тривала професійна діяльність здатна формувати певні значущі для кожної професії особистісні риси. На думку С.Осіпова, можна виокремити шість різних за вимогами, стилем поведінки, необхідними індивідуально-психологічними характеристиками працівників родів діяльності: практичний (фермери, водії тощо; основні якості – несоціалізованість, зрілість, маскулинність, екстравертованість, настирливість), дослідницький (хіміки, біологи; несоціалізованість, маскулинність, інтровертованість, самодостатність, настирливість), суспільний (вчителі, соціальні працівники; енергійність, заповзятість, консервативність, фемінність, соціалізованість), традиційний (книготорговці, банківські службовці; конформність, маскулинність, нескромність, екстравертованість, відповідальність, підприємницький (бізнесмени, політики; соціалізованість, домінантність, консервативність, імпульсивність), художній (музиканти, актори; незрілість, витонченість, параноїдність, інтровертованість) [336, с. 267].

В.Д Менделевич стверджує, що специфічні професійні варіанти іпохондричної поведінки найчастіше спостерігаються у професії лікаря, політика, педагога, рятівника, моделі (манекенниця), військового та у представників творчих спеціальностей. Крім того, автор стверджує, що переважна більшість девіантних форм поведінки зустрічається у осіб творчих професій, а гармонійність і нормативність – у представників тих професій, де творчість мінімальна. Оскільки така поведінка безпосередньо пов'язана з психосоматозами, доходимо висновку про потенційну небезпеку щодо зазначеного творчих професій. Відзначимо, що найбільший відсоток серед досліджуваних займають іпохондричні розлади кардіологічного типу (гіпертонічна хвороба, ішемічна хвороба серця, кардіоневроз, порушення серцевого ритму тощо). З огляду на літературні джерела підкреслимо, що представники таких професій як авіадиспетчер, пілот, снайпер, ліфтери, лаборанти, ювеліри, керівники-адміністратори хворіють переважно на ішемічну хворобу серця, фінансовий менеджер, реалізатор, організатор проекту – на гіпотонічну хворобу, фанати, віруючі, студенти, військові, політичні лідери, рекламодавці – на кардіоневроз, шахтарі, водії, сторожі-охоронці, соціальний лідер, програміст – на гіпертонічну хворобу тощо [256].

На основі аналізу наукових джерел та результатів власного дослідження було встановлено, що гіпертонії сприяли такі чинники: пригнічена агресивність, внутрішньоособистісні конфлікти; хронічне напружене очікування; нереалізований конфлікт; психологічне успадкування; відчуття провини; психологічна відмова від майбутнього, втрата віри та оптимізму, високий рівень тривожності та мотивації досягнення. «Портрет» особистості, хворої на

гіпертонію виглядає так: охайні, добросовісні, комунікабельні, педантичні, пунктуальні, вразливі, самокритичні та вимогливі до себе, при довготривалому напруженні виявляють агресію, гнів, страх, озлобленість; іпохондричні, постійно знаходяться у невираженому стресі. Ішемічна хвороба серця спричиняється толерантністю і безпечністю до симптомів захворювання; дією сильного емоційного подразника; постійним страхом, напруженням, агресивністю, відчуттям виснаженості; напруженим життєвим ритмом, прагненням до успіху, соціальної значущості; одержимістю манією успіху і кар'єрного зросту. «Портрет» особистості тепер такий: емоційні, гіперактивні, надмірно чутливі, екстравертовані, цілеспрямовані, активні керівники, демонстративні, часто «акули» сучасного ділового світу. До причин порушення серцевого ритму відносимо ситуативні конфлікти; внутрішнє перенапруження, придушення потреб. Особистісні характеристики при цьому такі: надмірно контролюють свої почуття та захищають свій емоційний світ; конформісти. Кардіоневрозу сприяють надмірна залежність від батьків; психологічні травми дитинства, депресивно-симбіотичні фантазії; самозахист у формі іпохондричного настрою. Хворі на кардіоневроз несамостійні, бояться самотності та розлуки з близькими; інтравертовані, уникають труднощів; надмірно піклуються про своє здоров'я, читають багато медичної літератури.

У хворих на ССЗ порівняно із здоровими особами значно вищий рівень дезінтеграції між життєвими потребами та доступністю у різних сферах існування, ступінь та варіації девіантних проявів, рівень депресії; значно нижчий рівень психологічної стійкості; неадекватне завищення соціальної значущості хвороби у таких сферах: матеріальні збитки, обмеження задоволень, формування відчуття непотрібності, обмеження відчуття сили та енергії, погіршення відношення до хворого у сім'ї, погіршення відношення до хворого на роботі, обмеження кар'єрного росту; низький рівень професійної ідентичності.

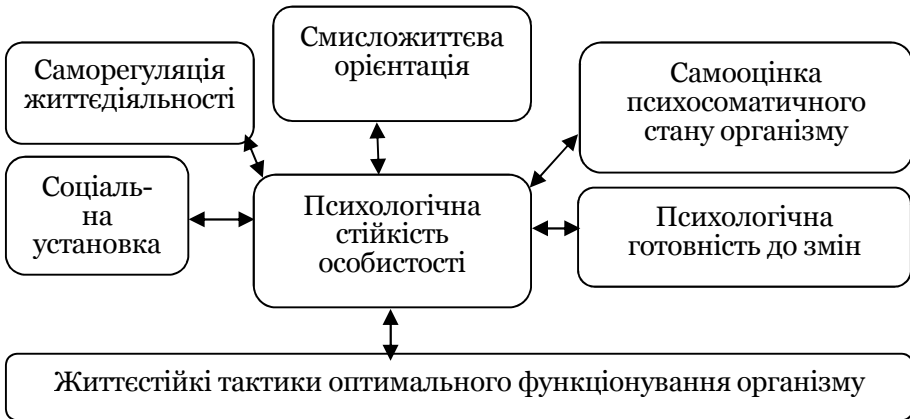
Встановлено, що найвагомим чинником психосоматичних порушень був соціальний стрес: проблемні взаємини у професійній сфері, зокрема професійна нереалізованість (робота не за фахом, вимушена діяльність, безробіття тощо), міжособистісні конфлікти із керівником та з колективом, побутові проблеми. Другою за важливістю причиною виникнення кардіосимптомів, як ми з'ясували, є емоційний дискомфорт у сім'ї та сімейні стреси: несприятливі стосунки з близькими, скрутне матеріальне становище, відсутність надійної опори, розлучення, смерть близької чи рідної людини.

Збалансовану модель протидії у разі виникнення потенційного ризику розвитку іпохондричних розладів у фахівців у системі професійної освіти спробуємо побудувати за нижче вказаними параметрами.

Високий рівень психологічної стійкості особистості пов'язаний із

розвинутою увагою і креативністю у нестандартних ситуаціях, при високому рівні напруження. Адекватне усвідомлення та оцінка ситуації, стійке переживання людиною своїх дій і обставин, які є результатом особистісного вибору та відповідальності, у соматично хворих осіб з високою життєстійкістю набувають значення ресурсу, досвіду, що дозволяє адаптуватись до проблем із здоров'ям, гармонійно трансформуючи смисложиттєві орієнтації.

Виявлені емпірично показники психосоматичного здоров'я та їх взаємозв'язки дають змогу створити модель гармонійної стійкої особистості (див. рис. 1).



**Рис. 1. Модель формування гармонійної особистості.**

Самоусвідомлення особистістю своєї сутності як цілісної структури, активація процесів індивідуального розвитку дозволяють сформувати життєві тактики, спрямовані на збереження та відновлення власного здоров'я. Оптимальне співвідношення структурних компонентів особистості й підтримка ієрархічної субпідрядності рівнів забезпечує збереження основних внутрішньопсихічних зв'язків, стійкість і стабільність психіки на даному етапі розвитку (структурний аспект здоров'я).

Разом з тим динаміка взаємодії цих компонентів і ступінь узгодженості основних психічних процесів визначає своєрідний характер становлення індивіда цілісною й унікальною індивідуальністю (динамічний або процесуальний аспект здоров'я). Здорова особистість характеризується впорядкованістю й співвідпорядкованістю складових її елементів з одного боку, та узгодженістю процесів, що забезпечують цілісність і гармонійний розвиток, з іншого. При цьому здоров'я є тим вагомим показником, що характеризує особистість у її цілісності, є необхідною умовою інтеграції всіх складових особистостей у єдину неповторну гармонійну Самість.

Саме тому організація корекційного процесу відновлення психосоматичного здоров'я має бути спрямована на самовизначення ресурсів психологічної стійкості особистості кожного учасника, на зміну ставлення до проблемно-конфліктної ситуації, на розвиток самоактуалізації та формування належних смислових орієнтацій.

Комплексна психокорекційна програма регенерації психосоматичного здоров'я людини (КПКППЗЛ) в ситуації іпохондричного розладу має забезпечуватись із метою відновлення психологічної стійкості в умовах стресогенних впливів під час виконання трудових обов'язків.

Завдання формувальної програми:

1) надати фахівцям у системі професійної освіти достовірну інформацію про причини та наслідки іпохондричних розладів;

2) допомогти усвідомити винятковість та неповторність власної системи ціннісних орієнтацій, характерологічного конструкту, адаптаційного потенціалу, ресурсів самоактуалізації;

3) сприяти розвитку особистісних ресурсів психологічної стійкості для запобігання виникнення дисгармонійної поведінки та формування здорового способу життя;

4) сформувати навички вирішення внутрішніх конфліктів і регуляції власних емоцій та почуттів;

5) віднайти позитивний смисл та життєтворчий ресурс ситуацій дисбалансу;

6) активізувати рефлексивні механізми створення індивідуальної стратегії подолання іпохондричних розладів у фахівців різних професій;

7) сформувати елементи навчальної компетентності у вимірі власних можливостей;

8) створити діалогічне середовище для саморозвитку навичок конструктивної міжособистісної взаємодії;

9) фасилітувати активну життєву позицію.

Таким чином, особливості детермінант успішної діяльності фахівців у системі професійної освіти виявляються через властивості особистості, які визначають рівень її інтегральної стресостійкості. Для психологічно стійких осіб притаманний високий рівень інтегральної оцінки психологічної стійкості, яка складається з низьких оцінок рівня невротизації, спонтанної агресивності, депресивності, подразливості, сором'язливості, емоційної лабільності та високого рівня урівноваженості. В усіх групах відмічається високий рівень комунікативності та середні рівні відкритості. Однак відмітимо, що успішність діяльності у групі з порушеннями серцево-судинної системи помірна, як в осіб впевнених у своїх можливостях і налаштованих на певні досягнення, а не на самоствердження. Самооцінка в осіб цієї категорії висока з тенденцією до завищеної, що свідчить про високий рівень самоактуалізації особистості та надійності під час виконання діяльності.

Основними психологічними детермінантами іпохондричних явищ є індивідуально-особистісні особливості суб'єкта (тривожність фахівців різних професій; неадекватна занижена самооцінка, яка є проявом, перш за все, негативного уявлення людини про себе у цілому); вплив ситуацій підвищеного стресу; невизначеність у подальших життєвих планах тощо.

Вважаємо, що проблема вдосконалення професійної підготовки та культури безпеки фахівців у системі професійної освіти має стати актуальним напрямком державної політики, яка обрала європейський вектор свого розвитку. З огляду на зазначене, виникає потреба вдосконалення мережі підготовки, перепідготовки, підвищення кваліфікації фахівців даного профілю в умовах неперервної освіти, зміст якої має відповідати галузевому стандарту вищої освіти, Національній рамці кваліфікацій, Європейському портфолію з підготовки спеціаліста у системі професійної освіти. Розробка програм вивчення підготовчих дисциплін має відбуватися відповідно до сучасних вимог Ради Європи і методик інтенсивного вдосконалення професійного забезпечення з метою одержання випускниками ВЗО знань. Водночас студентів необхідно ознайомлювати з міжнародною рамкою кваліфікацій для сприйняття їхньому саморозвитку.

На рівні держави, посередництвом видання постанов Кабінету Міністрів України та наказів МОН України має бути забезпечена правова й фінансова засадовість закордонного стажування цих фахівців і запрошення для їх навчання у вітчизняних вищих навчальних закладах учених.

Перспективи подальших досліджень проблеми розвитку іпохондричних явищ у фахівців у системі професійної освіти вбачається у таких напрямках: виявлення взаємозв'язку нав'язливих ідей та психологічного здоров'я людини, відмінностей цих невротичних станів у різних вікових групах; особливостей прояву явищ соматоформного типу в разі здійснення професійної діяльності, гендерної диференціації іпохондричних проявів.

## ПРОБЛЕМА САМОАКТУАЛІЗАЦІЇ ПСИХОЛОГІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ У ВЗО

**С. В. Грабіщук**

У сучасному світі перед фахівцями ставляться нові, підвищені вимоги до виконання діяльності, що потребує від них високого рівня компетентності, впевненості, постійної готовності до саморозвитку та самовдосконалення, а також застосування творчого підходу до вирішення поставлених перед ними завдань. Особливо це стосується особистості майбутнього фахівця-психолога, який не лише повинен володіти вищеперерахованими якостями, які є невід'ємними ознаками самоактуалізованої особистості, а й допомагати у цьому іншим, у тому числі подаючи їм приклад власною особистістю у процесі психологічної, просвітницької чи психотерапевтичної роботи. У зв'язку з цим актуальності набуває проблема створення умов та сприяння самоактуалізації особистості психолога у процесі навчання у вищому навчальному закладі.

Загалом проблема самоактуалізації особистості не є новою та найбільш повно представлена у працях психологів-гуманістів середини ХХ століття (К.Гольдштейн, А. Маслоу, Г. Олпорт, К. Роджерс). Проте особливого значення на сьогодні вона набуває для представників домогаючих професій, якими є психологи. У сучасній науковій літературі представлено ряд праць, присвячених пошуку психологічних особливостей самоактуалізації майбутніх фахівців, в тому числі й психологів (Г. К. Радчук, Н. В. Старинська, А. С. Харченко), психологічному супроводу процесу їхньої самоактуалізації (Т.А. Каткова, Л.М. Кобильнік та ін.), аналізу змін особистісного сенсу самоактуалізації студентів-психологів під час навчально-професійної діяльності (Н. В. Старинська), трансформаційним змінам особистості майбутнього психолога в умовах ВЗО (С. І. Яковенко, М. С. Ятчук та ін.), пошуку еталонної моделі самоактуалізації майбутнього фахівця-психолога (О. В. Овчарова, О. В. Самаль, Л. В. Цурикова). Натомість такі важливі проблеми, як створення умов, визначення соціально-психологічних чинників, які б сприяли їхній самоактуалізації, в цілому залишаються поза увагою сучасних вітчизняних дослідників. Частково ця проблематика розглядається у працях таких сучасних вітчизняних та зарубіжних дослідників, як Л.М. Кобильнік, Т.М. Соломка, Н.В. Старинська, І.Івтзан, М.Купер та ін.

Слід зазначити, що у науковій літературі відсутнє чітке та однозначне визначення поняття самоактуалізації. Серед провідних зарубіжних та вітчизняних науковців існують розбіжності у визначенні змісту явища самоактуалізації.

А.Маслоу визначає самоактуалізацію як безперервну реалізацію «потенційних можливостей, здібностей і талантів, звернення своєї місії чи призначення, більш повне пізнання та прийняття своєї власної первинної природи, невтомне прагнення до єдності,



інтеграції чи внутрішньої синергії особистості» [251, с.49].

К. Роджерс [412, с.537] вважав, що самоактуалізація – це процес реалізації особою на протязі всього свого життя потенціалу з метою стати повноцінно функціонуючою особистістю.

В. Франкл [401, с.59]: самоактуалізація – незумисний наслідок інтенційності людського життя.

І. Івтзан [44, с.119-120]: самоактуалізація – це вираження особистістю її повного потенціалу та прагнення до самоздійснення; прагнення до творчості, зростання, здобуття знань та до розвитку власних можливостей.

М. Кулер [439, с.581]: максимальне задоволення особистістю своїх бажань та прагнень, що може бути досягнуто шляхом створення «гарного» (тобто, синергійного) суспільства та досягнення особою внутрішньої синергії.

К.А. Абульханова-Славська [3, с.36]: прагнення особи таким чином побудувати своє життя, щоб знайти спосіб достойному застосуванню своїх здібностей і на основі цих здібностей виробити й постійно удосконалювати певні професійно й особистісно цінні якості.

О.Г. Асмолов [17, с.7]: самоздійснення і творення нових форм поведінки особистості.

І.Д. Бех [34, с.5-6]: виокремлення потенційних можливостей людини, які реально втілюватимуться у її діяльності та поведінці.

Д. О. Леонтьєв [225, с.18]: процес розгортання і дозрівання закладених в організмі і особистості задатків, потенцій, можливостей.

Проте, незважаючи на розбіжність поглядів науковців на саме визначення поняття самоактуалізації, переважна більшість невід'ємними її ознаками вважає прагнення до розкриття внутрішнього потенціалу особистості та до використання всіх її здібностей та можливостей.

Слід зауважити, що у зарубіжній психології поняття самоактуалізації також часто ототожнюється з іншими – такими, як «здійснення самості» (А. Адлер, Г. Саллівен), «індивідуація» (К.Г. Юнг), «самореалізація» (К. Хорні), «вільне самотворення» (Ж. П. Сартр), «плідна орієнтація» (Е. Фромм), «осягнення сенсу» (Е. Гуссерль) та розглядається як потреба, прагнення, мотив, процес, результат або як інтеграція всіх цих проявів.

У зв'язку з різноманітним підходом до вивчення явища самоактуалізації, немає чітко визначеного її змісту. Так, на погляд вітчизняних дослідників А.В. Фурмана і Т.Є. Ковальової [403, с.28], зміст та обсяг поняття «самоактуалізація особистості» становить єдність чотирьох складових: потенціалу розвитку, процесу реалізації, психологічного стану задоволеності, інтегральної здатності (риси) особистості.

На погляд російського науковця Є.Є. Вахромова [67], теорія самоактуалізації являє собою складне системне утворення, яке

включає в себе макро- та мезорівні та містить такі структурні елементи: теорія самоактуалізуючої особистості як мети розвитку; теорія мотивації, основана на ідеї буттєвих, дефіцитарних та метамотивів і цінностей; теорія пікових переживань; теорія розвитку особистості, основана на зв'язку мотивів розвитку, пікових переживань і проблеми вибору оптимального рішення; теорія терапії, центрованої на клієнті.

Інший сучасний російський науковець Д.А. Леонт'єв, досліджуючи явище самоактуалізації, виокремлює п'ять аспектів, в яких А. Маслоу здійснював вивчення цього феномену [365, с.18-19]: дослідження особистостей, які самоактуалізуються; перша теорія людської мотивації; самоактуалізація як процес розвитку особистості (друга теорія мотивації); пікові переживання як моменти самоактуалізації; по ту сторону самоактуалізації: теорія метамотивації та цінностей буття (третья теорія мотивації). При цьому Д.А. Леонт'єв, як і Є.С. Вахромов, зауважує, що ці елементи не суперечать один одному, а плавно переходять один в інший, утворюючи цілісну теорію самоактуалізації.

Н.В. Старинська при розгляді змісту самоактуалізації виокремлює такі її системні характеристики: інтенціональність, процесуальність, усвідомленість, результативність [371, с.22-23]. При цьому під інтенціональністю науковець розуміє мотиваційно-потребову сферу особистості. Процесуальні характеристики, за Н.В. Старинською, ґрунтуються на визначенні самоактуалізації як процесу, становлення, розвитку, вдосконалення, активності, динаміки особистості. З процесуальністю, як зазначає дослідниця, тісно пов'язана свідома діяльність людини з перетворення потенційних здібностей і можливостей в актуальні. І насамкінець, про результативність самоактуалізації особистості, як пише науковець, можна вести мову, якщо розглянути самоактуалізацію з точки зору дискретного процесу, що складається з окремих частин або актів. Результат самоактуалізації, пише Н. В. Старинська, можна зафіксувати, визначивши наявність певних показників – характеристик самоактуалізованої особистості.

На наш погляд, самоактуалізація одночасно є метамотивом, станом, процесом розвитку, вищою метою особистості та її фактичним результатом. Метамотивом самоактуалізацію ми вважаємо тому, що вона виступає рушійною силою особистісного розвитку та направляє особу до реалізації вищих сенсів її існування. При цьому особистість, яка прагне до самоактуалізації, розглядає її як своє поклонання, місію. Вона занурюється у справу свого життя та починає отожднювати себе зі своїм призначенням. Все це призводить до глибинних змін особистості, які характеризуються відповідним станом, спрямованим на пошук та розкриття себе, а також орієнтацією на вищі цінності. Як наслідок, відбувається процес розвитку, який направлений на самого себе з метою пошуку, усвідомлення та реалізації наявного потенціалу, здібностей та

можливостей. Це не просто «внутрішня», теоретична, діяльність, а й зовнішня, адже обов'язково призводить до певного, конкретного результату. Для особистості самоактуалізація також може виступати метою, яка є передбачуваним та відносно усвідомленим результатом її розвитку. Вона розглядається як реалізація закладеного природою потенціалу та становлення особи такою, якою вона може стати, тобто, як «кінцева станція».

Самоактуалізація також розглядається як фактичний результат, який можна побачити внаслідок здійснення щоденного вибору особистістю або на користь свого розвитку, або ж у сторону безпеки та комфорту. Крім того, цей фактичний результат може відбутись як епізод самоактуалізації під час вищих переживань. До результату ми також відносимо утворення певних властивостей або рис особистості, які формуються у процесі її самоактуалізації та виділяють її серед звичайних людей, тобто риси так званої «самоактуалізованої» особистості.

Як видно з опису, усі ці властивості самоактуалізації не лише не суперечать одна одній, а й не можуть обмежуватися якоюсь однією із описаних характеристик. У зв'язку з цим вважаємо, що інтеграційний підхід до розгляду феномену самоактуалізації є найповнішим та таким, що дозволяє максимально всебічно дослідити це явище.

Слід відзначити, що хоча концепція самоактуалізації знаходить свій початок в таких теоріях, як індивідуальна А.Адлера, аналітична К.Юнга, его-психологія Е.Еріксона, соціокультурна К.Хорні, організмична К.Гольдштейна та А.Анг'яла, диспозиційна Г.Олпорта та інших, проте переважною більшістю сучасних науковців вважається, що вперше ідея концептуального оформлення феномену самоактуалізації на психологічному рівні описана в працях німецько-американського нейропсихіатра та психолога Курта Гольдштейна. Спочатку під самоактуалізацією він розумів реорганізацію здібностей особи після перенесеної травми внаслідок активації певних внутрішніх ресурсів організму, які до отримання травми не проявляли себе. Таке розуміння подібне до описаних А. Адлером механізмів компенсації фізичної недостатності органів. Проте, у пізніших працях К. Гольдштейн, філософськи осмислюючи даний феномен, доходить висновку, що існування індивіда ототожнюється з реалізацією його сутності, і якщо з якихось причин людина не може реалізувати себе, це може призвести до різних душевних розладів [450, с.183]. Отже, самоактуалізацію він осмислює як універсальний принцип життя та його єдиний мотив.

Праці К.Гольдштейна, присвячені дослідженню феномену самоактуалізації, посприяли створенню повноцінної теорії цього явища, розробником якої став учень науковця Абрахам Маслоу. Ним описано характеристики самоактуалізованих особистостей, які були отримані у результаті проведеного ним дослідження [251]; наведено ознаки самоактуалізації або активного руху в цьому напрямку [252]

та окреслено перелік прийомів, здатних допомогти особистості наблизитись до самоактуалізації [250]. У своїх численних працях науковець розглядає самоактуалізацію як безперервну реалізацію «потенційних можливостей, здібностей і талантів, як звернення своєї місії чи призначення, як більш повне пізнання і ... прийняття своєї власної первинної природи, як невтомне прагнення до єдності, інтеграції чи внутрішньої синергії особистості» [251, с.49]. При цьому А.Маслоу підкреслює, що самоактуалізацію не можна отримати ззовні, вона швидше є процесом росту і становлення, тобто є процесом поступового розкриття прихованих можливостей організму.

Спочатку А.Маслоу самоактуалізацію було віднесено до п'ятого, найвищого, рівня у розробленій ним ієрархії базових потреб, якого можна досягти, лише задовольнивши потреби попередніх рівнів. Проте згодом, враховуючи зауваження критиків, науковець дійшов висновку, що правильніше буде, якщо всі потреби розділити на дві великі групи – потреби дефіциту і потреби росту. При цьому вони здатні паралельно співіснувати у структурі кожної особистості та спонукають її до заповнення дефіциту, з однієї сторони, та до розвитку і самоактуалізації – з іншої.

Слід зауважити, що наприкінці своєї творчої діяльності А. Маслоу переглянув свої погляди стосовно самоактуалізації, фактично здійснивши виокремлення її вищого рівня – самотрансценденції. Трансценденцію науковець фактично відносить до найвищого рівня базових потреб, хоча у зв'язку із передчасною смертю не встиг описати це у системній науковій формі [457, с.303]. У своїй концепції трансценденції самоактуалізації, названою «теорією Z», науковець виокремлює два типи самоактуалізованих людей – просто здорових самоактуалізованих особистостей і трансцендерів, описавши 24 відмінності між ними. Проте слід наголосити, що їх об'єднують спільні ознаки самоактуалізованих осіб.

Ще одним розробником концепції самоактуалізації є психолог-гуманіст К.Роджерс. Слід закцентувати увагу, що науковцем виокремлено тенденцію до актуалізації, з одного боку, та тенденцію до актуалізації «Я», або самоактуалізації, з іншого, яку він вважає найнеобхіднішим аспектом першої. При цьому під тенденцією до актуалізації К. Роджерс розуміє притаманне всім живим організмам «... прагнення до росту, розвитку, дозрівання, тенденцію проявляти та актуалізовувати всі здібності організму такою мірою, якою ця активізація сприяє розвитку організму або особистості» [466, с.140]. На переконання дослідника, вона притаманна не лише людям, а всім живим організмам та готова проявитися при настанні сприятливих умов. Тенденція до актуалізації, за К. Роджерсом, є активним процесом, що відповідає за прагнення організму до певної цілі. Слід зауважити, що К.Роджерс, на відміну від А.Маслоу, не наводить конкретних проявів тенденції актуалізації у поведінці особи, але фактично характеризує її у термінах бажання досягнути або

завершити щось, що робить її життя насиченішим та кращим.

В цей же час під тенденцією до самоактуалізації науковець розуміє процес реалізації особою протягом усього свого життя потенціалу з метою стати повноцінно функціонуючою особистістю [412, с.537]. Такою науковець вважає особистість, яка використовує свої здібності та таланти, реалізує свій потенціал і рухається до повного пізнання себе і сфери своїх переживань. Науковцем описано п'ять головних особистісних характеристик, спільних для повноцінно функціонуючих, або самоактуалізованих, осіб: відкритість до переживань, екзистенційний спосіб життя, організмична довіра, емпірична свобода та креативність. Головним способом розвитку внутрішнього потенціалу, на переконання науковця, є прагнення особи до досягнень. Тенденція самоактуалізації, за К. Роджерсом, є проявом глибинної тенденції до актуалізації. Якщо перша тенденція стосується організму в цілому, то друга – самості цього організму, його «Я».

*Чинники самоактуалізації студентів-психологів.* Процес самоактуалізації особистості не може відбуватися без включення його у соціум, без взаємовідносин з іншими людьми. У зв'язку з цим усі чинники самоактуалізації майбутніх фахівців-психологів можна розділити на дві основні групи – соціальні та психологічні. Соціальні чинники, у свою чергу, включають макросоціальні (рівень розвитку суспільства та його культури, існуюча система освіти тощо) та мікросоціальні (сім'я, вищий навчальний заклад, референтні групи, особливості процесу взаємодії у цих групах). Психологічні чинники включають індивідуально-особистісні характеристики студента.

Сучасний британський науковець І. Івтан [453] зауважує, що незважаючи на відсутність соціальної теорії самоактуалізації, багато теоретиків припускають, що сучасна культура відіграє важливу роль у оптимізації цього процесу, сприяючи досягненню автономії особистості шляхом створення максимальних можливостей для прояву незалежності та самостійності. На його думку, самоактуалізація проявляється протягом усього життя особистості, при цьому послідовно розвивається через творче самовираження у відповідності з умовами навколишнього середовища та свого розвитку в ньому.

Авторський погляд на соціальну детермінацію актуалізації потенціалу особистості висловлює також відомий британський науковець Мік Купер. Одним із найперспективніших напрямків досліджень він вважає вивчення повністю функціонуючого, або гарного, суспільства як гаранта повної реалізації кожного його громадянина. У своїй публікації «Повністю функціонуюче суспільство: гуманістично-екзистенціальне бачення актуалізації та соціально справедливого майбутнього» [439] науковець уточнює визначення гарного суспільства А. Маслоу, вважаючи ним таке, яке максимізує міру актуалізації людьми їхніх бажань. Актуалізацію в даному контексті автор розглядає і як результат задоволення цих

бажань, і як рух у напрямку їхнього задоволення, і як відчуття руху у напрямку бажань індивіда.

Гарне суспільство, на погляд М. Купера, повинне гарантувати рівну можливість для всіх його членів виражати та реалізовувати свої творчі бажання. Можливість створення такого суспільства, як наголошує науковець, здатна реалізуватися за рахунок розвитку синергії, під якою М. Купер розуміє способи актуалізації бажань особою таким чином, щоб при цьому сприяти, а не перешкоджати в актуалізації бажань інших людей. Ці бажання, за словами автора, по своїй суті являються синергічними – наприклад, такі, як потреба в приналежності, співпереживанні тощо.

Слід зазначити, що своє бачення синергійного суспільства М. Купером здійснено на основі концепції синергії, розробленої А. Маслоу у його Утопічній теорії [250]. Дана концепція, як зазначає її автор, може бути застосована як на індивідуальному рівні міжособистісних стосунків між двома людьми, так і на рівні суспільства. У першому випадку, за А. Маслоу, високої синергії можна досягти у разі побудови особистісних взаємовідносин таким чином, щоб те, що є гарним для одного індивіда, було таким і для іншого, а не стало на перешкоді його власного розвитку. У другому випадку, на рівні суспільства, автор виокремлює високу і низьку синергію. При цьому висока синергія може проявлятися у благодійності, надійності тощо, у той час як суспільство з низькою синергією перетворює громадян у суперників, які змушені боротися за обмежену кількість благ, що пропонується таким суспільством.

«Якщо люди почнуть довіряти своєму досвіду, усвідомлювати та виражати свої справжні почуття при одночасному розвитку навичок для ведення діалогу і переговорів, – зазначає М. Купер, – все це сприятиме розвитку міжособистісних синергічних стосунків». Ключовою ланкою процесу росту, розвитку і позитивних змін науковець вважає діалог на рівні як окремої особистості, так і суспільства в цілому [441, с.82].

Важливе значення для процесу самоактуалізації майбутніх психологів відіграють мікросоціальні чинники. Так, для студентів основним колом спілкування є їхня сім'я, друзі та інші значимі для них особи, а також заклади, в яких вони навчаються, різні громадські об'єднання та референтні групи, до яких вони можуть належати. При цьому чи не найважливішою детермінантою виступають саме соціально-психологічні особливості процесу навчання у ВЗО, в якому студент проводить найпродуктивнішу частину свого часу.

На переконання А. Маслоу, метою освіти та предметом навчання має стати сама людина, а цілі навчання повинні відповідати інтересам студента. Серед основних цілей навчання, за науковцем, на перший план має виступити сприяння самоактуалізації, тобто, повному втіленню того, чого потенційно може досягнути суб'єкт навчання. Іншими словами, головною метою навчання має стати допомога особі у повній мірі реалізувати її можливості [250, с.180].

В іншого представника гуманістичної психології К.Роджерса розроблена ціла концепція і практика навчання, орієнтована на суб'єктів навчання, яка була представлена в 1952 році на конференції у Гарвардському університеті, присвяченій новим педагогічним підходам, які дозволяють впливати на поведінку особистості («Classroom Approaches to Influencing Human Behavior»). За словами науковця, кожна людина в умовах підтримуючого та безпечного середовища може здійснювати свій розвиток шляхом самооцінки, саморозкриття та самокерованого учіння [332, с.15]. Для сприяння цього розвитку у процесі навчальної діяльності, за К.Роджерсом [332], мають бути створені такі умови: створення психологічного клімату довіри між викладачами та суб'єктами навчання; забезпечення співпраці у прийнятті рішень між всіма учасниками навчально-виховного процесу; актуалізація мотиваційних ресурсів навчання; розвиток у викладачів спеціальних особистісних настановлень, які є найбільш адекватними для гуманістичного навчання; допомога викладачам і студентам в особистісному розвитку. Як бачимо, чи не ключове значення для особистісного та професійного зростання студентів науковець надає особистості викладача, при цьому найбільше значення мають його особистісні настановлення, що реалізуються у процесі міжособистісної взаємодії зі студентами. Так, за К.Роджерсом, кожен викладач повинен бути в першу чергу фасилітатором та володіти такими основними настановленнями: істинність та відкритість, які передбачають відкритість викладача своїм власним думкам і переживанням, здатність відкрито висловлювати та транслювати їх в міжособистісному спілкуванні з суб'єктами навчання; прийняття і довіра – передбачають внутрішню впевненість викладача у можливостях та здібностях кожного студента; емпатійне розуміння – бачення викладачем внутрішнього світу та поведінки кожного суб'єкта навчання з його внутрішньої позиції, ніби його очима. Таким чином, викладач, який дотримується вказаних настановлень, створює необхідні умови для забезпечення осмисленого учіння та особистісного розвитку кожного студента.

Російським науковцем Л.Б. Єрмолаєвою-Томіною [134] виокремлено такі мікросоціальні фактори негативного впливу на процес розкриття творчого потенціалу студента, які виникають у процесі навчання у ВЗО: надмірне занурення у спеціалізацію, що перешкоджає загальній освіті; система контролю та оцінки (примусове оцінювання – причина і наслідок тиску успішністю та конкуренцією); 80-ти хвилинне заняття (перешкода спонтанному обговоренню студентами речей, які їх зацікавили), академічна група на навчальний рік (ніяких змін або переміщень протягом навчального року); дуже великі групи за визначеними нормативами; перенасичення робочими навчальними програмами (вони, на погляд науковця, часто бувають занадто об'ємними та односторонньо дисциплінарно-наукові). Дослідниця звертає увагу на

специфічні перешкоди творчій актуалізації студентів зі сторони викладачів: тиск стереотипів; авторитарний стиль взаємодії зі студентами; надмірний акцент на їхню успішність; недостатня відкритість; нетерпимість до ігрової поведінки; нехтування студентами, які не відповідають загальноприйнятим нормам тощо. Л.Б. Єрмолаєвою-Томіною також виділено інші соціальні, а саме позаінституціональні негативні фактори творчої актуалізації студентів: несприятливий вплив з боку батьків шляхом неправильного виховання, керованість життя студента зі сторони інших, вимогливість суспільства до поведінки особистості, перенасичення інформацією тощо [216, с.202].

На наш погляд, вагому роль серед мікросоціальних чинників самоактуалізації майбутніх психологів відіграють сприятливий соціально-психологічний клімат у студентському середовищі та ефективне спілкування. При цьому сприятливий соціально-психологічний клімат студентського середовища забезпечує психологічний комфорт, почуття задоволеності і значущості особистості студента у групі, що, у свою чергу, сприяє його розкриттю як індивідуальності та розвитку потенційних можливостей і здібностей. В цей же час ефективне спілкування проявляється у здатності студента орієнтуватися у різноманітних соціальних ситуаціях, що відбуваються в групі, вмінні обирати адекватні способи комунікації з іншими студентами, ставити себе на місце іншого, що особливо важливо саме для професії психолога.

Не менш важливе значення у процесі самоактуалізації студентів-психологів відіграють психологічні чинники. На думку Ж.Г. Гараніної, внутрішніми (психологічними) детермінантами процесу саморозвитку майбутніх спеціалістів є власна активність особистості та мотиваційно-ціннісні орієнтації, якими вона керується і які спонукають її до самозмін [102, с.26]. М.Б. Боднар до найголовніших психологічних чинників особистісного зростання студентів відносить прийняття ними відповідальності за майбутнє – як за своє, так за майбутнє країни, позитивне ставлення до себе та адекватне ставлення до часу життя [44, с.10]. Т.І. Люріна додає, що розквіт можливостей майбутнього фахівця завжди співвідносяться з планами, цілями та життєвою перспективою в цілому, які можуть стосуватися не лише професійного, а й морально-духовного та інтелектуального розвитку його особистості, а також сімейного благополуччя, матеріального достатку тощо [235, с.39]. В цей же час російською дослідницею Г.С. Дуліною виокремлено такі психологічні фактори сучасної молоді, як особливості ціннісних орієнтацій, самосвідомість, самооцінку, рівень домагань, мотивацію та потреби [128, с.50].

Цікавим є погляд на проблему самоактуалізації особистості студентів англійського науковця І.Івтзана [454], який вважає, що цьому процесу може стати на заваді такий психологічний фактор, як потреби нижчого рівня (за ієрархією потреб А.Маслоу), які є



нагальнішими для студентів на етапі навчання у ВЗО. Суб'єкта навчання, на його думку, більше хвилюють проблеми навчальної успішності, створення та підтримання стосунків з друзями, розв'язання проблеми незалежності від батьків.

Т. В. Мазур, досліджуючи психологічні чинники, які впливають на досягнення суб'єктів навчання, виокремлює потенціал особистості, потребу в досягненнях, рівень розвитку мотивації навчальної та самоосвітньої діяльності, професійні якості, самовдосконалення [237, с.120]. З нею частково погоджуються В.М. Погрібна та І.В. Мельник, які основними психологічними факторами професійного розвитку особистості також вважають потенціал особистості та професійно значущі якості, а також виділяють особливості пізнавальної та інтелектуальної сфер. На їхній погляд, важливим психологічним фактором розвитку особистості в освітньо-професійному просторі можуть стати флуктуації, обумовлені перенасиченням рутинною діяльністю, особистісними кризами, незадоволеністю собою або навіть випадковими обставинами. При цьому під флуктуацією науковці розуміють перехід особи від рівноважних до нерівноважних умов, від стану упорядкованості до невизначеності, від загального до індивідуально орієнтованого, унікального [305, с.219].

На нашу думку, важливим психологічним чинником самоактуалізації майбутнього психолога, крім вищеперерахованих, виступає реалістичний рівень домагань, завдяки якому відбувається активізація таких позитивних властивостей особистості, як самовимогливість, самоактивність та самовідповідальність при постановці перед собою цілей та їхньому досягненні. При цьому ми вважаємо, що сприяти у формуванні реалістичного рівня домагань може застосування педагогами спеціальних психолого-педагогічних прийомів, спрямованих на саморефлексію, самооцінювання та, головне, на самопізнання особистості майбутнього фахівця.

У цілому ж, на наш погляд, головна увага при визначенні психологічних чинників самоактуалізації майбутніх психологів повинна приділятися мотиваційній, ціннісній та сенсожиттєвій сферам їхньої особистості. Це пов'язано з тим, що мотиваційні та ціннісні чинники відіграють вирішальну роль у процесі самоактуалізації саме під час здобуття професії, формуючи ставлення до майбутньої професії, спрямованість на досягнення поставлених професійних цілей та цілей саморозвитку, дотримання моральних принципів та переконань при здійсненні навчально-професійної діяльності й створенні та розвитку міжособистісних стосунків. Проте, на наше переконання, цього неможливо досягти без гармонійної структури сенсожиттєвих орієнтацій. Саме останні зумовлюють емоційний комфорт особистості, що проявляється задоволеністю власним життям, відчуттям його наповненості, і, як наслідок, бажанням творити, розвиватися, максимально розкриваючи свої здібності та наявний потенціал.

Значення мотивації для психологічного зростання особистості

підтвержене рядом досліджень сучасних зарубіжних науковців – Е.Дісає, Т.Кейсера, М.Купера, Р.Раяна, К.Шелдона та ін. Аналіз їхніх праць показує, що особи, які мотивовані внутрішньо у порівнянні з зовнішньо мотивованими, почувають себе значущішими, впевненішими, натхненними. Це призводить до підвищеної працездатності, наполегливості та креативності. М.Купером [440] розроблено модель ієрархії бажань особистості, за якою особи більше схильні досягати стану благополуччя у тому випадку, коли їх цілі є синергічно пов'язаними і визначаються як внутрішніми, так і зовнішніми чинниками. При цьому до внутрішніх цілей науковець відносить ті, які задовольняють базові та природні психологічні потреби (самоприйняття, почуття приналежності до спільноти, автономію та особистісне зростання). До зовнішніх автор зараховує ті, які призводять до умовного зовнішнього схвалення та вигоди – прагнення до популярності, підвищення свого статусу в очах оточуючих тощо.

В цей же час ціннісні орієнтації як один з найдієвіших чинників становлення, оптимального функціонування та самоактуалізації особистості майбутнього фахівця, досліджувалися такими сучасними дослідниками, як Г.С. Дуліна, Т.А. Каткова, Л.М. Кобильнік, А.А. Фурман та ін. Так, Г.С. Дуліна стверджує, що наявність ціннісних орієнтацій свідчить про процес формування особистості, а також про появу структур психіки, які забезпечують становлення її світогляду. Науковець зазначає, що зміст ціннісних орієнтацій молоді формує її спрямованість та визначає позицію по відношенню до оточуючої дійсності [128, с.50].

Заслуговує на увагу погляд на ціннісні орієнтації особистості студента українських науковців Л.М. Кобильнік і Т.А. Каткової. Вони зазначають, що сталі власні цінності студентської молоді формуються лише після виходу з комфортної зони. Вступ на навчання до вищого навчального закладу якраз і є таким виходом з комфортної зони. Саме під час навчання у ВЗО можуть задовольнятися вищі потреби особистості, в тому числі й прагнення самоактуалізуватися [187, с.271].

Український науковець А.А. Фурман, вивчаючи ціннісно-орієнтаційну сферу майбутнього психолога, характеризує її як гармонійність і цілісність особистості майбутнього фахівця, а також активність у досягненні поставлених цілей, відданість суспільним настановам та моральним принципам. Крім того, формування найважливіших для майбутнього психолога професійних рис, на думку дослідника, здійснюється завдяки розвитку таких якостей, як рефлексія, інтернальність і комунікативна компетентність [402, с.9].

Російський науковець Ж.Г. Гараніна виділяє основні детермінанти процесу особистісно-професійного саморозвитку особистості як групи суперечностей: мотиваційна – суперечність між наявними у особистості потребами в особистісній і професійній активності та об'єктивними можливостями їх задоволення, на основі

чого можуть актуалізуватись внутрішні ресурси саморозвитку; протиріччя у структурі ціннісно-смиислової сфери суб'єкта, які можуть спонукати особистість до вирішення наявних неузгодженостей; рефлексивні протиріччя між усвідомленням власних ресурсів і можливостями їх використання для досягнення особистісних і професійно значущих цілей, які створюють необхідність пошуку адекватних внутрішніх засобів для успішної реалізації процесу саморозвитку. Особистісно-професійний саморозвиток студента, як пише дослідниця, детермінується також процесами саморегуляції, які сприяють актуалізації внутрішніх ресурсів, спрямованих на досягнення поставлених цілей і саморозвитку [102, с. 26-27].

На погляд російського науковця О.М. Большакової, до соціально-психологічних факторів самоактуалізації студентів у процесі навчання можна віднести відсутність психологічних бар'єрів, професійну креативність та ділову спрямованість [50, с.28]. Проте, слід зауважити, що це лише теоретичні погляди дослідниці, які не підтвержені експериментальним дослідженням. У зв'язку з цим вони не є остаточними та потребують подальшої перевірки.

В цей же час у результаті проведеного експериментального дослідження зі студентами 1-5 курсів філіалу «Іркутського державного університету» спеціальностей «Психологія» та «Соціально-культурний сервіс і туризм» науковцем виділено наступні особливості розвитку самоактуалізації майбутніх фахівців, у тому числі психологів: стимулювання саморозвитку; можливості реалізації студентами особистісних потенціалів, розвитку професійно значущих якостей і ціннісних орієнтацій; сприятливий психологічний клімат у навчальних групах; своєчасна допомога у вирішенні особистісних проблем і розширення шляхів до самопізнання, самоприйняття та саморозвитку особистості студента; становлення творчої особистості майбутнього спеціаліста; професійна спрямованість на особистісне зростання у процесі навчання у ВЗО; зв'язок з індивідуальними якостями особистості, емоційно-вольовими характеристиками та життєвими орієнтирами; оптимальний стиль взаємодії викладачів зі студентами; зміст і форми професійної підготовки студентів у ВЗО [50, с.30].

*Моделі самоактуалізації студентів-психологів.* Останніми роками зростає інтерес науковців до пошуку еталонної моделі як особистісного, так і професійного зростання та самоактуалізації особистості, в тому числі і майбутніх фахівців-психологів. Так, на сьогоднішній день у сучасній психолого-педагогічній літературі представлена структурна модель соціально-психологічної компетентності майбутніх соціальних психологів О.В. Овчарової; структурна модель самореалізації майбутніх фахівців різних галузей, зокрема і соціальних психологів Л.В. Цурикової, а також безпосередньо структурна модель самоактуалізації особистості студента-психолога О.В. Самаль.

О.В. Овчарова [284], експериментально досліджуючи соціально-психологічну компетентність майбутніх соціальних психологів на базі Волжського гуманітарного інституту, розглядає її як умову успішності професійної діяльності майбутніх фахівців-психологів та як мету їхнього професійного зростання і самоактуалізації. У результаті проведеного дослідження науковцем виокремлено мотиваційно-ціннісний (включає спрямованість на інших, потребу в спілкуванні та відображає особистісно-світоглядну позицію психолога), операційний (включає набір операцій або способів, за допомогою яких здійснюється досягнення усвідомленої цілі) та функціональний (включає функціональні стани соціального психолога – рівень працездатності, тривожності тощо) компоненти моделі. При цьому О.В. Овчарова наголошує, що базовим у цій моделі виступає мотиваційно-ціннісний компонент, який є пусковим механізмом для активізації психіки студента, її налаштування і мобілізації на майбутню діяльність.

Слід зауважити, що подібні з вищевикладеними за своїм змістом компоненти можна знайти у структурній моделі самореалізації студентів, розробленої Л.В. Цуриковою [413] у результаті експериментального дослідження, проведеного нею на базі соціально-психологічного, економічного, юридичного та педагогічного факультетів Білгородського державного університету. При цьому самореалізацію студента у навчально-професійній діяльності науковець розглядає як процес, який сприяє актуалізації і розвитку потенційних можливостей студента при забезпеченні педагогічних умов, тобто, фактично зводить її до самоактуалізації. У дану модель ввійшли мотиваційно-цільовий, змістовий і регулятивний компоненти. При цьому показниками мотиваційно-цільового компоненту Л. В. Цурикова вважає пізнавальні і професійні інтереси; змістового компоненту – дієвість і системність знань; регулятивного компоненту – рефлексивність і самостійність. По ступені прояву виокремлених показників науковцем визначені три рівні самореалізації особистості студента: репродуктивний, інтерпретуючий і творчий.

Структурна модель самоактуалізації особистості студента-психолога розроблено О.В. Самаль [346]. Дана модель представлена як єдність мотиваційно-потребового, ціннісно-сміслового та функціонально-регулятивного компонентів. Мотиваційно-потребовий компонент моделі відображає готовність до успішної професійної діяльності та мотиваційну спрямованість на особистісно-професійне зростання. Ціннісно-смісловий компонент, як пише науковець, включає чіткі продуктивні смисложиттєві орієнтації, взаємопов'язані значущі особистісні та професійні цінності та цілі, прагнення досягати їх і втілювати у соціально прийнятній формі. Функціонально-регулятивний компонент забезпечує самоактуалізаційну активність особистості та включає у себе позитивне самоставлення, рефлексію, відповідальність і творчу

активність. При цьому базовим компонентом О.В. Самаль вважає ціннісно-смысловий компонент, оскільки саме такі якості, як внутрішнє управління собою, своїми спрямуваннями і досягненнями, здатність до самоприйняття, а також віра в себе утворюють основу самоактуалізаційної тенденції та відображають психологічний зміст самоактуалізації студента-психолога у навчально-професійній діяльності [345, с. 166].

В результаті аналізу вищеописаних моделей можна дійти висновку, що базовими складовими більшості з них є мотиваційна, смыслова та ціннісна. Дослідники цієї проблеми пояснюють це тим, що розвиток потенціалу особистості неможливий без чітких сенсожиттєвих та ціннісних орієнтацій, а також спрямованості особистості на досягнення особистісно-професійної самоактуалізації. Значна увага дослідників при розробці моделі самоактуалізації приділяється якостям особистості, ключовими серед яких є внутрішнє управління собою, творчі здібності та віра у свої можливості.

Отже, у процесі навчання у ВЗО самоактуалізація є запорукою успіху як у майбутній професійній діяльності, так і в особистісному розвитку, важливість поєднання яких особливо важлива для фахівців-психологів у зв'язку зі специфікою їхньої діяльності. Процес самоактуалізації особистості майбутнього психолога під час навчання у ВЗО має свої особливості, основними серед яких є стимулювання саморозвитку та сприяння становлення творчої особистості майбутнього спеціаліста зі сторони викладачів; своєчасна допомога та підтримка студентів у вирішенні особистісних проблем; професійна спрямованість на особистісне зростання у процесі навчання у ВЗО; оптимальний стиль (суб'єктно-суб'єктний) взаємодії викладачів зі студентами та інші. Усі чинники самоактуалізації особистості студента-психолога можна розділити на соціальні та психологічні. При цьому серед найвагоміших соціальних чинників самоактуалізації майбутніх психологів нами виокремлено соціально-психологічні особливості навчального процесу, психологічний клімат у студентському середовищі та ефективне спілкування. У свою чергу, найголовнішими психологічними чинниками студентів більшістю сучасних науковців, з якими погоджуємось і ми, визнано особливості мотиваційних, ціннісних та сенсожиттєвих орієнтацій особистості.

Слід наголосити, що незважаючи на наявність у сучасній науці досліджень, присвячених пошуку еталонної моделі особистісно-професійного зростання і самоактуалізації майбутнього фахівця-психолога, відсутніми є дослідження, присвячені розробці моделі соціально-психологічного детермінування самоактуалізації студентів-психологів. У зв'язку з цим чітке виокремлення соціально-психологічних детермінант самоактуалізації та розробка вищезгаданої моделі має стати предметом подальшого аналізу.

# ЦІННІСНІ ОРІЄНТАЦІЇ В СТРУКТУРІ САМОВИЗНАЧЕННЯ ОСОБИСТОСТІ

А. О. Давідчук

Поняття ціннісних орієнтацій часто розглядають у зв'язку з процесом самовизначення, з'ясування людиною свого місця, призначення, ставлення до світу, суспільства (та ін.). Достатньо чітке визначення поняття та можливість здійснити повний аналіз самого явища забезпечить розмежування існуючих підходів до трактування ціннісних орієнтацій.

Процес самовизначення особистості у суспільному просторі конкретизується набуттям людиною певного соціального статусу. Соціальний статус є своєрідним поєднанням об'єктивних факторів (даються від народження), які не залежать від людини, і суб'єктивних чинників (набуваються у процесі життя), які особистість засвоює за власною волею, таким чином самовизначаючись. Тобто особистість через процедуру вибору намагається знайти своє місце у системі соціальних координат, орієнтуючись на свої власні цінності, можливості для самореалізації [24, с. 29].

Феномен самовизначення особистості з позицій спілкування розглядали Т. Бутківська та О. Киричук. На їхню думку, колектив школярів перебуває під впливом соціальних цінностей, оскільки є відкритою системою. Крім того, як зауважують науковці, цей вплив зростає разом із дорослішанням школярів, соціальний простір життєдіяльності яких постійно розширюється [62, с. 134; 182, с. 94].

Самовизначення особистості вивчається з різних позицій: як здатність людини будувати життя у відповідності зі своєю індивідуальністю, як спосіб взаємодії особистості та суспільства, як готовність до раціональної організації часу, як здатність до саморегуляції тощо. Найбільш загальним є розуміння самовизначення як здатності до самостійної побудови власного життя, до осмислення і регулювання життєдіяльності у відповідності до ціннісних орієнтацій.

Суть процесу самовизначення полягає в актах виявлення та утвердження індивідуальної позиції в проблемних ситуаціях, коли людина постає перед необхідністю альтернативного вибору і повинна приймати екзистенційні чи прагматичні рішення. Результатом самовизначення виступає, з одного боку, вихід людини на цілі, напрями і способи активності, адекватні її особливостям, а з іншого боку, – на формування духовної самоцінності, здатності через цілепокладання самотньо і самостійно реалізувати своє природне і призначення.

Основною умовою самовизначення – готовності до здійснення життєвого вибору – постає здатність людини самостійно виробляти ціннісні орієнтації та керуватися ними в діяльності та поведінці. Тому допомога людині, яка дорослішає, у виробленні ціннісних

критеріїв життя – центральне завдання суспільного та сімейного виховання. Самостійно вироблені принципи життєдіяльності полегшують пошуки шляхів вирішення всіх життєвих завдань, скорочують терміни досягнення психологічної та соціальної стійкості, допомагають знаходити засоби гармонізації інтересів особистого та суспільного розвитку. На цій основі виникає можливість навчання дітей навичкам самостійного прийняття рішень, вмінню обирати. Без цього вміння, без здатності до самовизначення людина втрачає можливість реалізувати себе як самобутню істоту, яка активно перетворює суспільне життя.

Методологічні основи ціннісного підходу до розуміння проблеми самовизначення були закладені С. Рубінштейном. Проблема самовизначення ним розглядалась у контексті проблеми детермінації, у світлі висунутого ним принципу – зовнішні причини діють, переломлюючись через внутрішні умови: «Теза, згідно якої внутрішні причини діють через внутрішні умови так, що ефект дії залежить від внутрішніх властивостей об'єкта, означає, по суті, що будь-яка детермінація необхідна як детермінація іншим, зовнішнім, і як самовизначення (визначення внутрішніх властивостей об'єкта)» [337, с. 359]. В цьому контексті самовизначення виступає як самодетермінація, на відміну від зовнішньої детермінації; в понятті самовизначення, таким чином, виражається активна природа «внутрішніх умов», через які переломлюються зовнішні впливи: «Насправді самовизначення і визначення іншим, зовнішнім існує в рівній мірі скрізь. Існує ієрархія цих відносин, в якій вищим рівнем виступає самовизначення на рівні свідомих істот» [337, с. 358]. По відношенню до цього рівня – рівня людини – в понятті самовизначення для С. Рубінштейна виражається сама суть принципу детермінізму: «Сенс його полягає у підкресленні ролі внутрішнього самовизначення, вірності собі, не однобічного підпорядкування зовнішньому» [337, с. 382]. Більше того, сама «специфіка людського існування полягає в мірі співвіднесення самовизначення і визначення іншим (умовами, обставинами), в характері самовизначення у зв'язку з наявністю в людини свідомості та дій» [337, с. 260].

У науці сталою є думка про те, що ціннісні орієнтації особистості в її загальній структурі виконують роль «стратегічної» лінії поведінки, функції «інтегратора» різних форм діяльності людини. Б. Ананьєв вважає, що «спрямованість особистості на ті чи інші цінності складає її ціннісні орієнтації». «Для психології цей центр духовного розвитку особистості виступає як цілісна сукупність чи система свідомих ставлень людини до суспільства, групи, праці, самої себе», тобто активізують самовизначення [9, с. 297].

Ці особливості ціннісних орієнтацій особистості підкреслюють й інші психологи: «Особистість людини створює ціннісні орієнтації, які формуються в її життєвому досвіді і які вона проектує на своє майбутнє» [221, с. 171]. Саме тому настільки індивідуальними є

ціннісно-орієнтаційні позиції людей.

Тепер розглянемо, як вирішується проблема ціннісного самовизначення у контексті психологічної теорії М. Гінзбурга, який стверджує, що для людини «зовнішні умови», «зовнішня детермінація» – це соціальні умови і соціальна детермінація [105]. Самовизначення, розуміння самодетермінації, відображає механізми соціальної детермінації, яка не може діяти інакше, як будучи активно перетвореною самим суб'єктом.

Питання самовизначення займають, на думку К. Абульханової-Славської, особливе місце в системі життєдіяльності людини, оскільки саме цей процес сприяє тому, що людина «від стихійного способу життя може перейти до такого, який не буде визначати сама». Сутність самовизначення, вважає науковець, полягає у виборі умов спрямованості життя, у виборі тієї освіти, тієї професії, які максимально відповідали б особливостям її особистості, її бажанням, її здібностям, в побудові відповідної стратегії життя [2, с. 7]. К. Абульханова-Славська виокремлює три основні ознаки життєвої стратегії:

- перша ознака – вибір основного для людини напрямку, способу життя, визначення її головних цілей, етапів досягнення та їх підпорядкування;

- друга ознака – вирішення життєвих протиріч, досягнення життєвих цілей, планів;

- третя ознака – стратегія життя, яке полягає у творчості, у пошуку цінностей власного життя, у поєднанні своїх потреб з життям у вигляді особливих цінностей [2].

Взаємозв'язок самовизначення особистості й цінностей розглянутий у дослідженнях А. Кірьякової, де визначені фази процесу розвитку ціннісних орієнтацій, який інтегрує різні сфери самовизначення в процес власне ціннісного самовизначення особистості. Цей процес ціннісного самовизначення передбачає наявність трьох взаємопов'язаних фаз [183, с. 68].

Для фази присвоєння особистістю цінностей суспільства характерним є продукування ціннісного ставлення до світу, під час чого відбувається інтеграція ціннісних орієнтацій у ієрархічну систему цінностей особистості. Фаза перетворення, базуючись на присвоєних особистістю цінностях, забезпечує перетворення «образу Я», який розвивається завдяки взаємозв'язкам «Я – реальне», «Я – ідеальне», «життєві ідеали». Фаза перетворення є центральним компонентом орієнтації. Фаза прогнозування – завершальна, забезпечує формування життєвої перспективи як критерію орієнтації.

Отже, функціональні характеристики процесу орієнтації фази (присвоєння – перетворення – прогнозування) не залежать від змісту цінностей. Саме тому фази орієнтації мають однаково виражений профіль дії на будь-якому віковому етапі [107].

«Присвоєння» як початкова фаза процесу ціннісного



самовизначення є тією основою, яка забезпечує весь наступний розвиток. Від якісної характеристики та результативності цієї фази, від багатства духовного світу особистості, який постійно поповнюється на інших стадіях розвитку залежить та моральна, духовна «висота», на яку може піднятись людина сама.

Отже, вивчення умов ціннісного самовизначення старшокласників у цьому випадку (в цій фазі орієнтації) дозволяє говорити про формування ціннісних орієнтацій «розгорнутих» у зовнішній світ: світ знань, людей, професій.

Основне завдання сучасної освіти (навчання та виховання) полягає у забезпеченні умов для пізнання особистістю себе, власного «Я», своїх можливостей для самовизначення. Таким чином, пізнання себе постає одним із ключових елементів структури самовизначення. Перетворення особистості на основі присвоєння цінностей є центральною фазою процесу ціннісного самовизначення, під час якого відбувається усвідомлення себе як особистості, як носія певних цінностей. «Образ – я» синтезує в собі самопізнання – самооцінку – рефлексію.

Прогнозування особистості, яке здійснюється в процесі ціннісного самовизначення, – це завершальна фаза, результатом, новоутворенням якої є життєва перспектива. Виходячи з розуміння сутності цієї фази процесу орієнтації, можна стверджувати, що провідним фактором, здатним вирішити протиріччя, які виникають у життєвому самовизначенні особистості, постає сам школяр, рівень його попередньої орієнтації у світі цінностей, а також усвідомленими своїх можливостей, потреб, здатність екстраполювати себе в майбутнє.

Процес присвоєння, перетворення, прогнозування (самопроекування) може здійснюватись стихійно чи цілеспрямовано. Педагогічні функції, що реалізуються в орієнтації, полягають у наданні «вектору дії» особистості у напрямку до певних цінностей, полегшуючи пошук, активізуючи роботу самотворення особистості на основі моделювання таких ситуацій у навчально-виховному процесі, які включають у роботу взаємопов'язані механізми пошуку, оцінки, вибору, проєкції, забезпечують співвідношення минулого – теперішнього та майбутнього у постановці цілей діяльності та створенні уявлень щодо вибору засобів реалізації прогностичної діяльності школяра [183, с. 105].

Дослідження педагогів, які інтенсивно розробляють сьогодні проблему формування ціннісних орієнтацій, розкривають педагогічну сутність і роль ціннісних орієнтацій у самовизначенні старшокласників як особистісної основи вибору життєвого шляху, демонструють шляхи становлення і розвитку особистості, що перебуває у процесі самовизначення, в контексті діяльності, спілкування, взаємодії вчителя та учня.

Сучасні дослідження провідних педагогів України та зарубіжжя, що стосуються проблеми формування ціннісних орієнтацій

особистості, розкривають педагогічну сутність та роль ціннісних орієнтацій як основи самовизначення особистістю життєвого шляху (Т. Бутківська, С. Максименко, Ю. Стежко, М. Стельмахович, О. Сухомлинська, М. Яницький та ін.). Ціннісні орієнтації – це система прагнень особистості, а також характер цього прагнення, вищий рівень уявлень про ідеали, про сенси життя та діяльності, які в сукупності лежать в основі активності кожної людини і створюють внутрішнє джерело її самоактивності. Традиційно ціннісні орієнтації трактувалися як зміст соціального рівня спрямованості особистості, взаємопов'язаної зі значущими для неї оцінками дійсності. Однак в такому вигляді уявлення про ціннісні орієнтації було позбавлене двох важливих якостей – внутрішньо обумовленої самоцінності та змінності в часі [62, с. 130].

Ціннісні орієнтації – прийняття (чи відкидання) певних смислів та побудованих на їхній основі способів поведінки. Ціннісні орієнтації формуються на базі співвіднесення суб'єктного досвіду з існуючими в даному соціумі моральними і культурними зразками та виражають конкретне розуміння цілей людського існування, життєві домагання та престижні вподобання, уявлення про естетичні смаки [61, с. 27].

На думку В. Галузяка, цінності, виступаючи у ролі смислоутворювальних структур, впливають на суб'єктивне визначення особистістю ситуації, так що деякі об'єкти, дії чи їх очікувані результати набувають статусу мети і сприймаються як такі, що мають позитивну або негативну валентність, певний особистісний сенс [2, с. 90].

Проблема динаміки ціннісних орієнтацій особистості є важливою для психолого-педагогічного пояснення механізмів особистісного розвитку, для розуміння процесів конструктивного подолання кризових періодів у житті індивіда, впливу процесу самовизначення на перспективи життя. Ці питання досліджували у своїх працях І. Бех, В. Журавльов, Г. Костюк, В. Лебедева, А. Маслоу, О. Мудрик, Х. Мюррей, К. Роджерс, Н. Смелзер, Р. Штайнер, Є. Шумилін та ін. Визнання факту динаміки ціннісних орієнтацій важливе:

- для розуміння механізмів самовизначення і самореалізації всіх суб'єктів освітніх систем;
- для пояснення психологічного механізму вибору нових сенсів у діяльності;
- для створення оптимальних психологічних умов засвоєння соціальних, культурних, моральних цінностей школярами;
- нарешті, для реалізації принципів прийняття-самоприйняття, самоцінності-другодомінантності, таких важливих у моральному відношенні в аксіології особистісно-орієнтованої педагогіки [61; 148; 343; 364].

Суттєвим елементом динаміки ціннісних орієнтацій є ціннісне протиріччя між різними протилежними сенсами та значеннями, коли в особистості виникає протиставлення різних цінностей чи неузгодженість її цінностей, старого і нового досвіду та ініційованої

діяльності. Ціннісне протиріччя переживається та усвідомлюється особистістю як труднощі вибору та прийняття рішення. Воно вирішується людиною в процесі ціннісно-орієнтаційної діяльності (переживання незадоволення собою, актуалізації усвідомлення і порівняння цінностей, знаходження засобів реалізації нових ціннісних орієнтацій у новому досвіді діяльності).

Люди, в основному, живуть життям, яке ніби не має ніяких визначальних ознак, але тим не менш, воно цікаве та захоплююче, оскільки кожна особистість веде свій життєвий пошук, відкриває для себе постійно щось нове, здійснює вибір.

Спроба побудови загального підходу до самовизначення особистості в суспільстві була здійснена В. Сафіним та Г. Ніконовим. Вони виходять із характеристики «особистості, яка самовизначилась», що для них є синонімом «соціально зрілої» особистості. Її основна характеристика простежується в дотриманні норм, прийнятих у суспільстві, і в орієнтуванні на певні групові, колективні та суспільні цінності. Підкреслимо, що уявлення про власне майбутнє пов'язане з цінностями. Цінності, будучи за своєю природою соціально-історичними, є засобами прилучення індивіда до роду, що дозволяє долати тимчасовість людського існування [281, с. 79]. Найбільш суттєвими характеристиками особистості, яка самовизначилась, виступають усвідомлення особистісних якостей та суспільних вимог і знаходження певного балансу між ними.

До питань самовизначення особистості з позиції спілкування як педагогічного феномену підходить А. Мудрик. Він вважає, що колектив школярів як відкрита система знаходиться під впливом соціальних цінностей суспільства. А. Мудрик вважає, що ця система має тенденцію розширення в міру дорослішання школярів, оскільки набуває інших ознак соціальний простір їх життєдіяльності. Досліджуючи закономірності розвитку процесів автономності та комунікабельності старшокласників, науковець підкреслює значення спілкування та обміну цінностями дорослих та школярів, так само як і обміну цінностями однолітків у групі та колективі [268, с. 65].

Необхідно підкреслити два моменти, характерні для підліткового та юнацького віку, які мають, на наш погляд, суттєве значення для нашого дослідження, – перший: самовизначення здійснюється по відношенню до цінностей, другий: воно здійснюється в усвідомлених вольових актах [126, с. 80].

У дослідженні Т. Ахаяна пропонується концептуальний підхід до вивчення ролі знань у процесі ціннісного самовизначення школярів. Розробка даної концепції приводить до принципово важливого висновку про те, що за всієї несхожості та оригінальності підходів до способів організації різних видів діяльності є головною умовою – ця діяльність повинна бути значущою для її суб'єктів. А предметом піклування вихователя є актуалізація мотивів та збагачення смислових мотивів [19, с. 98].

Внутрішнє прийняття особистістю цілей діяльності передбачає формування мотивів, адекватних сенсу діяльності, і є етапом розвитку особистості: від потреб, мотивів частково побічних, які не відображають суті діяльності, до сутнісних сенсів – цілей діяльності.

Такий розвиток (перехід від мотиву до цілі) можливий лише за умови переходу школяра в позицію суб'єкта діяльності – в позицію самостійного визначення, вільного вибору сфери діяльності, усвідомлення особистісної значущості цієї діяльності.

Отже, Т. Ахаян вичленовує суттєвий для вивчення характеру ціннісного самовизначення школярів закономірний взаємозв'язок: діяльність повинна стати значущою, тоді вона виховує, забезпечує присвоєння цінностей, закодovаних у цілях діяльності. І навпаки, для того, щоб діяльність стала значущою, в неї повинно бути закладене ціннісне ставлення до особистості, до предмета, характеру діяльності, до ідеї, знань, втілених у діяльності. Тільки за цієї умови можна вважати, що відбулось самовизначення особистості школяра в діяльності [19].

Розвиток концептуальних ідей щодо ролі знань у формуванні ціннісних орієнтацій професійного та особистісного самовизначення школярів представлений у дослідженнях Л. Андріянової, М. Дубінки, Н. Гейжан, В. Гулякіної, С. Ехова, А. Козлова, Ю. Лець, І. Нікітіної, О. Максимович, Р. Пасічник, Л. Потапчук, О. Семенова, Л. Сердюк, О. Удич, О. Шолох.

Питання значущості ціннісних орієнтацій як основи самовизначення школярів розкривають праці З. Васильєвої, Н. Євдокімової, О. Джури, М. Заяць, В. Клімова, М. Кондес, Т. Носової, Г. Нургалієвої, Н. Савченко, В. Сметаняка, Н. Проскуріної, А. Тамулайтене. Дослідження цієї наукової школи сприяли усвідомленню особливостей процесів формування готовності школярів до життєвого самовизначення на основі розвитку ставлення школярів до пізнання, до освіти як цінності. Завдяки розкриттю взаємозв'язків діяльності вчителя та учнів у процесі орієнтації школярів на пізнання та працю в навчально-виховній роботі школи знайдені адекватні цілям методи ціннісного самовизначення, методи переведення цілей виховання в цілі особистості, оцінки – в самооцінку, діяльності – в ціннісну орієнтацію. Запропонувавши як основу для класифікації методів виховання принцип переведення об'єктивно значущого в суб'єктивне, З. Васильєва відкрила можливість поетапного процесуального характеру взаємодії педагога зі школярами у вихованні, що полягає у цілепокладанні інформування, комунікації, оцінювання [123; 148; 363].

М. Кондес розглядає поняття особистісного самовизначення, яке може конкретизуватися в різних сферах життєдіяльності, – у професії, щодо взаємовідносин, ціннісних позицій [199, с. 465].

Важливим для окреслення основ самовизначення старшокласників є врахування результатів досліджень Н. Савченко. Визначивши, що педагогічний аспект ціннісних орієнтацій у

найзагальнішому вигляді полягає в тому, щоб широкий спектр об'єктивних цінностей зробити предметом пізнання та переживання як особливих потреб творення, освоєння та реалізації цих цінностей, дослідник підкреслює, що ціннісні орієнтації в цьому випадку виступають як регулятори справжньої та майбутньої поведінки, тобто стають орієнтирами в життєвому, професійному та особистісно-ціннісному самовизначенні школярів [343, с. 16-17].

Дослідження В. Сметаняка, розкриваючи педагогічну сутність та роль ціннісних орієнтацій у ціннісному самовизначенні школярів як особистісної основи вибору життєвого шляху, вказують на шляхи становлення та розвитку особистості, що самовизначається, в контексті діяльності, спілкування, у взаємозв'язках учителя та учня [364].

Г. Дябур, який поділяє ціннісні орієнтації на ставлення до окремих видів праці, підкреслює самостійне значення цієї орієнтації для формування загального життєвого плану особистості. Очевидно, тут варто говорити не тільки про орієнтацію щодо характеру праці, але й про більш широку та особистісно значущу орієнтацію щодо певного місця чи, точніше, рівня у системі соціального статусу [130, с. 55].

Розуміючи під самовизначенням особистості її вміння та здатність створювати власне життя, головною рушійною силою цього процесу варто вважати не тільки і не стільки безпосередній вплив середовища (хоча він надзвичайно важливий), скільки ціннісні орієнтації індивіда, цілі та завдання, які він перед собою ставить. У цьому випадку людина, самовизначаючись, стає носієм певної системи цінностей [358, с. 6].

Проблема самовизначення є ключовою проблемою взаємодії особистості і суспільства. У ній фокусуються основні моменти цієї взаємодії: соціальна детермінація індивідуальної свідомості і поведінки, активна роль самого суб'єкта в цій детермінації. На різних рівнях розвитку особистості ця взаємодія має свої специфічні характеристики. Нерідко самовизначення особистості пов'язують з дотриманням норм, прийнятих у суспільстві, з орієнтованістю на певні групові, колективні і суспільні цінності. Однак і неприйняття цінностей, базових для даного суспільства, також може стати результатом самовизначення. Все в кінцевому рахунку залежить від того, яку систему цінностей обере особистість. На думку А. Бітуєвої, ціннісні орієнтації виступають як узагальнений показник спрямованості інтересів, потреб, запитів особистості, соціальної позиції, рівня духовного розвитку й визначають напрям самовизначення [38, с. 6].

Цінності відіграють провідну роль у здобутті особистістю своєї життєвої позиції. Побудова ціннісної позиції відображає процес становлення особистості. Отже, самовизначення безпосередньо пов'язане із цінностями, з потребою формування смислової системи, в якій центральне місце займає проблема сенсу життя, складання

планів на майбутнє. В основі самовизначення лежить ціннісний аспект, активне визначення своєї позиції щодо суспільно виробленої системи цінностей, віднайдення на цій основі змісту свого власного існування.

Ціннісне самовизначення є однією з центральних проблем психології та педагогіки в теоретичному та практичному аспектах. Традиційно це явище розглядається як присвоєння соціально-культурних норм, орієнтація на моральні цінності суспільства і формування на їхній основі системи особистісних цінностей людини. Процес ціннісного самовизначення трактується як свідомо орієнтація в ціннісно-смысловій сфері. І. Бех підкреслює активний характер процесу присвоєння соціально-культурних моральних норм як активного визначення, виявлення значущих для людини цінностей і їх змістової варіативності [35, с. 53].

Ціннісне самовизначення не зводиться до логічного обґрунтування деяких цінностей як істинних та їхнього вибору. Невиправданим є зведення цього процесу до діяльності з раціональної оцінки мотиваційних тенденцій, цінностей, намірів; його не можна відділяти від реальної життєдіяльності особистості.

На думку І. Нікітіної, питання самовизначення займає особливе місце в системі життєдіяльності людини, оскільки саме цей процес сприяє переходу людини від стихійного (хаотичного) способу життя до такого, який вона сама буде визначати. Тому сутність самовизначення, за переконаннями науковця, полягає у виборі напрямку розвитку особистості: обрання саме тієї освіти, професії, які максимально відповідали б потребам та уявленням особистості, її бажанням, умінням, нахилам. І. Нікітіна пропонує три основні ознаки визначення життєвої стратегії:

- обрання основного напрямку, способу життя, визначення головних цілей, етапів їх досягнення;
- вирішення життєвих протиріч, досягнення життєвих цілей, реалізація планів;
- стратегія життя, що полягає у творчості, вибудовуванні ціннісної системи власного життя [282, с. 28-29].

У зарубіжній педагогіці проблематика ціннісного самовизначення посідає центральне місце в концепції осмислення цінностей (values clarification) – одному з найбільш поширених підходів до морального виховання, що акцентує увагу на розвитку в молоді критичного мислення, здатності до раціонального індивідуального вибору та відстоювання власних переконань (Г. Кіршенбаум, Л. Расс, С. Саймон, М. Хармін) [89]. Вчені у своїх дослідженнях, присвячених проблемі морального виховання особистості, підкреслюють значення ідеалів для здійснення вибору. Вони, розкриваючи ціннісну функцію ідеалів, еталонів, зразків, демонструють роль різних навчальних предметів у трансляції моральних знань. У контексті цього підходу виокремлені критерії ціннісного самовизначення: 1) вільний вибір; 2) вибір серед альтернатив;

3) вибір після ретельного обдумування наслідків інших альтернатив; 4) публічне визнання та захист власних цінностей; 5) поведінка у відповідності з обраними цінностями [89, с. 88].

Дослідження О.Шолоха виводить категорію ціннісного самовизначення особистості в професії в більш широку площину додаткової освіти. В цій сфері діапазон вибору значно ширший, він є якісно іншим, оскільки особистість не регламентована шкільним розкладом занять [427, с. 74].

Досліджуючи умови самовизначення старшокласників, Д. Удич вважає, що педагогічний аспект ціннісних орієнтацій загалом полягає у тому, щоб широкий спектр об'єктивних цінностей зробити предметом особистісного усвідомлення і прийняття, засвоєння та реалізації. Виходячи з цього, ціннісні орієнтації в цьому випадку стають регуляторами дійсної та майбутньої поведінки, виступаючи орієнтирами для життєвого, професійного та особистісно-ціннісного самовизначення школярів [395, с. 88].

Відомий український дослідник соціального самовизначення особистості В. Панок зазначає, що система ціннісних орієнтацій складається в процесі соціалізації й виховання особистості, вбирає в себе різні форми й взаємодії суспільного й індивідуального в особистості, формується під впливом зовнішнього середовища шляхом оволодіння підстаючою особистістю тими чи іншими формами та способами діяльності, засвоєння певних систем, потреб. Велику роль у цьому процесі відіграє власний соціальний досвід індивіда, індивідуальні обставини життя. Отримана інформація, що пройшла через призму внутрішнього світу дитини, внутрішніх регуляторів поведінки, оцінюється, критично опрацьовується, трансформується у її самосвідомості. На її основі особистість реалізує засвоєні в суспільстві цінності, норми, правила не автоматично, а у зіставленні зі своїми переконаннями, планами, цілями [294].

У сучасній науці накопичено достатньо знань, що розкривають як змістовий, так і процесуальний аспекти формування ціннісних орієнтацій особистості як базового компонента самовизначення особистості.

Не дивлячись на своєрідність поглядів, в усіх авторів спостерігається загальна тенденція бачити в ціннісних орієнтаціях структурне «ядро» особистості, що втілює у собі об'єктивні та суб'єктивні, матеріальні та ідеальні, реальні та прогнозовані аспекти соціального життя людини, відображає єдність соціального та психологічного, типову сутність, моральну красу та користь особистості для суспільства.

В понятті самовизначення можна виокремити 4 компоненти, що складають змістове ядро поняття: мотиви (що співвідносяться з компонентом «хочу» за формулою В. Сафіна); самопізнання (компонент «є») як усвідомлення своїх якостей, уявлення про своє реальне «Я»; самооцінка (компонент «можу»); вимоги суспільства, суспільні норми життя (компонент «вимагають»).

Оскільки в основному зміст образу «Я» визначається ціннісними орієнтаціями особистості, то, очевидно, ціннісні орієнтації і є ядром самовизначення, яке відображає усвідомлення та співвіднесення вказаних сфер. Становлення процесу самовизначення особистості обумовлено тим, що особистість цінує і до чого реально прагне.

Ціннісні орієнтації (як одне із центральних особистісних утворень) виражають свідоме ставлення людини до соціальної дійсності, таким чином визначаючи широку мотивацію поведінки і справляючи суттєвий вплив на всі сфери діяльності особистості. У кожної людини своя система цінностей, свій варіант ієрархічної взаємозалежності всередині цієї системи, і цей факт ще раз підтверджує висновки про те, що ціннісні орієнтації є умовою виникнення і розвитку життєвого самовизначення особистості.

I. Холковська зазначає суттєві для вивчення характеру ціннісного самовизначення школярів закономірності: діяльність повинна стати особистісно значущою, тоді вона виховує, забезпечує засвоєння цінностей; для того, щоб діяльність стала значущою, в неї повинно бути закладене ціннісне ставлення до особистості, характеру її діяльності [407, с. 122]. Лише за таких умов відбувається самовизначення особистості в діяльності.

Таким чином, сутність самовизначення може бути представлена через такі характеристики: нерозривний зв'язок з особистісними цінностями; потреба у формуванні певної смислової системи, в якій центральним є уявлення про сенс власного життя; необхідність визначення життєвих перспектив (сім'я, професія, громадянські обов'язки) [283, с. 264].

З метою з'ясування сутності ціннісного самовизначення особистості на основі контент-аналізу поняття «самовизначення» нами виявлено п'ять найбільш загальних одиниць-ознак, що зустрічаються в більшості визначень вчених:

- усвідомлення цінностей чи формування ціннісних орієнтацій;
- індивідуальний вибір цілей та способів діяльності;
- вибір професії;
- усвідомлення та співвіднесення індивідуальних потреб, здібностей з реальною ситуацією та суспільними запитамі;
- діяльність у відповідності з ціннісною системою орієнтацій.

Аналіз сутнісних ознак ціннісного самовизначення, представлених у дослідженнях науковців, дає нам можливість стверджувати, що ціннісне самовизначення – це процес здійснення особистістю вибору на основі усвідомлення та співвіднесення своїх потреб, можливостей та здібностей з вимогами суспільства в конкретних життєвих ситуаціях, що визначається системою ціннісних орієнтацій як основним механізмом набуття та прояву внутрішньої свободи людини. Ми вважаємо що функції ціннісних орієнтацій школярів можуть бути визначені як синтезуюче, стабілізуюче ставлення до навколишнього світу, до себе в цьому світі, як вибір моральний, професійний та життєвий.



# **ВИКОРИСТАННЯ АКТИВНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ В ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК САМООРГАНІЗАЦІЇ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ**

**А. М. Килівник**

На сьогоднішній день є актуальним питанням самоорганізація майбутніх психологів. Значні зміни в системі освіти вимагають нових підходів до навчально-виховного процесу в ВЗО. Постає питання не тільки фахової підготовки майбутніх психологів з формування у них навичок самоорганізації, а й уміння використовувати їх в практичній діяльності. Як ніколи, на якість підготовки майбутнього психолога впливає умова максимального наближення навчального процесу до практичної сфери діяльності психологів. І саме його підготовка з відповідним рівнем компетентності та кваліфікації з урахуванням особливостей розвитку українського соціуму вимагає продуманого оновлення традиційних методів навчання в закладах освіти.

Проблема пошуку і вдосконалення методів та прийомів активізації пізнавальної діяльності майбутніх психологів є актуальною для багатьох дослідників. Саме підвищенню ефективності процесу навчання присвячені праці таких вітчизняних науковців як: А. Алексюка, В.Онищука,

Ю. Чабанського та ін. Значний вплив на дослідження з даної тематики мають напрацювання зарубіжних вчених: Т. Берда, М. Коула, Ж. Піаже, Г. Сайкса.

Питаннями поширення активних методів навчання займаються провідні вітчизняні спеціалісти: Г. Канищенко, Ю. Сурмін, В. Чуба, П. Шеремет та зарубіжні фахівці С. Бекер, Дж. Бьюрер, Д. Робін. Згідно з їхніми дослідженнями – активні методи навчання є такою формою організації освітнього процесу, яка заснована на психолого – педагогічних людських взаємостосунках та взаємодії. В такій діяльності головне місце займає група взаємодіючих студентів, які, обговорюючи питання, сперечаються і погоджуються між собою, стимулюють і активізують один одного. При використанні цих методів сильніше всього діє на інтелектуальну активність дух змагання, який проявляється, коли люди колективно шукають істину. Класичними методами є: 1) евристична бесіда, 2) метод дискусії, 3) «мозковий штурм», 4) метод «круглого столу», 5) метод «ділової гри», 6) конкурси практичних робіт (творчих проєктів) з подальшим їх обговоренням і інші.

Активні методи навчання – один із важливих напрямів сучасних психолого – педагогічних досліджень. Проблема їх пошуку для активізації навчально – пізнавальної діяльності майбутніх психологів піднімається у різний час різними авторами. Пропонуються самі різноманітні варіанти їх вирішення: збільшення обсягів викладеної інформації, її ущільнення і прискорення процесів зчитування; створення особливих психологічних і дидактичних умов

навчання; посилення контрольних форм і управління навчально-пізнавальною діяльністю; широке використання технічних засобів. Але проблема впровадження активних методів і прийомів навчання майбутніх психологів потребує подальших розробок у сфері її поширення та активізації.

Перед тим, як ми розглянемо ефективність активних методів навчання для формування культури самоорганізації майбутніх психологів, варто з'ясувати генезис цього терміну.

За визначенням академіка НАПН України У. Гончаренка, культура – це «сукупність практичних, матеріальних і духовних надбань суспільства, які відображають історично досягнутий рівень розвитку суспільства й людини і втілюються в результатах продуктивної діяльності... Водночас під культурою розуміють рівень освіченості, вихованості людей, а також рівень оволодіння якоюсь галуззю знань або діяльності» [109, с. 182 ].

Самоорганізація – а) визначає процеси (явища), які пов'язані зі зміною структури і забезпеченням узгодженої поведінки системи завдяки наявності внутрішніх зв'язків і контактів із зовнішнім середовищем;

б) процес, у ході якого створюється, відтворюється чи вдосконалюється організація складної динамічної системи: процеси самоорганізації можуть відбуватись лише в системах, що володіють високим рівнем складності й значною мірою кількісних елементів, зв'язки між якими мають не жорсткий, а ймовірний характер (жива клітина, організм, біологічна популяція, біогеоценоз, людський колектив тощо). Процеси самоорганізації відбуваються за рахунок перебудови існуючих та утворення нових зв'язків між елементами системи. Відмінна риса процесів самоорганізації – їх цілеспрямований, але разом з тим, і природний, спонтанний характер [195, с. 58].

в) інтегральна сукупність природних і соціально набутих властивостей, втілена в усвідомлюванні особливості волі та інтелекту, мотивів поведінки і реалізована в упорядкованості діяльності та поведінки. Це показник особистісної зрілості. Першою ознакою високої самоорганізації слід вважати активну самосвідомість себе як особистості. І якщо процес самовиховання переважно спрямований у майбутнє, то самоорганізація припускає, що цей процес відбувається в даний час. Одним із показників розвитку самоорганізації є відповідність життєвих виборів (професії, друзів, хобі і т. д.) індивідуальним особливостям особистості.

Аналіз останніх дає можливість визначитись, що за основу дослідження соціально – психологічних якостей майбутнього психолога в період їхнього професійного становлення, можна взяти визначенням самоорганізації третього варіанту (в).

Об'єднання трьох базових понять – культура, самоорганізація і майбутні психологи дає нам наступне визначення.

Культура самоорганізації майбутнього психолога – це система

ціннісних орієнтацій, поведінкового світогляду, знань, умінь та навичок, що забезпечують цілеспрямовану й результативну діяльність з метою задоволення особистісних і професійних потреб.

Конструктивні активні методи створюють умови побудови єдиної логіки створення і розгортання змісту професійної підготовки майбутнього психолога. У той самий час охоплюються всі головні напрями навчального процесу – від постановки цілей і конструювання змісту, засобів до перевірки ефективності роботи АМН.

Науковий контекст АМН полягає в тому, що:

- використовуючи їх, викладач запроваджує гнучкі алгоритми, які передбачають проектування процесу в контексті формування навичок самоорганізації з елементами педагогічного експерименту, пошуку;

- на відміну від традиційних форм навчання, тут маємо модель навчального процесу для ВЗО, яка зумовлює структуру та зміст становлення професійної культури самоорганізації майбутніх психологів, з урахуванням їх особистісних рис характеру та інтелектуальних можливостей;

- реалізується принцип цілісності та системності, які дають змогу гармонійно поєднати всі компоненти професійної культури самоорганізації.

Для формування навичок самоорганізації використовуємо таку послідовність запровадження та вивчення АМН:

1 етап: пропедевтичний – передбачається оволодіння досвідом діяльності та системою невербальних знань з інтуїтивним ресурсом фахівців навчально-виховного профілю освіти психологів.

2 етап: систематизації узагальненого досвіду – маємо дидактичну адаптацію невербальних знань практичних фахівців, викладачами та науковцями вищої школи у вербальній формі, а саме лекції, статті, підручники.

3 етап: трансформації узагальнених знань – реалізація передавання знань студентам, які опрацьовують запропонований матеріал і оцінюють можливість його використання для майбутньої професії.

4 етап: перетворюючий – здійснюється набуття професійного досвіду (звички, стереотипи, цінності та спосіб поведінки) через адаптацію отриманої інформації завдяки спеціальним системам форм, методів, засобів.

В процесі формування різних компонентів культури самоорганізації майбутніх психологів ми використовуємо три ефективні і основні форми роботи: лекційну, ігрову та тренінгові (табл.1).

Було проаналізовано ефективність використання (сприймання та можливість використання на практиці) у навчальному процесі майбутніх психологів активних методів навчання. Результати досліджень надано в зведеній таблиці (табл. 2).

Таблиця 1

**Форми АМН розвитку навичок самоорганізації**

Культура самоорганізації		
Когнітивний компонент	Поведінковий компонент	Афективний компонент
<b>ЛЕКЦІЇ</b> а) візуалізації; б) діалогічна; в) проблемна; г) з аналізом конкретних ситуацій.	<b>СЕМІНАРИ</b> а) ділові ігри; б) рольові ігри; в) організаційно-діяльнісні методи; г) мозковий штурм.	<b>ТРЕНІНГИ</b> а) впевненості в собі; б) креативності; в) особистісного росту; г) розвитку навичок самоорганізації

Таблиця підтверджує багаторічні дослідження ефективності різних АМН. Так відносно невисоку активність має така форма навчання, як лекція – «стандартна» має «ККД» – 5- 20%, запропоновані різновиди мають більші показники (від 17% до 26%) за рахунок активізації групової взаємодії студентів – майбутніх психологів. Більш високий потенціал мають такі форми використання АМН, як ділові та рольові ігри (62% – 63%), організаційно – діяльнісна гра (ОДГ) до 64%, та мозковий штурм – 68%. Це відбувається за рахунок створення певної інтелектуальної «конкуренції» та включення резервів власної творчості. І найбільш висока ефективність використання АМН характерна для тренінгів (79% – 92%), тому, що для цієї форми роботи є характерною підвищена працездатність учасників за рахунок створення відповідних специфічних умов, які унеможливають бути в позиції спостерігача процесу, підвищений емоційний фон та постійне порівняння, рефлексія – як мені з цими знаннями та досвідом в реальному житті?

Таблиця 2

**Контекст ефективності форм АМН**

№	Назва форми АМН	Контекст запропонованої форми активних методів навчання	Ефективність (в %)
А	Формування когнітивного компоненту самоорганізації (Лекції)		
1	Лекція-візуалізація	Лекція з використанням візуальних матеріалів і технічних засобів її представлення (схеми, таблиці, опорні конспекти), мультимедійні засоби навчання.	22%
2	Проблемна лекція	Активізація мислення студента здійснюється за допомогою створення проблемних ситуацій – постановка проблеми, проблемне завдання і т. ін.	23%

3	Лекція-діалог	Найпоширеніша форма активного залучення, що передбачає контакт викладача з аудиторією.	17%
4	Лекція з аналізом конкретних ситуацій	Метод навчання, застосування якого передбачає осмислення реальної життєвої ситуації. За таких умов сама проблема не має однозначного розв'язання.	26%
Б	Формування поведінкового компоненту самоорганізації (Семинари)		
5	Ділова гра	Форма відтворення соціального змісту професійної діяльності, моделювання систем, відносин, характерних для даного виду практики. Ділова гра передбачає розгляд спеціальних ситуацій, що відтворюють умови професійної діяльності майбутнього вчителя початкових класів.	62%
6	Рольова гра	Форма організації педагогічного процесу, що полягає у виконанні її учасниками різних ролей, значущих для них у повсякденному житті. Зміст рольової гри полягає в тому, що людина «приймає» певну соціальну роль і демонструє поведінкові моделі, які суб'єктивно відповідають її сприйманню ролі.	63%
7	Організаційно-діяльнісна гра(ОДГ)	Одна з ігрових форм, спрямованих на проектування і створення нових типів організації колективної мислєдіяльності. Складається через цілепокладання, побудову програм її реалізації, рефлексію діяльності та оцінювання отриманого результату. Мета ОДГ – створити для студентів освітній простір, де під освітою розуміється вихід за межі уявлень і своїх умінь [311].	64%
8	Мозковий штурм	Це метод, який дає змогу за короткий строк отримати велику кількість ідей, що так чи інакше належать до поставленого завдання. Потім, після ретельного аналізу висунутих пропозицій, визначається потрібне рішення. В основі лежить принцип «відкладеного обговорення», який вчить думати вголос і бути не критично прийнятим іншими учасниками процесу спільного творення. Є важливим моментом, створення відповідного психологічного настрою на роботу та підтримання її по ходу розвитку всього творчого процесу. Також обов'язкова фіксація всіх ідей на дошці чи ватмані. Можливе проведення підготовчих релаксаційних вправ та процедур перед мозковою атакою.	68%

В	Формування афективного компоненту самоорганізації (Тренінги)		
9	Тренінг впевненості в собі	Це альтернативна форма навчання, внаслідок якої теоретичні знання і практичні навички засвоюються в комплексі. В даному тренінгу формується впевненість у своїх силах і можливостях.	79%
10	Тренінг креативності (творчості)	Формулювання завдань тренінгу забезпечує цілеспрямовану подачу матеріалу, що включений в навчальну програму, але з точки зору творчого підходу до нестандартних завдань.	85%
11	Тренінг особистісного зростання	Тренінг формування і присвоєння способів «правильної» поведінки та дій, через напрацювання методів подолання типових життєвих та професійних ускладнень.	88%
12	Тренінг розвитку навичок самоорганізації	Авторський тренінг, у якому формуються необхідні здібності та навички, що необхідні для формування самоорганізації майбутніх учителів початкових класів в уміння передавати отримані знання та досвід своїм учням.	92%

Є необхідність розглянути самий ефективний метод активізації практичної діяльності майбутніх психологів, як тренінг. Тренінг – альтернативний засіб навчання, під час якого студент за певний (короткий) період часу освоює не лише тематичну інформацію, вміння та навички, а й набуває власного досвіду.

Варто розглянути базові характеристики основних видів тренінгів:

1. Групи тренінгу (Т-групи). (Тренінг розвитку особистості в міжособистісному просторі). Автор напряму Курт Левін, який працював над проблемами групової динаміки й соціальних дій. Він розробив свою теорію поля – життєвого простору, а саме сума співіснуючих і взаємопов'язаних факторів визначаючих поведінку індивіда в даний час. Також він вперше використав термін – групова динаміка. Т –групи беруть свій початок в 1945 році, а в 1947 році в США створена Національна лабораторія тренінгу під його керівництвом. Т – групи стали попередниками більшості різновидів психологічної роботи з групами – СПТ. Цілі лабораторного тренінгу мають наступні основні аспекти: 1) розвиток самопізнання за рахунок зниження бар'єрів психологічних захистів і подолання нещирості на особистому рівні; 2) розуміння умов, які погіршують, або покращують роботу групи (таких, як розмір групи і членство); 3) усвідомлення міжособистісних стосунків в групі для більш ефективної взаємодії з іншими; 4) опрацювання умінь діагностики індивідуальних, групових і організаційних проблем – наприклад, вирішення конфліктних ситуацій в групі і укріплення групової

згуртованості.

На сьогодні Т – групи розділенні на три основні течії:

- 1) загальний розвиток індивідуума (групи сенситивності);
- 2) формування і дослідження міжособових стосунків;
- 3) організаційний розвиток через оптимізацію трудових взаємин.

2. Біхевіорально орієнтовані групи (Б-групи). (Тренінг життєвих умінь). Родоначальники напрямку І.П. Павлов і Джон Уотсон. Суть напрямку в наступному: якщо свій досвід людина формує завдяки навчання, то для виправлення неадекватної поведінки необхідно відучити її від неефективної реакції а перевчити, створивши більш адаптивну реакцію.

Заняття Б – груп не ставлять перед собою глобальних завдань розвитку особистості чи реалізацію людського потенціалу. Тут цілі більш конкретні, наприклад, профілактика страху польотів, виходу на пенсію і т. п. Найтиповіша методика – це репетиція поведінки:

1) демонстрація учасниками моделей своєї оптимальної поведінки в певних ситуаціях; 2) фаза репетиції, коли учасник апробує новий тип поведінки чи його фрагмент; 3) фаза закріплення, відзначення за успішні дії, чи критика деструктивних дій. Поширені домашні завдання.

3. Психодраматичний підхід (Пси-групи). (Тренінг вирішення особистісних проблем). Автор напрямку Джекоб Леві Морено, найбільш впливової і дієвої течії в груповій психотерапії, так само, як і розробки методів соціометрії і соціодрами. Суть метода в тому, що ставиться постановка учасниками групи під керівництвом режисера – ведучого в спеціально організованому просторі і за допомогою спеціальних прийомів. Всі ролі з реального життя, або соціально-специфічні. Важливе значення має спонтанність і щирість, а не акторський «професіоналізм».

Основні етапи психодраматичної сесії:

- розминка (фаза розігріву);
- фаза психодраматичної дії;
- фаза інтеграції, коли учасники обмінюються своїми почуттями і враженнями.

В момент кульмінації роботи наступає катарсис – внутрішнє очищення, момент емоційного відреагування, який сприяє інсайту (прозрінню), іншому баченню і осмисленню ситуації, необхідному для вирішення внутрішніх і між особистих проблем. В цій дії учають режисер, протагоніст (людина, досвід якої лежить в основі інсценування), «допоміжне Я» (чи Его) – партнери протагоніста в сцені і аудиторія (глядачі, які є спостерігачами процесу).

4. Гуманістичний підхід (В-групи). (Тренінг вільного самовизначення групи). Автори напрямку Карл Роджерс та Уільям Шутц. Головний предмет гуманістичного напрямку – особистість і її унікальність, переживання людиною світу і усвідомлення свого місця в ньому. Людина наділена можливостями безперервного розвитку і самореалізації, і її завдання – актуалізувати ці

можливості, а також власний ріст та розвиток. Діяльність має характерну особливість – максимально недирективний (демократичний) стиль управління групою. Ведучий вміло створює ситуацію фрустрації і це викликає потребу в учасників проявляти активність, брати на себе відповідальність за все що відбувається з ними в групі. Негативні емоції сприймаються як даність, що сприяє створенню атмосфери взаємної довіри та відкритості, учасники вступають і більш близький і безпосередній контакт, чим в повсякденному житті. В якості основних рис маємо саморозкриття, увагу до почуттів, усвідомлення самого себе і свого фізичного «Я», відповідальність і принцип «Тут і тепер».

5. Трансактний аналіз (ТА-групи). (Тренінг раціонального самопізнання та саморозвитку). Автор напрямку Ерік Берн. Він дослідив, що в кожному в даний момент часу є один з трьох станів: «Батько», «Дорослий», «Дитина». І взаємодія між ними часто приводить до певних небажаних шаблонів поведінки. Методика допомагає раціонально підійти до аналізу своєї і чужої поведінки, краще усвідомити себе і свою структуру особистості, а також взаємодію з іншими та внутрішній запрограмований життєвий стиль – сценарій. З ведучим учасник заключає контракт, по роботі з тим, що його хвилює, а також, ради чого вони будуть співпрацювати, які критерії успіху і коли завдання можна вважати виконаним. Людина, яка відкриває, що якась частина її особистості має такий вплив на щоденну поведінку, починає розбиратись з цією грою в собі і з оточенням. В ході роботи досягається інсайт – коли стає зрозумілим реальні мотиви тих, чи інших вчинків. Але цей інсайт має інтелектуально-аналітичний характер. По ходу контракту вирішуються психологічні проблеми в реальному житті, краще усвідомлюються власні потреби, стосунки з іншими стають більш щирими і наповненими.

6. Гештальтпідхід в груповій роботі (Г-групи). (Тренінг самоактуалізації і саморегуляції). Автор напрямку Фредерік Перлз. Характерним для методу є відмова від аналізування минулого досвіду і активна робота по принципу «тут і тепер», наголос на усвідомленні сьогодення і можливості жити в повній мірі, а не говорити про життя. Важливе місце наділене саморегуляції організму, яка приводить до формування цілісного психічного утворення, деякої специфічної організації частин, яка носить назву гештальт. Завдання методу – допомогти людині знайти втрачену цілісність, перестати бути «фрагментарною особистістю», допомогти їй стати «усвідомленою, такою, що здатна виправляти і об'єднувати розрізненні частини своєї особистості». Гештальт формується на основі потреб людини і об'єднує ті компоненти нашого досвіду, які значимі в даний момент, і мають певну самостійність, автономність. Якщо ж потребу не задовольнити, гештальт не завершений і «розчиняється в фоні»; почуття, залишаються невідреагованими, що є причиною хвилювань, травмують психіку людини, викликаючи



невирішені проблеми. Завдання ведучого – допомогти виразити невідреаговані почуття, завершив таким чином гештальт і звільнивши місце для вирішення інших проблем.

Під час проведення тренінгів враховуються наступні принципи:

#### 1. Принцип активності

У тренінгу люди залучаються до спеціально розроблених дій. Це, наприклад, програвання певних ситуацій, виконання вправ, спостереження за спеціальною схемою. Особливо ефективний коли учасники беруть участь в процесі одночасно. Принцип спирається на ідею про те, що людина засвоює: 10% – того, що чує; 50% – того, що бачить; 70% – того, що промовляє та 90% – що робить сама. Така активність відмінна від активності людини, що слухає лекцію, або читає книгу...

#### 2. Принцип дослідницької (творчої) позиції

Тренер (вчитель) організовує такі ситуації, які сприяють розвитку творчості та дають можливість учасникам усвідомити, апробувати нові способи поведінки, експериментувати з ними. Реалізація цього принципу часом зустрічає сильний опір з боку учасників тренінгу, оскільки вимагає дотримання моделей поведінки, які не є звичними (стереотипними) для них.

#### 3. Принцип об'єктивізації (усвідомлення) поведінки

Для цього деколи використовують додаткові засоби об'єктивізації (наприклад, відеозапис з наступним переглядом та обговоренням). Це вдало переводить поведінку учасників з імпульсивної на об'єктивований рівень, що допомагає бажаним особистісним змінам в тренінгу.

#### 4. Принцип партнерського (суб'єкт-суб'єктного) спілкування

Це таке конструктивне спілкування, при якому враховуються інтереси інших учасників взаємодії, їхні почуття, емоції, переживання, визначається цінність особистості іншої людини.

Вміла реалізація цього принципу створює в групі атмосферу безпеки, довіри, відкритості, що дозволяє працювати не боячись помилок.

Послідовна реалізація названих принципів – одна з умов ефективної роботи групи тренінгу.

Конструктивним є використання комплексу тренінгових програм, наприклад: Тренінг «Спілкуємося і діємо»

Заняття 1. Мета: знайомство, створення сприятливих умов для роботи в групі, ознайомлення з основними принципами взаємодії..

Матеріали: кілька пачок фломастерів, червоний маркер, аркуш ватману із правилами, візитки, папір для учасників.

#### 1. «Знайомство».

Давайте познайомимося й зробимо це таким способом. Сядемо всі в коло і кожен за годинниковою стрілкою буде називати своє ім'я і реальне хобі, а також хобі, що хотів би мати. Отже: ім'я, реальне хобі, бажане хобі...

#### 2. «Бесіда про психологію».

Я люблю психологію – науку про душу, тому що мені цікаво, що відбувається у моїй душі й у душах інших людей. Психолог прагне довідатися як улаштована душа? Що таке воля, емоції, пам'ять, уява й т. ін. Психолог любить вимірювати всі щиросердечні якості. Психолог сподівається й вірить у можливість допомогти собі й іншим вирішити особисті проблеми.

Психолог може відповісти на питання:

Що швидше за все скаже тато, якщо на татові сірий светр?

Що відповідь дитина, якщо на ній фіолетова кофточка?

Що повинна сказати дитина, якщо хоче догодити татові?

3. «Індійські імена».

Інструкція: Ви знаєте, що в індійських племенах було прийнято давати імена, пов'язані з природними явищами. Такі імена часто відбивали суттєву рису (життєву позицію) людини. Наприклад, давалися імена «швидка річка», «ясний вогонь» тощо. Подивіться один на один. Як вам здається, які імена можна придумати для учасників групи.

Усім вигадують нові імена. Той, кому пропонується ім'я, говорить згодний він чи ні, якщо ні, йому пропонують інше ім'я.

Психолог стежить за тим, щоб усі імена носили позитивний характер.

А тепер ці імена напишіть на бейджик, якщо хочете, щоб вас називали саме цим ім'ям під час наших ігор, можна що-небудь домалювати або додати. Цими іменами ви будете користуватися протягом усіх занять.

4. «Здрастуй, я радий з тобою познайомиться».

Ви зараз будете здороватися один з одним, називаючи по іменах, написаних на бейджику й додавати до цього що-небудь, щоб підкреслити свою індивідуальність. Наприклад: «Здрастуй, я радий з тобою познайомиться. Мене кличуть Петя – Павиний хвіст. Найбільше я люблю кататися на роликах і дивитися телевізор».

Далі пропонуються правила роботи групи. Студенти можуть доповнити їх за своїм бажанням.

5. Правила роботи групи:

1. Говорити коротко, конкретно й тільки про те, що думаєш або відчуваєш сам.

2. Уважно слухати товаришів, на перебивати.

3. Критикувати не людину, а конкретний вчинок.

4. Критикувати тільки в доброзичливій формі, бажано щоб критика супроводжувалася конкретною порадою й упевненістю в можливості виправлення недоліків або помилок.

5. Довіряти один одному.

6. Брати активну участь в іграх і вправах.

7. Не обговорювати з іншими того, що відбулося в групі.

6. «Я не хочу вихвалитися, але...»

Студенти розповідають про свої сильні сторони, досягнення, успіхи. Вправа допомагає корекції самооцінки, прийняттю власного Я.

### 7. «Скинь утому»

Учасники стають у коло. Психолог пропонує їм широко розставити ноги, трохи зігнути їх у колінах, зігнути тіло, довільно опустити руки, розправити пальці, нагнути голову до грудей. Після цього покачатися вбік, уперед, назад, а потім різко потрусити головою, ногами, тілом. Психолог при цьому говорить, звертаючись до кожного: «Ти скинув свою утому? Що ще відбулося? Повтори ще раз».

### 8. «Стежка».

Студенти діляться на 2 команди з однаковим числом учасників. Кожна команда береться за руки, роблячи 2 кола, і по сигналу ведучого починає рух по колу вправу сторону доти, поки ведучий не подасть сигнал. Після чого ведучий дає завдання, яке виконується обома командами. Якщо ведучий говорить: «стежка» – учасники кожної команди стають один за одним, кладуть руки на плечі, тому, хто стоїть попереду, присідають, нахилиючи голову. Якщо ведучий говорить: «Копиця» – всі учасники гри направляються до центра кола, з'єднавши руки в центрі. Якщо: «купини» – всі учасники присідають, поклавши руки на голову. Завдання чергуються. Команда, що швидше виконує, одержує очко.

### 9. «Ритуал прощання» (наприклад, посмішка по колу).

#### Заняття 2.

Мета: встановити контакт із учасниками, створити позитивну мотивацію до майбутніх занять, навички самоприйняття.

Матеріали: фломастери, папір для учасників (краще в клітинку).

#### 1. «Ритуал вітання».

(Стати в коло, подивитися один на одного й привітатися по іменах на бейджиках)

#### 2. «Мій кращий друг сказав би про мене...»

Студентам пропонується розповісти про себе очима іншої людини або інших людей (друга, батьків, учителів). Гра стимулює розвиток навичок само дослідження й рефлексії.

#### 3. «Шукаю друга»

«Ви знаєте, що сьогодні більшість газет публікує різні оголошення приватних осіб, у тому числі й бажаючих знайти друзів, захоплених тим же хоббі. Дійсно, такі оголошення допомагають людям знайти одне одного, вони починають листуватися, ділитися новинами, радіощами й т.д. Спробуйте й ви.

Ваше завдання – скласти текст газетного оголошення з підзаголовком «Шукаю друга». У ньому потрібно вказати основні захоплення, улюблені заняття. Чим ви займаєтеся у вільний час? Чим можете зацікавити іншу людину, чим допомогти їй?

Не забудьте, що це звертання до живої людини, знайдіть щирі слова. За обсягом текст оголошення не повинен перевищувати однієї сторінки».

#### 4. «Шосте почуття»

Ця вправа використовується як діагностичний метод вивчення

ступеня єдності групи. Для цього пропонується відповісти на питання, але не від себе, а як би від усіх учасників групи, так, як на їх думку, відповіла би більшість. Не називаючи ніяких варіантів вголос, бо інакше гра не відбудеться, «не буде цікаво». Пропонується питання наступного плану: який у більшості групи улюблений день тижня? Яка найулюбленіша пора року? Яку найулюбленіше число 2,3,4 або 9? Яку геометричну фігуру вибрала група: ромб, трикутник, квадрат або коло? Що хотіли б робити учасники групи в даний момент? Після того, як виконана перша частина завдання, психолог знову зачитує питання й варіанти відповідей, а кожний студент піднімає руку, якщо пролунала його відповідь. Проводиться експрес – обробка результатів виконання завдання. Найбільша кількість відповідей на дане запитання вважається думкою групи, визначають її по кількості піднятих рук. Так, психолог говорить «понеділок» і рахує скільки учнів підняло руки, потім «вівторок» і знову підраховується кількість піднятих рук і т.д. по кожному питанню. Студенти відразу отримують інформацію про ступінь розвитку у них «шостого почуття». Ця вправа повторно проводиться на заключному етапі програми для того, щоб порівняти наскільки зросла групова єдність та згуртованість учасників.

#### 5. «Ритуал прощання».

##### Заняття 3.

Мета: усвідомлення мотивації підписання угоди, закріплення навичок комунікації.

Матеріали: 2 аркуші ватману, фломастери, папір для учасників.

#### 1. «Ритуал вітання».

#### 2. «Здоровенькі були»

Не порушуючи кола, психолог дає студентам завдання привітатися з різними людьми: 1) товаришами, 2) учителем, 3) з іншим, якого давно не бачив, 4) як учень, який спізнився на урок, 5) з своїм ворогом, 6) з інопланетянином (потертися носами). Виконання останнього завдання може викликати інтерес і одночасно продемонструвати комунікативні «затиски». Більшість імітують привітання «інопланетян», не торкаючись до іншого учасника.

#### 3. Рольове програвання ситуації «Прибульці з космосу»

Продовжуючи задану тему, психолог пропонує учасникам розподілитися на 2 групи: «земляни», та «інопланетяни». Розігрується зустріч землянина і інопланетянина. Від кожної команди виділяється той, хто буде вести переговори. Землянин повинен привітати гостя і в'яснити, з якою метою він відвідав нашу планету, що його цікавить на Землі. Подальший розвиток залежить від творчості студентів. Як тільки тема переговорів вичерпана, психолог завершує їх коротким резюме про конструктивність поведінки «представників» і пропонує розподілити ролі іншим учасникам. Відпрацьовуються бажані моделі поведінки при зустрічі з незнайомою людиною. Питання для обговорення: Для чого нам потрібно розмовляти з незнайомими людьми? Навіщо нам

потрібна повага інших людей? Чому ми не можемо обійтися без спілкування? Що нам може бути потрібно від іншої людини?

#### 4. «Угода»

Продовжуючи тему інопланетян, проводиться гра «Угода».

Приклад такої угоди:

Умови угоди:

1. «Земляни» посилають «Інопланетянам» 10кг. Смачного – пресмачного морозива.

2. «Інопланетяни» посилають «Землянам» 10кг. інопланетних чіпсів.

3. Якщо «Земляни» не виконають п.1 договору (намалюють 10кг.морозива), то вони стають у коло й проходять 2 кола навприсядки.

4. Якщо «Інопланетяни» не надсилають «Землянам» чіпсів (малюнок 10кг. чіпсів), то вони стають у коло й присідають 10 разів.

Учасникам пропонується скласти свою угоду за прикладом:

«Ви повинні будете скласти свою угоду і вирішити, чи згодні ви прийняти запропоновану вам угоду з усіма її умовами. Якщо деякі із умов запропонованої угоди команду не влаштовують, вона пропонує свої пропозиції по зміні умов угоди.

1-й етап – обговорення угоди.

2-й етап – обговорення умов угоди іншої сторони.

3-й етап – пропозиція своїх варіантів або прийняття угоди, при цьому є три формальні можливості:

1) прийняти запропоновану угоду із усіма її умовами;

2) запропонувати змінити деякі умови угоди;

3) відхилити запропоновану угоду.

Можливо, інструкцію прийдеться повторити. Умови варто записати на дошці. Важливо, щоб учасники зрозуміли, що зобов'язанню 1 відповідає неустойка 3, а зобов'язанню 2 – неустойка 4.

Важливо на цьому, третьому, етапі не дозволити командам вступити в перепалку. Однак, що б не відбулося, психолог повинен працювати з тією реальністю, що виявиться в грі.

Після того як угоди укладені (або не укладені), психолог пропонує обговорити головне питання гри: що дозволило (мотивувало) прийняти умови угоди, змінити їх або відхилити, що нам дає укладання угоди, яким способом можна схилити людину підписати угоду (вона повинна бути взаємовигідною).

#### 5. «Хвилі»

Уколі покласти руки наплечі людей, що стоять попереду так, щоб коло було замкнуто.

1 варіант. 1 чоловік присідає. Люди з боків приходять у положення пів присядки. Виходить западина. Далі шляхом переходу навприсядки одного з поруч стоячих і підведення, попередня западина починає переміщатися по колу. Прогнати по колу 1 западину, утворити 2 западини в колі, прогнати їх по колу. Яке максимальне число западин вийде крутити по колу.

2 варіант. Усі сідають навпочіпки, 1 людина встає в повний ріст. Інші з боків підводяться. Виходить горб. Проробити те ж саме, що й із западиною. Спробувати досягти максимальної швидкості.

#### 6. «Ритуал прощання».

##### Заняття 4.

Мета: розвиток навичок постановки позитивних цілей і шляхів їхнього досягнення.

Матеріали: Таблиця «Я повинен – Я хочу», таблиця «Плани майбутніх справ», папір для учасників, ручки, фломастери, м'яч, смужки паперу, довжиною 2-3 метра (або крейдою накреслити на підлозі)

##### 1. «Ритуал вітання».

##### 2. «Повинен або вибираю».

Навчання того, як знаходити в собі приховані особливості й використати їх для зміни особистості в кращу сторону; розвиток розуміння свого стану.

*Вам усім знайома ситуація, коли мама говорить: «Ти повинен прибирати у своїй кімнаті» або тато говорить: «Ти повинен ходити в ВЗО й добре вчитися». Як ви при цьому себе почуваете? Якщо студенти не пропонують варіантів, сказати, що мають опір або образу, ворожість. А давайте спробуємо переробити слово «повинен» на слово «хочу». Наприклад: «Я хочу бути охайним і тому буду прибирати у своїй кімнаті», «Я хочу одержати нові знання, тому я ходжу в школу». Давайте спробуємо дописати свої пропозиції:*

Я повинен	Я хочу
Мама розлютиться, якщо я не зроблю уроки	Я хочу зробити приємне мамі, тому зроблю уроки
Я повинен(а) прибрати в кімнаті	Я приберу в кімнаті, щоб у будинку було чисто
Я повинен(а) працювати на дачі	Це прекрасний спосіб відчутти себе дорослим

##### 3. «Цілі й справи».

Формування цілісного уявлення про свій життєвий шлях, постановка цілей і планування.

«Важливо відрізнити справи від цілей. справи – це те, що можна зробити. Наприклад, ціль – добре відпочити ввечері, а справи, ведучі до неї, можуть бути різними: запросити гостей, подзвонити й домовитися про зустріч, домовитися з кимось піти на дискотеку, прибрати в кімнаті, щоб спокійно подивитися телевизор, і т. ін. А тепер за 2 хвилини придумайте якнайбільше способів, як відпочити ввечері. Виявіть якнайбільше винахідливості, потренуйте свою фантазію. Пишіть не зупиняючись, без пауз... А тепер давайте поділимося своїми планами на вечір». Психолог записує на дошці самий популярний спосіб відпочинку й пропонує учасникам назвати ті справи, вчинки, які допоможуть здійснити його. Список справ

складається на дощці. Потім учасників просять визначити, скільки часу вони готові витратити на виконання цих справ і в який термін ці справи повинні бути завершені.

4. «Плани майбутніх справ».

Обговорити й заповнити графи таблиці:

Що робити (ціль)	Коли (строки)	Що для цього потрібно (засоби, дії)
1		
2		

Наприклад, запланувати літній відпочинок – що допоможе зробити його гарним? Потрібно не забути взяти із собою магнітофон і диски, спортивний інвентар ( м'яч, ракетки для тенісу, плавки...) Або: як запланувати гарну роботу в майбутньому? Допоможуть гарні знання з різних предметів, життєвий досвід тощо.

5. «Двадцять бажань».

Студентам пропонується 20 разів закінчити пропозицію «Я хочу...». Записується все, що спадає на думку, всі бажання, незалежно від їхньої реальності або прийнятності.

6. «Ресурси».

Учасникам пропонується подумати над наступними питаннями: що тобі може допомогти в досягненні своїх цілей? Чим ти вже володієш, щоб досягти цієї мети (риси характеру, друзі, батьки...)?

«Знайди в собі 4 сильні якості, відобрази їх у вигляді символів або малюнків і підпиши їхні назви. Це ресурси, які тобі допоможуть у житті». (Можна попросити намалювати фігуру людини, тобто себе, і ці якості просто підписати навколо свого тіла).

7. «Мої досягнення».

Цілісне уявлення про свій життєвий шлях, постановка цілей і планування.

Той, у кого в руках м'яч (або інший предмет), розповідає про те, що йому вдалося в житті – те, чого він хотів і досяг. Наприклад: «Я навчився грати у волейбол», «Кататися на велосипеді», «Я подружилася із хлопчиком, що мені подобається»...

8. «Ритуал прощання».

Заняття 5. Мотиви наших вчинків.

Мета: допомога в усвідомленні своїх вчинків, усвідомленні власного впливу на інших людей; усунення емоційних бар'єрів між членами групи.

1. Ритуал вітання

Стати в коло. Покласти руки один одному на плечі. Привітно подивитися один на одного й привітатися.

2. Світський прийом.

Цього разу традиційне вітання на початку заняття ми проведемо у вигляді світського прийому. Вільно пересуваючись по кімнаті, ви повинні підходити один до одного й обмінюватися компліментами, тобто підкреслювати те, що цінуєте найбільше саме в цій людині.

Подякуєте кожного за те, що він був на заняттях групи, допомагав вам краще зрозуміти себе, за те, що він думав про вас, виконуючи домашнє завдання, і т.д. Знайдіть для кожного кілька теплих слів. Не треба квапитися. Бажано, щоб кожний учасник звернувся до всіх членів групи.

### *3. Усвідомлення мотиву.*

Психолог говорить, що наші вчинки стосовно інших людей викликані різними спонукальними силами. Ми робимо щось для інших людей і тому, що симпатизуємо їм, любимо їх, і тому, що «так треба», так прийнято у суспільстві. Важливо розуміти, що рухає нами в тому або іншому випадку.

От, наприклад, страх, острах покарання іноді усвідомлюється нами так або по-іншому, іноді ми робимо щось, може, не усвідомлюючи навіщо, а може, думаючи, що із кращих спонукань, але в основі – усе той же страх.

Згадайте 2 випадки – один, коли ви зробили щось для іншої людини тому, що боялися її або чийогось ще гніву, осуду, покарання, хоча в той момент і не усвідомлювали цього, і інший, коли ви зробили щось для іншого по тій же причині, але при цьому прекрасно розуміючи, чому ви це робите.

Студенти, записавши приклади з життя, діляться ними. Потім психолог просить таким же способом згадати 2 вчинки, продиктовані прагненням додержуватися соціальної норми, «бути як всі», «не відрізнятися».

*Обговорення.* Що було складніше виконати, чи не було важко розповісти про це й т.д.

*4. Мотив своєї власної поведінки.* Правила поведінки потрібно знати, але вихованою, культурною людиною ти станеш тоді, коли будеш вчиняти правильно не тільки тому, що знаєш, як треба діяти, а тому, що не зможеш діяти інакше. Розібратися в самому собі й у мотивах своєї власної поведінки буває дуже непросто. Наприклад, ти поступаєшся місцем в автобусі літній людині. Чому?

Можливі різні варіанти відповіді:

А) ти знаєш, що існують загальноприйняті правила поведінки – поступатися місцем літній людині;

Б) бачиш, що вона утомилася, співчуваєш їй, хочеш зробити їй приємне;

В) не можеш сидіти, якщо поруч знаходиться літня людина або маленька дитина.

Пасажиrowі, якому ти поступився місцем у цьому випадку все – одно який був твій мотив. Але тебе самого ці мотивування характеризують по-різному: перший варіант свідчить про те, що ти вмєєш себе культурно вести, другий і особливо третій – що ти культурна, моральна людина.

*У такому разі вихованість – це не тільки гарні манери, а щось більше глибоке й істотне в людині. Це – внутрішня культура, або інтелігентність, в основі якої лежить повага до іншої людини.*



### 5. Подяка без слів.

Учасники розбиваються на пари. Спочатку один, а потім інші намагаються без допомоги слів виразити почуття подяки. Потім партнери діляться враженнями про те:

- що відчували, виконуючи цю вправу;
- відверто або награно виглядало зображення подяки партнера;
- чи зрозуміло було, яке почуття зображує партнер.

### 6. Мотив.

Психолог пропонує згадати 2 випадки, в одному із яких вчинок був викликаний неусвідомленим мотивом, а в іншому той же мотив усвідомлювався. Цього разу названі:

- мотив цікавості (бажання подивитися, як буде поводитись інша людина у відповідь на якийсь вчинок, можливо, бажання довідатися межі її терпіння).
- мотив завоювання любові іншої людини (бажання неодмінно домогтися симпатії, дружби, любові іншого шляхом маніпулювання їм).

У процесі обговорення студенти діляться, чи легко було згадати такі випадки, якщо важко, то чому; чи легко було усвідомити той або інший мотив міжособистісних відносин, які почуття вони відчували, коли потрібно було про це розповісти.

### 8. Чарівний магазин.

Психолог пропонує подумати про те, якими особистісними якостями вони володіють. Потім він просить представити себе в чарівному магазині, де він продавець і де в обмін на ті свої якості (розум, сміливість, чесність або нудність, байдужість тощо...), яких як вважають учасники, у них у надлишку, або ті, від яких вони хочуть позбутися, можна одержати інші особистісні якості, потрібні для себе. «Покупець» здає свої якості, «продавець» говорить, чи є те, що потрібно, і скільки він міг би дати замість і т.д.

У ході дискусії учасники в групі діляться своїми відчуттями від гри, обговорюють, чому будь-яка людська якість коштовна тощо.

### 9. Домашнє завдання.

Студентам пропонується список пропозицій для завершення:

Мені добре, коли...

Мені сумно, коли...

Я почуваю себе незрозуміло, коли...

Я гніваюся, коли...

Я почуваю себе непевно, коли...

Я боюся, коли...

Я почуваю себе сміливо, коли...

Я пишаюся собою, коли...

Крім того треба намалювати зображення своєї особи, коли почуваєш себе: добре, сумно, незрозуміло, сердито, непевно, злякано, сміливо, гордо.

### 10. Ритуал прощання.

Стати у коло. Покласти руки один одному на плечі. Привітно

подивитися один на одного й попроситися.

Заняття 6.

Мета: дослідження навчальної мотивації, гра дозволяє студентам зайняти певну позицію стосовно шкільних правил.

1. Ритуал вітання.

2. Закорючка.

3. «Подобається – не подобається»

Після обговорення того чи іншого емоційного стану учасників, психолог просить учасників групи розподілити чистий аркуш на 2 половини й записати відповіді на запитання:

- Що мені не подобається в ВЗО?
- Що мені не подобається вдома?
- Що мені не подобається взагалі в житті?

Відповіді на ці запитання записують у лівій частині аркуша. Після цього пропонується серія позитивних питань, відповіді на які діти записують у правій частині аркуша.

- Що мені подобається в ВЗО?
- Що мені подобається вдома?
- Що мені подобається взагалі в житті?

Студенти по черзі розповідають спочатку про те, що їм не подобається, потім, що подобається у школі, вдома, у житті. Важливою є саме така послідовність відповідей: спочатку негативні, потім позитивні, щоб показати, що не все в житті так погано, є позитивні моменти й хороші люди. Ця вправа дозволяє отримати інформацію про характер взаємовідносин особистості з однокурсниками, членами сім'ї, оточуючими, про те яке місце й роль визначає для себе дитина у класі, сім'ї, як вона сприймає себе серед інших.

4. Розклад занять.

Уяви, що ти перебуваєш у чарівному навчальному. Напиши розклад уроків на весь тиждень. Він може бути який завгодно. Наприклад, складатися тільки із твоїх улюблених предметів.

5. «Відверто говорячи»

«Ми знаємо, що в цій групі можна бути відвертими. Давайте спробуємо відверто поговорити один з одним. Перед вами в центрі кола стос карток. Ви будете по черзі брати по одній картці й відразу продовжувати фразу, початок якої написано на ній. Ваше висловлення повинно бути гранично відвертим! Члени групи будуть уважно слухати вас, і, якщо вони відчують, що ви нещирі й невідверті, вам доведеться взяти іншу картку з новим текстом і спробувати відповісти ще раз».

Орієнтовний зміст карток:

Відверто говорячи, коли я йду в ВЗО...

Відверто говорячи, я нудьгую, коли...

Відверто говорячи, мені дуже важко забути...

Відверто говорячи, я дотепер не знаю...

Відверто говорячи, мені радісно, коли...

Відверто говорячи, мені дуже хочеться...  
 Відверто говорячи, я думаю, що найважливіше в житті...  
 Відверто говорячи, я всією душею ненавиджу...  
 Відверто говорячи, коли я бачу гарну людини...  
 Відверто говорячи, коли я хворію...  
 Відверто говорячи, коли мене змушують що-небудь робити...  
 Відверто говорячи, я в майбутньому збираюся...  
 Відверто говорячи, найбільше люблю людей, які...  
 Відверто говорячи, найкраще мені вчитися з...  
 Відверто говорячи, студенти, з якими я вчуся...  
 Відверто говорячи, моя прихована мрія...  
 Відверто говорячи, я сподіваюся на...  
 Відверто говорячи, коли вчитель ставить запитання...  
 Відверто говорячи, самий гарний урок у моєму житті був...  
 Відверто говорячи, мені страшно, коли...  
 Відверто говорячи, я хвилююся, коли...

### 7. Ритуал прощання.

*Підсумкова рефлексія, що включає питання :*

- Чому ми навчилися на заняттях?

- Яким чином набуті у тренінгу знання можна використовувати у реальному житті?

- Якими вміннями та навичками потрібно володіти, щоб успішно навчатися у ВЗО.

Авторський тренінг на тему самоорганізації має робочу назву: «Формування та розвиток навичок самоорганізації у майбутніх психологів». Він розрахований на 3 дні (по 3 пари в день – 18 годин), і відбувається за наступною програмою:

Програма тренінгу: «Формування та розвиток навичок і умінь самоорганізації в майбутніх психологів»

№	Час	Зміст та форми роботи	Примітки
01	5 хв.	1 день	
02	25 хв.	Знайомство з темою та цілями тренінгу.	
03	10 хв.	Знайомство з учасниками, правила і сетінг (режим) роботи групи. Вправа:	Голосу – вання. Бланки.
04	50 хв.	«5 речень про себе».	
05	15 хв.	Тестування щодо самоорганізації.	Міні-лекція.
06	90 хв.	Модель: навички – уміння – звичка. Обговорення. Перерва.	
07	40 хв.	Робота з власними та професійними цілями. Модель цілепокладання.	Модель (схема).
08	50 хв.	Велика перерва.	
09	40 хв.	Робота з цілю: «Підвищення власного професіоналізму».	Групова діяльність.
		Обговорення.	

		Заклучна рефлексія по першому дню тренінгу.	
10 11 12 13 14 15 16 17 18 19	20 хв. 70 хв. 15 хв. 40 хв. 50 хв. 40 хв. 60 хв. 30 хв. 20 хв. 20 хв.	2 день Ранкова рефлексія (думки, почуття, враження). Робота над власними сильними сторонами. Перерва (в режимі мовчання). Мозковий штурм на тему: «Що сприяє моїй самоорганізації?». Обговорення. Рольова гра «Острів». Обговорення. Велика перерва. Робота над методикою: «Мої професійні навички і уміння». Обговорення. Заклучна рефлексія.	Бланки.  Ватман і маркери. Реквізит.  Бланки.
20 21 22 23 24 25 26	50 хв. 15 хв. 90 хв. 40 хв. 30 хв. 20 хв. 40 хв.	3 день Ранкова рефлексія. Вправа «Плутанина» – на відстеження стереотипної поведінки в нестандартних ситуаціях. Обговорення. Лекція – диспут: «Структура самоорганізації». Перерва. Ділова гра: «Самоорганізація вчителя». Обговорення результатів гри. Велика перерва. Робота з відповідальністю. Вправа «Фільм про моє життя». Обговорення. Ресурсні та релаксаційні техніки для покращення самоорганізації. Підведення підсумків тренінгу та надання подальших рекомендацій.	Схеми.  Реквізит і бланки.  Методики даних технік. Листи з рекомендаціями.

Аналізуючи даний матеріал, можна виділити ряд відмінних особливостей активного навчання:

1. Активізація мислення, коли учасник проявляє певні активності незалежно від власного бажання.

2. Достатньо тривалий час включений у навчальний процес, активність при цьому значна, довготривала і стійка (тобто, впродовж усього заняття).

3. Самостійне творче напрацювання рішень підвищує ступінь мотивації і емоційності майбутніх психологів.

4. Постійна взаємодія студентів та викладачів завдяки прямим і зворотним зв'язкам. Значний інтерес у професійній освіті мають

АМН, суть яких – у створенні дидактичних і психологічних умов, що сприяють виявленню інтелектуальної, особистісної і соціальної активності майбутніх психологів в розрізі формування навичок самоорганізації освітян.

Проведене нами дослідження підтверджує, що активізація методів навчання виступає важливою умовою формування навичок самоорганізації майбутніх психологів. Аналіз ефективності того чи іншого активного метода навчання опирається на практичні дослідження сприйняття даної форми роботи студентами – майбутніми психологами, та бажання і можливість використовувати отриманні знання та власний досвід у своїй педагогічній практиці. Широкий діапазон ефективності даних активних форм навчання від 9% до 88 % лише підтверджує необхідність комбінування запропонованих методик для підвищення рівня професіоналізму в цілому і навичок самоорганізації в конкретному випадку.

# **ПРОФЕСІЙНЕ СТАНОВЛЕННЯ ПСИХОЛОГІВ: ДОСВІД І ПЕРСПЕКТИВИ ДІЯЛЬНОСТІ ЦЕНТРУ ПСИХОЛОГІЧНОГО КОНСУЛЬТУВАННЯ ТА ПСИХОТЕРАПІЇ**

**Т. О. Комар**

Соціальні та економічні зміни у нашому суспільстві впливають і на «десятку» найпопулярніших професій молоді, стабільне місце в якій займає спеціальність психолога. Приєднання України до Європейського освітнього простору вимагає від наукової спільноти аналізу, осмислення та вирішення багатьох важливих питань. Головний висновок, до якого ми схиляємося – побудова освітнього процесу повинна бути спрямована на формування професійних компетенцій студентів. У такій ситуації найкращим помічником навчального процесу може стати діяльність центру психологічного консультування та психокорекції. Даний центр було відкрито при кафедрі психології та соціальної роботи Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

У наш час важко назвати професію, яка була б більш популярною за професію психолога, психотерапевта, психолога-консультанта. Інтенсивний розвиток психологічних служб породив невинувато велику кількість ВЗО і кафедр, котрі здійснюють професійну підготовку фахівців психологічного профілю.

Якщо на початку 1980–х років в Україні психологів готували Київський університет (25 фахівців), Харківський університет (50 фахівців) і Київський педагогічний інститут (50 фахівців), то сьогодні, за неповними даними офіційних сайтів ВЗО, ліцензійний набір на всі психологічні спеціальності (включаючи магістрів) становить понад 24 тисяч на рік.

Гонитва за кількісними показниками підготовки психологів цілком зрозуміла в умовах контрактної форми навчання у ВЗО. Однак саме вона спричинила низку проблем, пов'язаних із якістю такої підготовки.

Як вказує В. Панок, що існує ряд причин, що зумовлюють недостатню професійну підготовку фахівців [295].

Перша – недостатня кількість кваліфікованих викладачів. Значна частина профільних кафедр не відповідають навіть формальним вимогам Міністерства освіти і науки, тому змушені залучати докторів і навіть кандидатів наук для співпраці на контрактній основі. Розповсюдженими є випадки, коли доктор наук працює (точніше – числиться) одночасно у декількох ВЗО аби тільки кадровий склад кафедри відповідав ліцензійним вимогам. Кафедра комплектується біологами, педагогами, соціологами та представниками інших спеціальностей.

Друга – якість викладання профільних дисциплін. Прослідковується: теоретична безсистемність, відсутність яких би то не було теоретичних позицій у викладанні профільних дисциплін; незнання викладачами фундаментальних, принципово важливих

для майбутнього психолога теорій, законів, методів; низький рівень володіння загальнонауковою методологією; у деяких випадках – методична безпорадність та формальне відношення до оцінювання студентів.

Третя – велике академічне навантаження викладачів, що унеможливує систематичне опрацювання навчального матеріалу та якісну підготовку до занять. Причому основа навантаження – лекційно-семінарські, а не практичні.

Четверта – концептуальна еkleктичність у нормативно-методичному забезпеченні підготовки психологів. Так, освітньо-кваліфікаційна характеристика галузевого стандарту вищої освіти з підготовки бакалавра за напрямом «Психологія» передбачає 475 умінь.

П'ята – гонитва за дотриманням формальних ліцензійних вимог, що вимагає від викладачів прискорено працювати над одержанням ступеня кандидата і доктора психологічних наук. У процесі цього якості викладання студентам дисциплін не є пріоритетною для викладача та часто і випускової кафедри, що, своєю чергою, впливає на якість професійної підготовки майбутніх психологів [295].

Посилення наукового інтересу до професійної підготовки молодих фахівців обумовлено цілою низкою об'єктивних проблем у їх діяльності, її природі, в наборі вирішуваних завдань і технічних підходах до їх вирішення, в невиправданих очікуваннях з боку інших суб'єктів виховно-освітнього процесу. Існують розбіжності, невідповідності між змістом діяльності, вимог державного стандарту і реальної професійною підготовкою фахівців у період навчання у вузі. При цьому основною детермінантою, що обумовлює розвиток професійної освіти психологів, повинна бути система потреб суспільства і держави щодо освіти як цілісної системи.

Крім того проблема в підготовці фахівців ще полягає в тому, що існує складний системний зв'язок між змістом професійної освіти і змістом діяльності фахівця усвідомлюється сучасними вченими, і саме вона визначає логіку сучасних теоретичних підходів і рішень до пошуку шляхів підвищення якості професійної підготовки. В даний час йде активний пошук змісту і технологій професійної освіти, здатних сприяти ефективному вирішенню професійних завдань. Аналіз використовуваних при цьому навчальних планів і програм, а також зміст і обсяг вимог державних освітніх стандартів останніх двох поколінь показують тенденцію пошуку гнучкого балансу між теоретичним і прикладним аспектами освіти. Мабуть, рішення лежить десь посередині: резервом вдосконалення професійної підготовки є зближення цінностей традиційної академічної та практичної спрямованості змісту професійної психологічної освіти в цілях досягнення єдності теоретичної та практичної готовності психолога вирішувати професійні завдання.

Аналіз професійної підготовки фахівців психологів показав ряд проблем. Одна з них є проблема професійного спілкування.

Випускники здебільшого не володіють навичками спілкування. Мовний багаж студентів зазвичай характеризується бідністю, засмічений жаргонізмами, діалектизмами, словами-паразитами. Часто замість науково-психологічної термінології застосовують побутові терміни або молодіжний сленг. Проблемою є процес слухання, тобто в них не сформовані процеси саморегуляції [295].

Проблема відсутності чи неповної сформованості професійної позиції. Психолог зазвичай потрапляє у середовище інших професій, одразу стикається із проблемою визначення свого місця в колективі, своїх функцій у системі професійної взаємодії. За відсутності чіткої професійної позиції психолог може перетворитися у помічника, «старшого на побігеньках», виконання невласних функцій, тобто виконує рольві очікування. У школі психолог починає давати поради, оцінювати чи правильно вчинив колега чи вихованець, виступати третейським суддею у конфліктних ситуаціях. У підсумку змінюється погіршується ставлення навколишніх не тільки до конкретного психолога, а й до професійної спільноти.

Проблема професійної спрямованості особистості фахівця. Це одна з першочергових проблем. Рівень сформованості та етичний зміст спрямованості психолога відіграє вирішальне значення у забезпеченні його фахової майстерності.

Проблема дотримання етичних норм і стандартів у професійній діяльності. Доволі розповсюдженими є випадки, коли фахівці своїми діями дискредитують професію, – беруться виконувати функції, що не відповідають етичним нормам: розголошують інформацію про клієнта, ставляться до нього упереджено чи зверхньо, не дотримуються вимог психологічної методики чи технології, у практичній діяльності застосовують непсихологічні методи, вживають психологічні знання на власну користь.

Проблема методичного забезпечення і дотримання вимог застосування психологічних методик, технік і технологій [295]. Методичний арсенал психолога часто складають неперевірені і невалідні методики.

Навчаючись у ВЗО студент повинен навчитися не тільки отримувати певну суму знань й умінь, але і перетворювати їх в компетенцію, тобто набір знань, практичних умінь, способів діяльності, інформаційної обізнаності та психологічної готовності до певного кола предметів і процесів, необхідних для якісної продуктивної діяльності фахівця у відповідній галузі, зокрема в галузі практичної психології. Також сучасний спеціаліст з психології повинен добре розбиратися в інноваційних процесах та уміло впроваджувати їх у свою діяльність.

Завдання викладача психології – підготувати фахівця, який не тільки вправно володіє професійними компетенціями, але й готовий до всіх інноваційних процесів, що відбувається у сфері психології. Тому викладач найчастіше виступає як консультант, який спрямовує навчання студентів та організовує їх діяльність.



Порівнюючи програми українських університетів з європейськими, можна відзначити ряд істотних відмінностей. Європейські університети, найчастіше, носять міждисциплінарний характер й орієнтовані на вирішення практичних задач, у той час як вітчизняні вузи роблять ставку на фундаментальну підготовку. Потрібно врахувати традиції та здобутки вітчизняної вищої школи і, звичайно, практичну складову навчального процесу зарубіжних університетів.

Якщо пробувати систематизувати підходи до змісту і методів професійної підготовки психологів, то можна виокремити три головні лінії: перша – розвиток і формування професійних знань, умінь і навичок, друга – формування професійних мотивацій, позиції та спрямованості, ставлення до професії та умов її здійснення, третя – формування особистісних рис і якостей, що забезпечують успішність професійної діяльності, тобто компетентностей, котрі інтегруються у таку якість, як соціальна компетентність [295].

Враховуючи проблеми формування особистості психолога та формування професійної мотивації (відданість професії), був створений центр психологічного консультування та психокорекції. Даний центр був створений при кафедрі психології та соціальної роботи і у своїй діяльності керується законодавством України, Статутом Університету, ухвалами Вченої ради Навчально-наукового інституту педагогіки, психології, підготовки фахівців вищої кваліфікації та іншими нормативними документами. Центр діє лише на волонтерській основі за участі провідних фахівців в галузі психологічного консультування та психокорекції м. Вінниці та студентської молоді.

Методологія роботи центру базується на принципах рівноправного партнерства серед академічних, державних і громадських кіл. Громадські організації, які об'єднують професійних психологів і в своїй основі ставлять завдання удосконалення професійних компетенцій та прирівнювання їх до європейських компетенцій.

Перший етап діяльності центру. Для визначення потреб населення в 2012р. кафедрою психології було зроблене опитування населення м. Вінниці на предмет «В яких ситуаціях, на Ваш погляд, є необхідною психологічна допомога»? Були отримані наступні результати.

Рейтинг ситуацій: 1. Спроба суїциду. 2. Депресії, нервові зриви. 3. Залежності (алкогольна, наркотична). 4. Переживання потрясіння після травмуючих випадків: нещасний випадок, втрата близьких, насильства та інше. 5. «Комплекси», невдоволеність собою. 6. Труднощі батьківсько-дитячих стосунків. 7. Самотність, відчуття непотрібності. 8. Проблеми подружніх взаємостосунків. 9. Проблеми (конфлікти) на роботі, в школі, в інституті, у повсякденному житті. 10. Проблеми інтимних стосунків. 12. Проблема працевлаштування.

На теперішній період найбільш актуальними стають проблеми агресії в суспільстві, адаптації учасників АТО, психологічні проблеми переселенців тощо.

Ефективність психологічного впливу, в більшості випадків, визначається вмотивованістю, особистісною позицією і професіоналізмом фахівця. У теперішній час прийнято говорити про особистісні передумови до надання психологічної допомоги, про особистість психолога – консультанта, терапевта і так далі.

Головними взаємопов'язаними параметрами становлення сучасного психолога є – толерантність та ідентичність. Толерантність має певні якості: вміння приймати клієнта таким, яким він є; можливість виступати в ролі дослідника, посередника, священика; емпатія; автентичність; нейтральність.

Ідентичність психолога представляє собою послідовні відповіді на запитання: «Який я психолог?». «У якій парадигмі я працюю?». «Що зумовило мій вибір парадигми?». Ці завдання ефективно можуть розв'язувати громадські організації.

Підготовка професіоналів-психологів є процесом керованого формування толерантності і ідентичності, навчання справлятися з власною тривогою і страхами, підтримувати адекватну самооцінку.

Колективом центру розробляється програма по підготовці готовності студентів до психологічної допомоги. Виходячи з поставлених цілей, основними завданнями роботи центру психологічного консультування та психокорекції була пророблена наступна робота: організація супервізійного проекту, організація та проведення тематично визначених, професійно спрямованих, розвиваючих заходів клубного характеру для студентів – психологів – це вечорниці, народні свята, екскурсії в етномузей. Адже загальногуманітарна підготовка, яка має уявлення про надбання людського духу в усіх його проявах, навряд чи буде здатна до ефективної діяльності як психолог. Адже традиції, звичаї обряди – це не що інше, як відібрані впродовж століть, перевірені практикою, форми поведінки людей і методи управління цією поведінкою, які виходять із певної специфіки ( ментальної, етнічної, природної, історичної) людей котрі заселяли певну територію і котрі відносять себе до певної спільноти. Недаром дослідники говорять, що будь-яка професійна підготовка має обіймати той національний контекст, у якому буде діяти психолог [295].

Центр у своїй діяльності орієнтується на збагачення національно-історичних, культурно – освітніх традицій і максимальне використання соціокультурних та регіональних можливостей м. Вінниця, яке є одним з історичних, економічних, наукових і культурно – освітніх центрів України.

Рада центру організовує зустрічі з провідними вітчизняними та зарубіжними психологами та психотерапевтами

Ніколи ще проблема якості освіти не мала такого важливого ідеологічного, соціального, економічного і технічного значення, як у

в період революції гідності.

Революція Гідності та спричинені нею подальші події в Україні призвели до суттєвих змін в політичному та соціокультурному середовищах українського суспільства. Водночас, внаслідок цілої низки чинників, передусім зовнішньої агресії Російської Федерації проти України, проявилася кричуща неготовність державних структур ефективно реагувати на виклики та діяти в екстремальних умовах суспільного конфлікту, територіальної анексії та окупації частини української території.

За такого перебігу подій вітчизняне громадянське суспільство продемонструвало вражаючу здатність до консолідації і мобілізації, зумівши створити дієву мережу громадських ініціатив та об'єднань, які взяли на себе вирішення найбільш гострих та невідкладних проблем, з якими українська спільнота не стикалася від часів здобуття державної незалежності 1991 р.

«Пробудження» в соціумі таких норм і цінностей, якими є гуманізм, альтруїзм, відповідальність, допомога ближньому, на противагу поширенню «цінностей» суспільства споживання.

На базі секції психологічного консультування та психотерапії організовуються групи підтримки постраждалих від політичних подій в Україні, проводиться робота з клієнтами з постравами станами, та проводиться психокорекція батьків, які виховують дитину-інваліда. Ведучими таких груп стають психологи-практики кафедри психології та соціальної роботи та психотерапевти громадської організації «Вінницьке товариство психологів та психотерапевтів». Активізується волонтерська діяльність. Сучасний світ опинився перед викликом цілої низки глобальних проблем, які поставили людську цивілізацію на межу виживання. Перед людством постав доленосний вибір: або воно здійснить кардинальні гуманітарні зміни на рівні свідомості кожного члена людської спільноти, або йому доведеться зіткнутися з такими кризовими явищами, які приведуть до абсолютного знищення життя на планеті. Всім зрозуміло, що ефективна модернізація й подальше реформування суспільства неможливо без відповідної гуманітарної підготовки фахівців задіяних у цьому процесі, адже подолання кризових ситуацій шляхом лише технічних, економічних, прагматичних і т.п. рішень призводить до ще більш негативних наслідків.

Тому сьогодні вимагає адекватних трансформацій у духовно-культурній, філософсько-світоглядній сфері та надання гуманітарній освіті пріоритетного значення.

Висунення проблеми якості на перший план визначається низкою об'єктивних чинників:

- по-перше, від якості людських ресурсів залежить рівень розвитку країни і її глобальної економічної конкурентоспроможності;

• по-друге, якість освіти набуває все більшого значення в забезпеченні професійної допомоги учасників АТО та їх сім'ях.

Завдання діяльності секції психологічного консультування та психотерапії на теперішньому етапі:

- формування конкурентноспроможного професійного, відданого професії фахівця;
- формування професійних компетенцій при роботі з різними категоріями населення;
- розвиток ініціативного європейсько-орієнтованого фахівця;
- соціально – психологічна просвіта;
- співпраця з пресою України та зарубіжних країн;
- співпраця з спеціалістами МОЗ України;
- співпраця з спеціалістами інших країн по проблемі психотерапії;
- психологічна робота з дітьми, які мають особливі потреби та їх батьками;
- супервізії з працівниками центру;
- допомога населенню, які постраждали від політичних подій в Україні;
- розвиток волонтерської роботи;
- наукова робота по проблемі професійного становлення практичного психолога.

Секція психологічного консультування та психотерапії працює при підтримці громадських організацій, що представляють недержавні організації: «Асоціація психотерапевтів та психоаналітиків України» та «Вінницьке обласне товариство психологів та психотерапевтів». Дані організації є радниками з питань психічного здоров'я та психологічного супроводу.

В 2016-2017 року був створений кризовий центр для дітей та підлітків.

Проект започаткований в нашому університеті, щоб забезпечити кожній дитині максимально комфортні умови навчання та спілкування, підтримати її у разі виникнення конфліктних та кризових ситуацій. Для діяльності даного центру були залучені магістри психологи, які мають власний досвід з психотерапії.

2017-2018 році плідно працює допомога на рівних. Тобто студенти-магістри допомагають студентам, які потребують психологічної допомоги.

2017 – 2018 році була створена супервізійна група під керівництвом Комар Т.О., супервізор, психотерапевт АППУ.

Інтеграція української практичної психології в європейський освітній простір можлива лише за умови розв'язання численних проблем на шляху налагодження професійної підготовки практичних психологів.

Сьогодні надзвичайно актуальним є перебудова освітнього процесу на засадах цілеспрямованого формування особистості

психолога не тільки з погляду формування його знань, умінь, навичок, норм і цінностей, а першочергово його професійної позиції (спрямованості, ставлень і відношень, мотивації) та соціальної компетенції.

На сучасному етапі розвитку стають проблеми використання знань практичної психології в діяльності практичних психологів. Особливого значення набувають дискусії відносно професійного становлення психологів, використання психокорекційних та психотерапевтичних методів у практичній діяльності психолога.

Для українського суспільства в кризових ситуаціях набувають великого значення релігійні традиції. Тому більш поширені підходи психологічної допомоги базуються на гуманістичних напрямках психології.

Щоб визначити сформоване уявлення про психолога, необхідно звернути увагу саме на ту обмежену інформацію про психолога, його діяльність, що отримує та узагальнює людина.

Формування особистості професіонала має починатися з його професійних позицій та спрямованості.

# СУТНІСТЬ І СТРУКТУРА СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ-МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

О. С. Московчук

Розвиток суспільства, специфіка різних галузей життєдіяльності людей обумовлюють типи і форми компетентностей, особливості яких відображають необхідність знань, умінь, досвіду реалізації управління, комунікацій та інших видів діяльності. У психолого-педагогічній літературі серед різних видів компетентностей важливе місце відводиться соціальній компетентності, яка стає все більш значущою не тільки в професійній діяльності, а й у всіх сферах життєдіяльності, будучи, за загальним визнанням, інтегративною характеристикою сучасної людини.

Зацікавленість феноменом соціальної компетентності спочатку виявили фахівці у галузі соціальної психології, хоча з часом все більше зарубіжних і вітчизняних педагогів стали звертатися до цієї проблеми. Аналіз літературних наукових джерел дозволяє зазначити, що в зарубіжній і вітчизняній педагогічній теорії і практиці умовно можна виокремити два напрями у вивченні соціальної компетентності: питаннями її формування в школярів у зарубіжній науці займалися М. Єрузаль, І. Клейн-Геслінг, Г. Шот-мейер, у вітчизняній науці – О. Безкоровайна, П. Бойчук, Н. Борбич; розвиток соціальної компетентності у процесі професійної підготовки розглядали у Німеччині Д. Бартелма, С. Вальціг, Б. Кремі, В. Сейд, Г. Шулер, в Україні – П. Бойчук, І. Зарубінська, Н. Сівак.

Розробка змісту поняття «соціальна компетентність» відбувалася в 70-90-х роках ХХ століття. У зв'язку з цим варто особливо відзначити роль німецьких учених (К. Голтц, Ф. Дорш, У. Каннінг, Р. Ульріх, Р. Ульріх де Мюнк, Г. Фрош, Г. Шулер та ін.) у вивченні даної наукової категорії. Так, саме поняття «соціальна компетентність» вперше було введене в науковий обіг родоначальником вивчення цього психолого-педагогічного феномену в зарубіжній науці німецьким філософом, антропологом і педагогом Г. Ротом у кінці 60-х років ХХ століття. У своїй праці «Педагогічна антропологія» він виокремлює три види компетентності людини: самокомпетентність (знання самого себе), соціальну компетентність (взаємодія з іншими) і предметну компетентність (практична дія) [467, с. 124]. В основу даної класифікації дослідник поклав так звану триєдність людини І. Песталоцці: «голова, серце і рука».

Трагування соціальної компетентності німецького дослідника стало основою для інших праць зарубіжних учених з соціальної психології, психології розвитку, клінічної психології та педагогіки у контексті вивчення соціальної компетентності (К. Гейнц, К. Голтц, М. Єрузаль, І. Клейн-Реслінг, Ф. Петерман та ін.). Необхідно зазначити, що найбільша кількість наукових робіт з проблеми соціальної компетентності, як показав зроблений нами аналіз першоджерел з проблеми дослідження, належить іноземним ученим

(А. Альгевер, Е. Вотерс, С. Грейф, Е. Долл, У. Каннінг, Б. Кремі, К. Решке, Р. Ріман, В. Сейд, Л. Сроуф, Р. Ульріх, Г. Фрош, С. Шлютері, Е. Шмідт, Б. Шпінат, Г. Шредер, Г. Шулер та інші). Водночас в останнє десятиліття у зв'язку зі змінами, що відбуваються в галузі освіти, все більшу увагу приділяють питанню соціальної компетентності і вітчизняні вчені (І. Зарубінська, Л. Лепіхова, І. Міщенко та ін.)

Аналіз зарубіжних і вітчизняних соціально-психологічних та педагогічних літературних джерел з проблеми дослідження дозволяє стверджувати, що соціальна компетентність – уже сформована особистісна якість, що містить різні соціальні компетенції (наприклад, культуру спілкування, емоційну стабільність, здатність приймати рішення та ін.). Відповідно до трактування німецького психолога У. Каннінга, соціальна компетентність – це багатогранне узагальнююче поняття, яке містить велику кількість компетенцій, котрими володіє людина. Це єдність знань, умінь і навичок, що забезпечують якість соціальної поведінки. Під соціальною поведінкою автор розуміє спосіб поводження, що сприяє реалізації власних цілей при збереженні соціально прийнятних норм [456, с. 158]. Соціально компетентна поведінка забезпечується набором таких способів дій, що обумовлюють взаємовигідну і успішну співпрацю всіх учасників цієї взаємодії (У. Каннінг, Ф. Петерман, У. Пфінгстен, Р. Хінч).

У зарубіжній психології розвитку (Е. Вотерс, Д. Дубойс, Л. Сроуф, Р. Фельнер та ін.) соціальну компетентність часто прирівнюють до пристосування індивіда до навколишнього світу в процесі соціалізації під час навчання. Важливий внесок у цю теорію зробили американські психологи А. Альгевер, Р. Ріман і німецькі психологи М. Допфнер, С. Рей, Г. Фрош, С. Шлютер, які розширили трактування соціальної компетентності за рахунок розуміння того, що соціальна компетентність передбачає і кооперацію з навколишнім світом (іншими людьми), і водночас конфронтацію з ним через певні особистісні аспекти [445, с. 72].

У працях зарубіжних педагогів (Ф. Петерман, В. Сейд, Г. Шотмейер та ін.) також отримали відображення сутнісні характеристики соціальної компетентності, що забезпечують реалізацію балансу (рівноваги) між власними запитамі і очікуваннями інших людей. Ми вважаємо, що сутність соціальної компетентності якраз і полягає в балансі між кооперацією і конфронтацією запитів та інтересів сторін у ситуаціях міжособистісної взаємодії. Тому необхідно уточнити, яке значення вкладається в поняття «кооперація» і «конфронтація» в межах нашого дослідження [471, с. 10].

Слово «кооперація» походить від лат. «cooperatio» і означає «об'єднання зусиль учасників взаємодії для досягнення спільної мети при одночасному поділі між ними функцій, ролей, обов'язків» [298, с. 163]. У вітчизняній і зарубіжній науці представлено

одноставити думку про те, що кооперація за умов взаємодії посилює взаємозв'язок її учасників, сприяє взаємодопомозі, стимулює розвиток позитивних установок партнерів [468, с. 33].

Важливо підкреслити, що в трактуванні поняття «конфронтація» зарубіжними і вітчизняними науковцями наявні суттєві розбіжності. Так, у зарубіжній соціальній психології (Р. Ріман, Г. Фрош та ін.) під конфронтацією розуміють здатність відстоювати свої інтереси. Поняття конфронтації визначається вітчизняними вченими зовсім в іншому контексті. Вітчизняні вчені (Н. Борбич, П. Бойчук, Н. Арапова, М. Дьяченко, Л. Кандибович) вкладають інший зміст у це поняття, пов'язуючи його з агресивним протиставленням себе іншій людині, суспільству [47; 54]. Зважаючи на сучасні аспекти позицій зарубіжних авторів (А. Альгевер, Р. Ріман, Г. Фрош, С. Шлютер), ми будемо розуміти під конфронтацією відстоювання своїх поглядів і інтересів. Сформульовані вченими визначення, на нашу думку, представляють сутність і форму прояву соціальної компетентності, забезпечену прийняттям позицій та інтересів іншої людини з одночасним відстоюванням своїх поглядів у міжособистісній взаємодії [445, с. 38].

Г. Фрош зазначає, що головним для формування вміння соціальної компетентності є правильна оцінка того, в якій ситуації і позиції знаходиться людина, які емоції, погляди має вона і її оточення, які поведінкові альтернативи є і які відповідні реакції викличе та чи інша поведінка. Значущість такого розуміння соціальної компетентності для нашого дослідження полягає у тому, що високий рівень сформованості соціальної компетентності виражається в здатності людини уникати реактивного супротиву людей, у здатності побачити, яка мотивація спонукає людей до дії, в здатності швидко і адекватно оцінювати інших людей. Зазначені якості належать до емоційно-оцінної сфери особистості, в основі своїй мають розвинені вміння сприйняття інших людей [445, с. 64].

Аналіз спеціальної літератури дозволяє зробити такі висновки: представлені визначення не виключають одне одного, а є взаємодоповнюючими. Безперечно й те, що соціальна компетентність є багатоаспектним явищем, і трактування його залежить від конкретного завдання дослідження. Так, у змісті соціальної компетентності, з позицій соціальної психології, акцентується увага на забезпеченні реалізації особистих цілей при збереженні соціально прийнятної поведінки. З позицій психології розвитку, найважливішою складовою соціальної компетентності є здатність зрозуміти і прийняти погляди іншої особи, тобто проявити емпатію в ситуаціях міжособистісної взаємодії. Клінічна психологія вивчає ступінь представлення власних інтересів соціально ізольованими людьми. Для нашого дослідження найбільший інтерес має визначення соціальної компетентності в зарубіжній психології розвитку. Це визначення має бути доповнене, на нашу думку, деякими положеннями (наприклад, суб'єктного підходу),



представленими у вітчизняній психології, а також у зарубіжній і вітчизняній педагогічній теорії і практиці.

Суб'єктність особистості є центральним питанням, що розглядається у працях вітчизняних психологів з проблем формування соціальної компетентності (М. Гончарова-Горянська, І. Зарубінська, Н. Сівак). Теоретичною основою цих досліджень є суб'єктна парадигма, розроблена А. Абульхановою-Славською, А. Брушлинським, С. Рубінштейном. Істотним у контексті цієї парадигми є положення про особистість не як про суб'єкта «в собі», а як суб'єкта, здатного підтримати іншу людину, «зміцнити її душевно». Під суб'єктом, за С. Рубінштейном, розуміється суб'єкт свідомої, довільної діяльності, ядро якої становлять усвідомлені спонукання – мотиви свідомих дій. Фундаментальне значення в цьому підході, на нашу думку, має розуміння свідомості, сформульоване С. Рубінштейном, яке містить не тільки знання, але й ставлення [339, с. 40]. Свідомість, як зазначає І. Міщенко, формується за допомогою пам'яті, уваги, дій і переживань у результаті особистісного акту усвідомлення. Усвідомлене знання є неодмінно і ставленням, обумовленим цим знанням [267, с. 123].

У педагогіці суб'єктність розуміється як здатність людини ставити і коригувати цілі, усвідомлювати мотиви, самостійно складати перспективні плани дій і оцінювати їх відповідність задуму [146, с. 349]; інтегральна якість особистості, що проявляється у прагненні та здатності до самовизначення, самодетермінації та саморегуляції поведінки [97, с. 266]. В. Галузяк у структурі суб'єктності як інтегральної особистісної якості виокремлює такі компоненти: само детермінація, рефлексивність, автентичність, психологічна свобода, унікальність, креативність, здатність до саморегуляції, інтернальність, спрямованість на професійне самовдосконалення [96].

З позицій суб'єктного підходу, соціальна компетентність розглядається вітчизняними науковцями як вищий рівень освоєння соціальної дійсності (С. Гончаров, І. Зарубінська, Н. Сівак та ін.).

Так, Н. Сівак визначає соціальну компетентність як рівень сформованості в особистості внутрішнього співвіднесення процесів усвідомлення соціальної дійсності і її ціннісних орієнтацій щодо соціальних явищ. Соціально компетентна поведінка, як зазначає науковець, визначається, перш за все, мірою суб'єктності особистості [357, с. 161].

Акцент на суб'єктність соціально компетентної особистості робить і С. Гончаров, який визначає соціальну компетентність як інтегративну соціальну якість особистості. Одним з найважливіших проявів соціальної компетентності дослідник вважає суб'єктну здатність до самовизначення, самоуправління і нормотворення [110, с. 12].

У вітчизняній науці склалися різні підходи до характеристики сутності і змісту соціальної компетентності. Одна група авторів (М.

Гончарова-Горянська, Н. Василенко, С. Гончаров) визначають соціальну компетентність як систему знань про соціальну дійсність і себе, систему соціальних умінь і навичок, сценаріїв поведінки в типових соціальних ситуаціях, розглядають її як адаптаційне явище, що має складну структуру. У змісті соціальної компетентності вони акцентують увагу на таких елементах, як соціальна сенситивність, наявність основних навичок взаємодії, істотних для всіх соціальних ситуацій. Інші дослідники (П. Бойчук, І. Зарубінська, А. Хуторський) роблять акцент на набутті особистістю власного досвіду, знань і вмінь в процесі соціальної практики. Третя група науковців (О. Безкоровайна, Н. Сівак, В. Шахрай) під соціальною компетентністю розуміють здатність людини усвідомлювати почуття, думки і поведінку інших людей у міжособистісних контактах; здатність діяти відповідно до цього; включають у її структуру соціальний інтерес, самоефективність та емпатичні вміння.

І. Зарубінська розглядає соціальну компетентність у юнацькому віці як інтегративну особистісну характеристику, що системно відображає рівень соціальної адаптації, особистісного самовизначення, професіоналізації людини як суб'єкта діяльності [147, с. 127].

М. Гончарова-Горянська запропонувала визначення соціальної компетентності, в якому акцентовано увагу на свідомому характері діяльності: «соціальна компетентність – система знань про соціальну дійсність і себе, система складних соціальних умінь і навичок взаємодії, сценаріїв поведінки в типових соціальних ситуаціях, які дозволяють швидко і адекватно адаптуватися, приймати рішення зі знанням справи, з огляду на кон'юнктуру; діючи за принципом «тут, зараз і найкращим чином», отримувати максимум можливого з обставин, що склалися» [111, с. 71].

Так, Л. Лепіхова трактує соціальну компетентність як готовність особистості до варіативного суспільно значущого самовираження і вважає цю якість елементом загальнонародської культури. У процесуальному (широкому) розумінні слова, як зазначає науковець, соціальна компетентність забезпечує взаємозв'язок професійного самопізнання, самоактуалізації, самокорекції і професійного моделювання особистісних дій. У ситуативному (вужькому) сенсі слова соціальна компетентність стосується професійних дій і відображається в творчому вирішенні людиною індивідуально значущих ситуацій професійного вибору [229, с. 67].

За твердженням Н. Бібік, «соціальна компетентність» передбачає здатність жити в соціумі (враховувати інтереси й потреби різних груп; дотримуватись соціальних норм і правил; співпрацювати з різними партнерами), а також адекватно виокремлювати, ідентифікувати, фіксувати та аналізувати коло питань на перетині всієї системи соціальних відносин суспільства і людини [40, с. 46].

Науковець Н. Павлик зазначає, що поняття «соціальна компетентність» має переважно комунікативний характер і є

здатністю ефективно взаємодіяти з іншими людьми» [291, с. 14]. Це передбачає вміння людини орієнтуватись у соціальних ситуаціях, правильно визначати особистісні риси та емоційні стани інших людей, обирати адекватні способи спілкування з ними.

Соціальній компетентності як основі людського існування відводиться особливе місце у працях зарубіжних науковців. Так, у визначенні сутності соціальної компетентності німецького педагога Г. Шотмейера акцентовано увагу на почуттях власної гідності і відповідальності особистості. Соціальна компетентність забезпечує баланс між власними потребами й очікуваннями інших. Прояв цього балансу, на думку вченого, можливий за умов відносин, заснованих на взаємності та повазі [470, с. 31].

Виходячи з вищенаведених визначень, можна вважати, що найважливішою характеристикою соціальної компетентності є здатність працювати в команді, вибудовувати поведінку, в якій поряд з власними інтересами значущими виступають й інтереси інших людей.

Соціальна компетентність обумовлює успішність використання стратегій досягнення людиною цілей у сучасних умовах. У зарубіжній і вітчизняній педагогіці соціальна компетентність визначається науковцями як основа діяльності універсальної, здатної до динамічного розвитку особистості, котра ефективно вирішує проблемні ситуації, що виникають у процесі реалізації її потенціалу в суспільстві [406, с. 65].

Розробки вітчизняних педагогів щодо трактування сутності соціальної компетентності не суперечать зарубіжним підходам, а доповнюють і збагачують педагогічну теорію і практику.

Відповідним логіці нашого дослідження є визначення Н. Василенко [65, с. 63], яка трактує соціальну компетентність як універсальну здатність особистості вирішувати (успішно, швидко, результативно) практичні завдання соціального плану; усвідомлюючи власні права і обов'язки, робити вибір і не боятися ризикувати; жити, дотримуючись норм і правил спільноти, не виходячи за межі типовості, але «творити» за цими межами; вибудовувати свій життєвий проект, враховуючи індивідуальні цінності і проектуючи їх у майбутнє. Цей набір специфічних здібностей особистості дозволяє студентам досягати успіху в соціальній взаємодії.

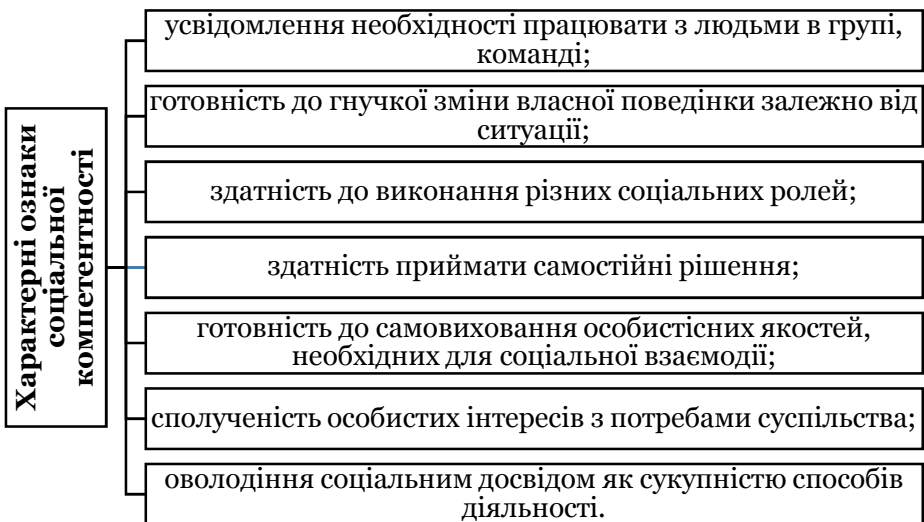
Н. Борбич пов'язує соціальну компетентність майбутнього фахівця зі здатністю людини планувати і реалізовувати процес особистісного і професійного самовдосконалення. Соціальна компетентність, на її погляд, є інтегративною якістю людини, що поєднує в собі ціннісне розуміння соціальної дійсності, категоріальні конкретні соціальні знання як керівництво до дії, суб'єктну здатність до самовизначення, вміння реалізовувати соціальні технології в межах професійної діяльності [54, с.91].

Таким чином, аналіз наукової літератури [65; 146; 422] дозволив

виявити сутнісні характеристики соціальної компетентності, представлені у вітчизняній і зарубіжній педагогічній теорії: здатність особистості до усвідомлених, цілеспрямованих, активних дій, спрямованих на вирішення соціальної проблемної ситуації, здатність вибудовувати позитивні відносини в умовах професійної і неформальної взаємодії, здатність працювати в команді, соціальна компетентність проявляється у вирішенні соціальної проблеми у внутрішньому плані дій і є усвідомленим багатоетапним процесом розумової діяльності в ситуаціях невизначеності, самостійного пошуку і використання інформації.

Необхідно підкреслити, що соціальна компетентність, як будь-який інший вид компетентності, є інтегративною характеристикою особистості. У цьому твердженні ми спираємося на погляди І. Зарубінської та Н. Сівак. Компетентність характеризується цими вченими як інтеграційна характеристика, що забезпечує вирішення проблем і завдань, котрі виникають у різних сферах життя. Однак наявності тільки знань недостатньо, отже, компетентність як інтегративна особистісна характеристика включає інтелектуальну, емоційну та моральну складові [357, с. 161].

Поділяючи тезу про важливість відбору ключових компетентностей багатьох авторів [27; 30; 111] у своєму дослідженні ми дотримуємося позиції, відповідно до якої соціальна компетентність не тільки включається в усі перераховані сукупності ключових компетентностей, але є в них змістоутворюючою, оскільки виступає як інтегративна особистісна характеристика студента ЗВО. Все це дозволяє нам визначити характерні ознаки соціальної компетентності (рис. 1).



**Рис. 1. Характерні ознаки соціальної компетентності.**

Аналіз наукової літератури дозволив нам уточнити зміст соціальної компетентності, в якому поряд зі знаннями, вміннями і навичками виокремлюємо досвід поведінкових відносин. Досвід поведінкових відносин відображає діяльнісну складову соціальної компетентності, засновану на єдності знань про соціальну дійсність, умінь і навичок встановлення відносин на основі цих знань, а також досвіду застосування їх на практиці [357, с. 162].

Водночас важливим для нашого дослідження є осмислення того наукового факту, що соціальна компетентність є певним типом ставлення, заснованим на повазі і прийнятті іншої людини і самого себе. У цьому зв'язку необхідним є поглиблення розуміння такого поняття, як «ставлення», з яким пов'язана не тільки суть соціальної компетентності, а й визначення можливих шляхів її формування, що є важливим для організації подальшої дослідно-експериментальної роботи.

Великий внесок у вивчення проблеми ставлення людей один одного був зроблений відомими вченими-філософами М. Бахтіним, М. Бубером, І. Кантом, С. Рубінштейном, Л. Фейербахом. Варто зазначити, що у філософії однією з найбільш важливих категорій є категорія відносин і ведуча роль іншої людини в становленні і розвитку особистості, представлена в працях М. Бахтіна, М. Бубера, І. Канта, Л. Фейербаха. Визначальна роль відносин з іншими людьми в розвитку особистості одним із перших була осмислена Л. Фейербахом. Ці ідеї надалі стали ключовими в гуманістичній психології і педагогіці: «... людина спочатку відображається, як у дзеркалі, в іншій людині» [166, с. 109]. І. Кант визначає не тільки категорію ставлення до інших людей, але і ставлення до себе, заснованого на повазі. З одного боку, вищим з обов'язків є глибока повага до прав інших людей: «Наш обов'язок полягає в тому, щоб глибоко поважати право інших і як свяtinю цінувати його. У всьому світі немає нічого святішого, ніж право інших людей» [173, с. 178]. З іншого боку, найбільш важливим у низці моральних цінностей, тобто обов'язків по відношенню до всього, що є в світі, є обов'язок людини перед самою собою: «... бути у власних очах гідним внутрішньої честі, схвальної оцінки є істотним моментом обов'язків перед самим собою» [173, с. 180].

М. Бахтін, доповнивши ці принципи, розвинув концепцію діалогу як універсальних відносин у сфері людської свідомості. Діалог, відповідно до концепції М. Бахтіна, в його широкому розумінні, є ставленням, спрямованим на розвиток [27, с. 254].

У своїй концепції взаємності філософський підхід до розуміння категорії «ставлення» сформулював і розвинув відомий учений М. Бубер. Науковець доводить, що життя людини проходить у діалозі з іншими людьми, які їй подібні, і розглядаються нею як суб'єкти взаємодії [58, с. 35].

К. Вазін, розглядаючи сутність людських відносин з філософських позицій, вважає одним з творчих способів їх побудови

коеволюційний шлях, заснований на рівноправності, визнанні суб'єктності «іншого» (права на власні погляди, бачення світу), прийнятті себе й іншої людини, що забезпечують оптимальний саморозвиток учасників взаємодії [166, с. 320].

Аналіз наукових джерел з філософії [166, с. 115] дозволяє нам визначити зміст соціальної компетентності, що розглядається нами як категорія відносин. Визнання суб'єктності іншого, прийняття і повага до нього, а також визнання своєї суб'єктності, прийняття і повага до самого себе лежать в основі характеристики змісту соціальної компетентності з позицій філософії.

Розглянемо сутність поняття «ставлення», що потрактовується такими психологами, як В. Бехтерев, О. Бодальов, А. Лазурський, Б. Ломов, В. Мерлін, В. М'ясищев, К. Роджерс, С. Рубінштейн як рушійна сила розвитку особистості. Першорядне значення в розвитку і становленні особистості, як і у філософському трактуванні, мають взаємовідносини. Відносини людини є системою, що утворилася в результаті її розвитку, виховання і самовиховання [43, с. 97].

Важливими для нашого дослідження стали визначені в психології істотні характеристики взаємин як психологічної категорії. Однією з найважливіших якостей людських стосунків є гуманність [3, с. 151]. Гуманне ставлення до людини обумовлює можливість взаємного впливу і особистісного розвитку, що є особливою цінністю в контексті теорії виховання. Наступною характеристикою є ступінь адекватності відносин [3, с. 152]. Неадекватне, спотворене ставлення викликає труднощі в життєдіяльності людини, співтовариства, суспільства загалом. Адекватне ставлення передбачає не тільки відповідність сприйняття і розуміння світу, об'єктів, інших людей, суспільства і самого себе, але і точний емоційний відгук [3, с. 154]. К. Абульханова-Славська також підкреслює першорядне значення адекватної самооінки для визначення особистістю свого місця в житті, вибору життєвої позиції. Тому ставлення до себе, крім самооінки, має включати постійну потребу в самопізнанні. Пізнання самого себе починається з пізнання своїх здібностей, характеру, можливостей, включаючи внутрішні сумніви і здатність до внутрішнього діалогу з самим собою. Перспективним у контексті нашого дослідження є підхід до визначення поняття «відносини» в гуманістичній психології та педагогіці, сформульований відомим американським психологом і педагогом К. Роджерсом. Він розглядає відносини, певний їх тип як такі, що допомагають, тобто є умовою розвитку і позитивних змін особистості іншої людини: «... ставлення, яке я вважаю допомагаючим, характеризується ніби прозорістю з мого боку, в ньому чітко відображаються мої реальні почуття. Воно також відрізняється прийняттям іншої людини як індивіда, що має цінність, а також глибинним емпатичним розумінням, яке дає мені змогу бачити особистий досвід людини з її позиції» [331, с. 25].

Це положення має визначальний характер для подальшого розуміння соціальної компетентності: у процесі взаємодії важливо не тільки забезпечити реалізацію гуманності і адекватність відносин, але, в першу чергу, вибудувати стосунки, що допомагають іншій людині і самому собі ставати краще, розвиватися.

Необхідно відзначити також, що істотним у трактуванні поняття «ставлення» в психології є обґрунтування неодмінного включення в будь-який психологічний акт трьох аспектів (пізнавального, вольового й емоційного). «Випадання будь-яких ланок призводить до психічної діяльності, що має патологічний характер» [274, с. 113].

В. М'ясищев виокремлює три сторони єдиного предметного ставлення: когнітивний, конативний та емоційний. У зв'язку з цим, ми вважаємо за необхідне визначити три взаємопов'язані та взаємообумовлені компоненти соціальної компетентності, що характеризують її когнітивну, діяльну та емоційну складові [274, с. 115].

Великий внесок у вивчення поняття «ставлення» як взаємовідносин між учнями і вчителями був зроблений відомими вітчизняними педагогами Ш. Амонашвілі, А. Макаренком, А. Мудриком, В. Сухомлинським. У педагогічній науці приділяється особлива увага цьому поняттю: ставлення - фіксовані стосунки суб'єктів і об'єктів на основі певних емоційних проявів [269, с. 113]. Ставлення трактується як своєрідний результат взаємодії вихователя і вихованця. Переживання, які виникають у процесі взаємодії, зміцнюють, руйнують чи реорганізують відносини. Тому відносини повинні вибудовуватися на практиці за певними принципами. А. Мудрик, розвиваючи думку про необхідність навчання взаємодії, зазначає, що дуже важливим є орієнтування учнів на те, що взаємодія – це завжди діалог, який вимагає терпимості до ідей, дрібних недоліків партнера з взаємодії [269, с. 242]. Ш. Амонашвілі єдиною можливим шляхом у взаємодії вважає гуманний підхід, заснований на принципі любові до дитини. Без любові і доброти виховати гуманну душу неможливо [8, с. 345].

Відносини, засновані на любові до людей, справедливості і правдивості, розглядалися В. Сухомлинським як особливий і дієвий спосіб виховання [380, с. 545]. Видатний педагог приділяв велику увагу взаєморозумінню між учнями і вчителем, між учителем та педагогічним колективом. Щоб сформувавши добрі відносини, необхідно мати підхід до кожної особистості. Особливо це стосується відносин між учителем і учнями, в яких провідну роль відіграє соціальний досвід учителя, його знання, почуття, що слугують налагодуванню взаємовідносин та попередженню конфліктних ситуацій.

Як зазначає науковець О. Сергійчук, тільки висококваліфікований, творчий, компетентний учитель може забезпечити умови для генерації інноваційних технологій, передових ідей, навколо яких вибудовується захоплююча діяльність учнів, створюється динамічна

система взаємозв'язків з оточенням, що сприяє поглибленню знань, розширенню та розвитку інтелектуальних здібностей дитини, формуванню її соціального досвіду [350, с. 205].

На думку В. Сидоренко, соціально компетентним педагогом є той, хто завдяки мобілізованим достатнім знанням, умінням, спеціальним професійним здібностям, особистісним якостям спроможний успішно здійснювати інноваційну професійно педагогічну діяльність у сучасних соціокультурних умовах. Від його професійної відповідальності, творчості та ініціативи безпосередньо залежить формування нового громадянина держави, патріота з активною життєвою позицією, загальною культурою, багатою мовною картиною світу [351, с. 13].

Науковець В. Ковальчук вважає, що соціальна компетентність учителя – це здатність педагога на основі сформованих професійних знань та вмінь формувати в дитини готовність та навички ефективно взаємодіяти з оточуючим світом, розвивати вміння встановлювати доброзичливі міжособистісні відносини, розуміти почуття і поведінку оточуючих, встановлювати визначені межі допустимої поведінки. Цей аспект суспільних завдань учителя якраз і становить сферу його соціальної компетентності [190, с. 75].

Таким чином, аналіз філософської, психологічної та педагогічної літератури дозволив зробити такі висновки:

- всі визначення поняття «ставлення» об'єднують їх яскраво виражена гуманістична спрямованість. Філософи, психологи та педагоги вважають, що ставлення – найважливіша ознака взаємовідносин людей;

- єдиним ефективним способом побудови взаємовідносин людей є ставлення один до одного, засноване на повазі себе та іншого; стосунки, що сприяють взаєморозвитку його учасників і побудовані за принципом діалогу. За умов такого типу відносин всі його учасники можуть вести себе природно, з розумінням ставитися до інших людей і розраховувати на їх прийняття, прагнути до взаєморозуміння, згоди, коригування позицій за допомогою діалогічного спілкування;

- істотними характеристиками ставлення, що лежить в основі взаємовідносин, є його усвідомленість, адекватність, позитивність. Така позиція ґрунтується на визнанні суб'єктності іншого, усвідомленні своєї суб'єктності.

Аналіз накопиченого досвіду у вивченні соціальної компетентності як у закордонній, так і у вітчизняній психології та педагогіці дозволив виявити її сутнісну характеристику. Отже, сутність соціальної компетентності визначається з позицій суб'єктного підходу в психології та гуманістичної парадигми в освіті, що орієнтують людину на усвідомлене і позитивне ставлення не тільки до іншої людини, але і до себе. Такий тип відносин відображається, в першу чергу, в здатності не тільки відстоювати власні інтереси, засновані на адекватному і позитивному ставленні



до себе, але і в здатності зрозуміти і прийняти позицію іншої людини, що ґрунтується на її прийнятті.

Поважливе ставлення до людини, визнання її права на самобутність обумовлюють гуманістичні засади взаємодії людей. Поважати означає визнавати цінність взагалі кожної людини. Визнання людини як цінності означає терпиме ставлення до особливостей кожної особистості, її несхожості на інших, толерантне ставлення до тих якостей, котрі є, можливо, незручними для оточуючих. Соціальна компетентність за цих умов є особливим типом ставлення до себе, до інших, що забезпечує соціально компетентну поведінку в різних ситуаціях взаємодії.

Узагальнюючи підходи до визначення соціальної компетентності в зарубіжній і вітчизняній науці, ми можемо сформулювати таке робоче визначення: соціальна компетентність студентів педагогічного ЗВО – інтегративна якість особистості, що забезпечує позитивне ставлення до себе й іншого, засноване на визнанні суб'єктності кожного з партнерів навчально-виховної взаємодії.

М. Гончарова-Горяньська зазначає три підходи визначення структури соціальної компетентності: 1) на основі конкретних соціальних навичок (певні стратегії, що використовує особистість для ефективної взаємодії з соціумом); 2) на основі параметрів виміру соціальної компетентності (ситуативні прояви соціальної компетентності у відповідності з рівнем її сформованості); 3) на основі якості поведінки соціально компетентної особистості (сукупність певних якостей особистості, особливості її характеру та поведінки [111, с. 74]. Водночас О. Бодальов наголошує на тому, що соціальна компетентність не залежить від природно-фізіологічних особливостей людини, а формується під впливом зовнішніх факторів: сімейна ситуація, умови саморозвитку, життєві труднощі та досвід подолання особистісних проблем і життєвих труднощів, специфіка оточення. Складовими соціальної компетентності, на думку науковця, є соціальний інтелект та психологічна гнучкість [43, с. 144].

У сучасних зарубіжних літературних джерелах з питань розвитку соціальної компетентності майбутніх фахівців основний акцент робиться на результативності взаємодії людей у колективі, вмінні ефективно спілкуватися та досягати соціальних цілей у певних соціальних контекстах (Б. Кремс, В. Сейд та ін.).

Так, науковець Б. Кремс в своїй статті «Соціальна компетентність як кваліфікаційна мета», підкреслюючи особливе значення спільної роботи людей при отриманні, оцінці і застосуванні знань, виокремлює у структурі соціальної компетентності такі компоненти: соціальне розуміння, соціальна вправність (вміння, майстерність), соціальна відповідальність, компетентність у розв'язанні конфліктів [458, с. 2].

Відомий учений В. Сейд також зазначає важливість здатності до роботи в команді, вмінь конструктивного вирішення конфліктів,

комунікативної компетентності, готовності до кооперації. Необхідними умовами формування соціальної компетентності науковець вважає наявність цілеспрямованості, емпатії, інтуїції, гнучкості, що виявляються у ситуаціях міжособистісного спілкування [471, с. 9].

У зв'язку з цим, у структурному плані соціальна компетентність включає, на думку зарубіжних дослідників, такі компоненти: емпатія, соціальне розуміння іншого члена команди (К. Гільман, Ф. Петерман, В. Сейд), самоконтроль поведінки, соціальна відповідальність за себе та іншого (Ф. Петерман), адекватне сприйняття себе та інших (У. Каннінг, Ф. Петерман).

М. Єрузаль, І. Клейн-Геслінг у структуру соціальної компетентності включають такі ключові здібності, як здатність працювати в команді і комунікативні вміння. Науковці підкреслюють, що саме цих здібностей найбільше вимагає від людини сучасний ринок праці [455, с. 166]. Крім цього, розвиток соціальної компетентності студентів, як відзначають учені, сприяє запобіганню ризикам насильства, політичного екстремізму, наркоманії.

Вітчизняний науковець Л. Лепіхова пропонує розглядати соціальну компетентність як інтегративне особистісне утворення, що об'єднує в систему знання людини про суспільство і саму себе, вміння і навички поведінки в суспільстві, а також особистісні якості людини, її мотивації, ціннісні орієнтації, що дозволяють інтегрувати внутрішні та зовнішні ресурси для досягнення соціально-значущих цілей і вирішення проблем [229, с. 66].

До структури соціальної компетентності І. Зимня включає такі компоненти: знаннєвий (передбачає наявність у суб'єкта знань про зміст соціальної компетентності); мотиваційний (характеризує готовність суб'єкта до прояву компетентності); ціннісно-смысловий (ставлення суб'єкта до змісту соціальної компетентності, емоційно-вольова регуляція процесу реалізації компетентності, ставлення до результатів); поведінковий (досвід прояву компетентності у різноманітних стандартних і нестандартних ситуаціях) [152, с. 6].

Децю звужену структуру соціальної компетентності пропонує Т. Смагіна, обмежуючи її знаннєвим, ціннісним і поведінковим компонентами [362, с. 139].

Зокрема, І. Зарубінська в структурі соціальної компетентності виокремлює такі компоненти: ціннісно-мотиваційний, когнітивний, операційно-технологічний, рефлексивний та особистісний [147, с. 234].

Дослідник Н. Сівак обґрунтовує наявність у структурі соціальної компетентності таких компонентів, як когнітивний, мотиваційний, поведінковий, соціально-особистісний [357, с. 162].

Основними структурними компонентами соціальної компетентності у праці О. Позднякової визначено: комунікативну толерантність (розуміти себе та інших; вступати в контакт з іншими;

виявляти повагу й довіру до інших), емпатійність (сприймати переживання інших; відчувати почуття інших; проявляти зацікавленість до долі інших), креативність мислення (творчо ставитись до будь-якої діяльності; до постановки проблеми; до генерації кількох ідей; до розв'язання нестандартних проблем), усвідомлений вибір майбутнього виду діяльності (відповідально ставитись до будь-якої роботи; до особистісного самоаналізу і саморегуляції; до внутрішньої активності; до постійного оцінювання власних результатів) [307, с. 14].

Сутність соціальної компетентності студентів як педагогічного феномена не може бути повною мірою осмислена без розуміння того, які компоненти утворюють її структуру і якими є змістові характеристики даних компонентів.

У найбільш загальному вигляді компетентність як складна особистісна характеристика інтегрує в собі когнітивний (знання), операціональний (способи діяльності) і аксіологічний (наявність певних цінностей) аспекти [98, с. 40]. Попри певні розбіжності у виокремленні структурних компонентів, більшість авторів акцентують увагу на тому, що компетентність – це єдність теоретичної і практичної готовності особистості до виконання певної діяльності.

Аналіз та узагальнення досліджень науковців дозволяють нам визначити структурними компонентами соціальної компетентності майбутніх учителів такі: мотиваційний, когнітивний, комунікативно-діяльнісний, рефлексивний.

Зміст *мотиваційного компоненту* пов'язаний зі сформованістю в студентів мотиву до участі в нових соціальних відносинах, потреби в спілкуванні в різних групах, інтересу і спрямованості на досягнення результатів у навчально-професійній діяльності.

*Когнітивний компонент* представлений системою знань студентів про соціальну дійсність, норми, цінності сучасного суспільства, про процеси, що відбуваються в суспільному житті, усвідомленням ними нових соціальних ролей.

*Комунікативно-діяльнісний компонент* передбачає актуалізацію соціального досвіду значущої для студентів діяльності, прояв їх соціальної активності, участь у соціально важливих проектах і соціальній практиці, а також містить уміння організовувати та здійснювати продуктивну комунікацію як з окремими особами, так і з групами людей, вміння увійти в ситуацію спілкування і встановити контакт, вміння бачити і знаходити нестандартні способи вирішення завдань; вміння раціонально планувати свої дії; вміння приймати рішення з урахуванням особистісних і соціальних наслідків.

*Рефлексивний компонент* утворює сукупність умінь, спрямованих на реалізацію здатності студента проводити аналіз і оцінку відносин, поведінки, діяльності власної та інших, а також умінь оцінювати соціокультурні явища за критеріями особистісної та соціальної значущості; аналізувати проблемні ситуації, переосмислювати і змінювати власну позицію.

Таким чином, ми можемо констатувати, що процес становлення соціальної компетентності як складно структурованого, чотирьохкомпонентного явища передбачає взаємозв'язок і взаємозумовленість всіх компонентів і проявляється в соціально значущих уміннях студентів педагогічного закладу вищої освіти.

Підводячи підсумок, сформулюємо висновки:

1. Аналіз і узагальнення поглядів вітчизняних та закордонних психологів і педагогів (А. Мудрик, Ш. Амонашвілі, С. Гончаров, М. Допфнер, В. Куніцина, С. Рей, Р. Ріман, Г. Фрош, Г. Шотмейер) дозволили охарактеризувати поняття «соціальна компетентність» як психолого-педагогічний феномен, що забезпечує взаємодію, за умови якої кожен з учасників відстоює свої інтереси (з позиції конфронтації) і одночасно приймає інтереси інших людей (з позиції кооперації).

2. Соціальна компетентність як видове поняття має найважливішу родову характеристику поняття «компетентність», а саме інтегративність, що виражається в єдності знань, умінь і навичок поведінкових відносин. У зв'язку з цим соціальна компетентність студентів педагогічного ЗВО була визначена як інтегративна якість особистості, що забезпечує позитивне ставлення до себе й іншого, засноване на визнанні суб'єктності кожного з партнерів навчально-виховної взаємодії.

3. Важливим моментом у визначенні сутності соціальної компетентності студентів педагогічного ЗВО виступає її діяльнісний характер, що забезпечує мобілізацію знань, умінь, навичок поведінкових відносин і виражається, в тому числі, в досвіді соціально компетентної поведінки. Спираючись на педагогічні та психологічні ідеї У. Каннінга, Ф. Петермана, У. Пфінгстена, Р. Хінча й ін., під соціально компетентною поведінкою будемо розуміти поведінку, що обумовлює взаємовигідну та успішну взаємодію всіх її учасників. Сутність соціальної компетентності студентів педагогічного ЗВО була визначена на основі аналізу філософських, психологічних і педагогічних трактувань поняття «ставлення», а також з опертям на основні положення гуманістичної парадигми в освіті, як адекватне, позитивне, свідоме ставлення студентів до себе й інших людей, засноване на реалізації балансу (рівноваги) між кооперацією і конфронтацією.

4. У структурі соціальної компетентності майбутніх учителів представлені такі компоненти: мотиваційний, когнітивний, комунікативно-діяльнісний, рефлексивний.

## ПСИХОЛОГІЧНА ГОТОВНІСТЬ ВЧИТЕЛЯ ДО РОБОТИ В ІНКЛЮЗИВНОМУ ПРОСТОРИ

### З. С. Савчук

Вирішальною умовою інклюзивної освіти дітей з ООП є створення інклюзивного простору, який, насамперед, передбачає наявність спеціально підготовленого освітнього середовища, матеріально-технічного забезпечення, так і спеціально підготовлених педагогів. Забезпечення освітнього процесу кваліфікованими кадрами передбачає наявність у педагогів готовності до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами (далі – з ООП).

Освіта є ваговою і проблемною сферою у житті дітей з ООП. У зв'язку зі змінами в освіті змінюються і вимоги до навчальних закладів загалом і до педагогів, зокрема [149].

Проблемі підготовки сучасного вчителя до роботи з дітьми, які мають особливі освітні потреби, присвячено низку досліджень вітчизняних та зарубіжних науковців, зокрема: В.Бондаря, В.Засенка, О.Качуровської, А.Колупаєвої, З.Ленів, О.Мартинчук, С.Миронової, Н.Пахомової, Л.Савчук, Т.Сак, В.Синьова, В.Тарасун, О.Таранченко, В.Тищенко, О.Хохліної, А.Шевцова, М.Шермет, Tim Loreman, Donna McGhie-Richmond.

Не зважаючи на значний інтерес дослідників до реалізації інклюзивної освіти, багато питань залишаються невирішеними. До таких належить і проблема психологічної підготовки педагога загальноосвітнього навчального закладу до роботи з дітьми з ООП.

Процес формування професійної готовності вчителя до інклюзивного навчання – складний і багатоаспектний, який відбувається протягом усього життя вчителя та розв'язується за допомогою самоосвіти, підвищення кваліфікації, перекваліфікації тощо.

Більшість дослідників як вітчизняних так і закордонних визначають такі необхідні передумови забезпечення інтеграції та інклюзивного навчання педагогом: позитивна налаштованість психолого-педагогічного персоналу загальноосвітніх навчальних закладів, адекватне сприймання ним дітей з ООП, готовність до налагодження соціальної взаємодії вихованців з різними рівнями здоров'я і розвитку, вміння співпрацювати з батьками [320; 437].

Розглянемо готовність педагога до роботи з дітьми з ООП через призму двох показників: професійної готовності та психологічної готовності. Структура цієї готовності висвітлена у таблиці 1.

Базовим критерієм, що впливає на ефективність діяльності вчителя, є емоційне прийняття «особливої» дитини. Таке емоційне прийняття має професійний «бар'єр», оскільки у багатьох випадках педагоги не сприймають дитину, в успішності навчання якої вони не впевнені, виникають труднощі і в оцінюванні досягнень таких дітей [165].

**Структура професійної та психологічної готовності**

Готовність	Показники готовності
професійна готовність	інформаційна готовність; володіння педагогічними технологіями; знання основ психології та корекційної педагогіки; знання індивідуальних відмінностей дитини; готовність педагогів моделювати урок і використовувати варіативність у процесі навчання; знання індивідуальних особливостей дітей з різними порушеннями у розвитку; готовність до професійної взаємодії і навчання.
психологічна готовність	емоційне прийняття дітей з різними типами порушень у розвитку (прийняття – відторгнення); готовність залучати дітей з різними типами порушень до діяльності на уроці; задоволеність власною педагогічною діяльністю.

Щодо готовності вчителя включати дитину з ООП в загальноосвітній процес, тут важлива обізнаність педагога зі специфікою навчання таких дітей та формами взаємодії з ними.

Учителі, які вже мають досвід роботи на принципах інклюзивної освіти, розробили наступні способи включення дитини з ООП, зокрема:

- приймати учнів з інвалідністю «як будь-яких інших дітей у класі»;
- включати їх у ті ж форми роботи, хоч і ставити інші завдання;
- залучати учнів у групові форми роботи та групове вирішення задач;
- використовувати активні та інтерактивні форми навчання [222, с. 40–41].

Як бачимо, включення дитини з ОПП до дитячого колективу вимагає від педагога володіння спеціальними педагогічними технологіями, здатності індивідуалізувати процес навчання, адаптувати навчальний матеріал до можливостей учня, створення індивідуальних планів реалізації освітньої програми, застосування прийомів підтримки та дитячої співпраці, залучення батьків у навчально-виховний процес. Тобто мова йде про надзвичайно високу професійну майстерність, інноваційну діяльність: педагогічну гнучкість, здатність бачити потенціал учня, слідувати за ним, одночасно тримаючи межі навчального процесу [344].

Інклюзивна освіта за своїм характером є інноваційною.

Традиційно інноваційну діяльність визначають як сукупність наукових, технологічних, організаційних, фінансових та комерційних заходів, включаючи інвестиції у нові знання, які спрямовані на одержання технологічно нових або поліпшених

існуючих продуктів чи процесів [223].

Успішність інноваційної діяльності передбачає, що педагог усвідомлює практичну значущість різних інновацій у системі освіти не лише на професійному, а й на особистісному рівні. Однак включення педагога в інноваційний процес часто відбувається спонтанно, без урахування його професійної та особистісної готовності до інноваційної діяльності.

Готовність до інноваційної педагогічної діяльності – особливий особистісний стан, який передбачає наявність у педагога мотиваційно-ціннісного ставлення до професійної діяльності, володіння ефективними способами і засобами досягнення педагогічних цілей, здатності до творчості і рефлексії.

Багато проблем, що постають перед педагогами, які працюють в інноваційному режимі, пов'язані і з низькою інноваційною компетентністю.

Інноваційна компетентність педагога – система мотивів, знань, умінь, навичок, особистісних якостей педагога, що забезпечує ефективність використання нових педагогічних технологій у роботі з дітьми.

Компонентами інноваційної компетентності педагога є поінформованість про інноваційні педагогічні технології, належне володіння їх змістом і методикою, висока культура використання інновацій у навчально-виховній роботі, особиста переконаність у необхідності застосування інноваційних педагогічних технологій [259].

Готовність до інноваційної діяльності є внутрішньою силою, що формує інноваційну позицію педагога. За структурою це складне інтегративне утворення, яке охоплює різноманітні якості, властивості, знання, навички особистості. Як один із важливих компонентів професійної готовності, вона є передумовою ефективної діяльності педагога, максимальної реалізації його можливостей, розкриття творчого потенціалу. Джерела готовності до інноваційної діяльності сягають проблематики особистісного розвитку, професійної спрямованості, професійної освіти, виховання й самовиховання, професійного самовизначення педагога.

Наведемо для прикладу фрагмент, який відображає дві складові частини характеристики: соціальну спрямованість педагога та професійно-педагогічну (див. табл. 2).

На нашу думку, високий рівень психологічної готовності педагога до інноваційної діяльності з дітьми з ООП передбачає: усвідомлену потребу введення інновацій у власну практичну діяльність; володіння знаннями з новітніх методик та технологій; бажання створювати власні творчі завдання, методики, проводити експериментальну роботу; готовність до подолання труднощів як змістового так і організаційного плану; наявність практичних умінь з освоєння педагогічних інновацій та створення нових.

**Фрагмент професійної характеристики педагога**

Соціальне спрямування	Професійно-педагогічне спрямування
Соціальні потреби (потреби у спілкуванні з «особливими» дітьми та їх батьками, колегами, потреба у самоосвіті)	Знання загальної та корекційної педагогіки та психології, які стосуються природи та закономірностей психічного розвитку особистості.
Риси характеру, які виражають соціальну та професійну спрямованість (соціальну активність, відповідальне ставлення до своїх обов'язків, творчість)	Знання індивідуально-психологічних особливостей дитини з тими чи іншими проблемами в розвитку
Риси характеру, які виражають ставлення до вихованців і людей взагалі, вольові та емоційні риси (емпатійність, доброта)	Вміння аналізувати педагогічні факти, явища, процеси
Педагогічний такт (принцип міри, здатність вливати на учня, рівень культури та особистісні якості)	Знання з основ анатомо-фізіологічного розвитку учнів, причин виникнення та проявів хвороб нервової системи
Педагогічна освіченість та майстерність	Володіння засобами і методами корекції пізнавальних процесів

Отже, психологічна готовність до інноваційної діяльності – це складне цілісне утворення психіки людини. Має складну динамічну структуру, яка включає такі компоненти: мотиваційний (усвідомлення своїх потреб, інтересів, вимог суспільства, колективу); орієнтаційний (усвідомлення цілей, реалізація яких забезпечить розв'язання певного завдання, осмислення і оцінка умов, за яких відбуватимуться майбутні дії, актуалізація досвіду); вольовий (мобілізація сил у відповідності з умовами праці та завданнями, самоконтроль, самонавіювання в процесі досягнення цілей); оцінний (оцінка співвідношення власних можливостей, рівня домагань та ступеня досягнення певного результату).

Процес формування психологічної готовності до інноваційної діяльності має свою специфіку, зумовлену віковими та професійними особливостями педагогів. Серед особливостей провідними виступають: почуття потрібності дітям та можливість бачити результати своєї праці, адекватне сприйняття дітей з особливими потребами, індекс власного потенціалу особистості, гнучкість у виборі форм і методів роботи, комунікативні уміння, стресостійкість.

Педагогічними умовами формування психологічної готовності до інноваційної діяльності визначено: психолого-рефлексивну



спрямованість навчання; мотивацію до інноваційної діяльності та наявність позитивних емоційних стимулів, занурення педагогів в активну інноваційну діяльність.

Встановлено, що у процесі формування психологічної готовності до інноваційної діяльності значну роль відіграють: позитивний емоційний настрій у педагогів, визначення вмотивованості, елементи заохочення, надання та використання допомоги, підтримка адміністрації закладу, прагнення до творчості.

Зафіксовані наступні змістово-динамічні тенденції формування психологічної готовності педагогів до інноваційної діяльності:

- темпи формування психологічної готовності педагогів до інноваційної діяльності зумовлені змістом науково-методичної роботи в післядипломній освіті;

- формування психологічної готовності педагогів до інноваційної діяльності залежить від спрямованості навчальних занять на курсах підвищення кваліфікації та змісту навчальних програм;

- прослідковується залежність у формуванні психологічної готовності педагогів до інноваційної діяльності від стану та розвитку емоційної сфери педагогів, наявності емпатійного ставлення до інших людей.

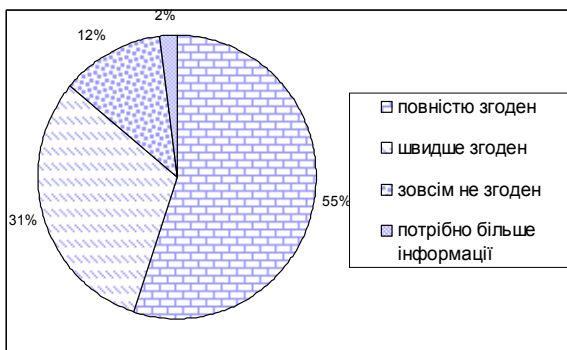
З метою визначення готовності педагогів до роботи в інклюзивному просторі, було проведено дослідження у Комунальному закладі «Загальноосвітня школа І-ІІІ ступенів № 10 Вінницької міської ради» та у Комунальному закладі «Загальноосвітня школа І-ІІІ ступенів № 11 Вінницької міської ради». У відділах кадрів закладів нам надали список співробітників з характеристикою щодо освіти, віку, стажу, категорії педагогічних працівників. Була сформована вибірка, яка складала 25 вчителів з кожного навчального закладу, які оцінювали пріоритетні напрямки розвитку інклюзії. Застосовувались методики запропоновані у посібнику [164].

Анкетування проводилося за трьома напрямками, а саме:

- 1) розвиток інклюзивної культури;
- 2) розвиток інклюзивної політики;
- 3) запровадження інклюзивної політики.

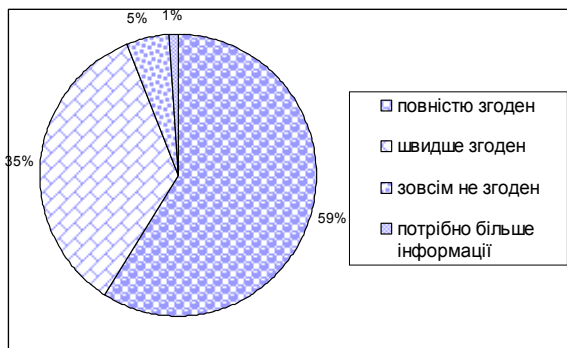
Оцінювання проводилося за такою шкалою: 1. Повністю згоден; 2. Швидше згоден; 3. Не згоден; 4. Потрібна додаткова інформація.

Так у Комунальному закладі «Загальноосвітня школа І-ІІІ ступенів № 10 Вінницької міської ради» були отримані наступні результати щодо розвитку інклюзивної культури. Було виявлено що 55% опитуваних повністю згодні з тим, що в закладі створено інклюзивну спільноту, а саме: кожен з учнів відчувають, що йому у школі раді та ставляться доброзичливо, учні допомагають один одному, працівники школи працюють у партнерстві один з одним, учні та учителі ставляться один до одного з повагою, педагоги та батьки співпрацюють один з одним, місцева громада залучена до роботи з навчальним закладом, 31%-швидше згодні з цим, і лише 12% не згодні (рис. 1).



**Рис. 1. У закладі створено інклюзивну спільноту.**

Про те, що адміністрація сприяє в закладі розвитку інклюзивних цінностей, стверджують 59% та 35% швидше згодні з цим, а саме: від усіх учнів школи очікують максимально високих індивідуальних досягнень, усіх дітей цінують однаково, учителі й учні ставляться один до одного з повагою, школа прагне мінімізувати всі види дискримінації, і лише 5% опитуваних педагогів з цим не згодні (рис. 2).



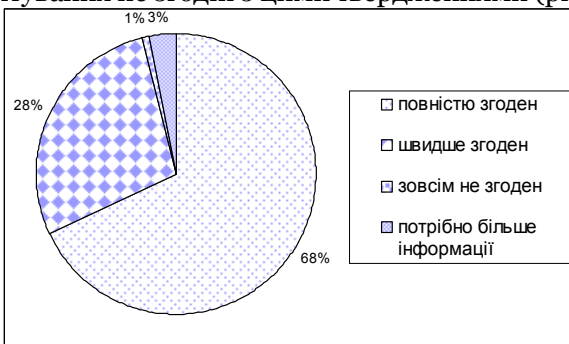
**Рис. 2. Адміністрація сприяє в закладі розвитку інклюзивних цінностей.**

За результатами анкетування щодо розвитку інклюзивної політики, було виявлено що 75% опитуваних повністю згодні з тим, що навчальний заклад має бути доступним для всіх дітей та 24% швидше згодні з цим, а саме: усім працівникам школи допомагають адаптуватись у колективі школи, навчальний заклад прагне до того, щоб його відвідували всі діти, які живуть в одному мікрорайоні, навчальний заклад доступний для всіх дітей, усім новим учням допомагають адаптуватися у навчальному закладі, педагогів що з цим не згодні не було виявлено (рис.3).



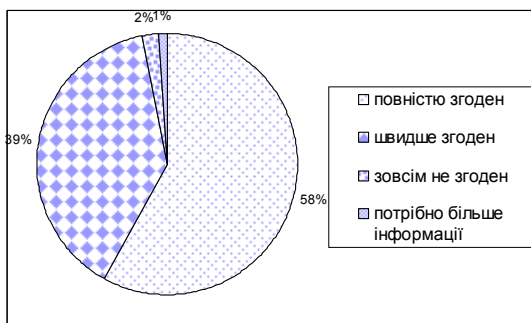
**Рис. 3. Навчальний заклад має бути доступним для всіх дітей.**

Про те, що в школі присутня організаційна підтримка різноманітності, стверджують 68% опитуваних та 28% швидше згодні з цим, а саме: усі види підтримки, які надаються навчальним закладом, координуються, політика навчального закладу стосовно дітей з особливими освітніми потребами інклюзивна, знижені бар'єри, що заважають відвідуванню учнями навчального закладу і лише 1% опитуваних не згодні з цими твердженнями (рис.4).



**Рис. 4. В школі присутня організаційна підтримка різноманітності.**

За результатами анкетування щодо запровадження інклюзивної політики, було виявлено що 58% опитуваних повністю згодні з тим, що управління процесом навчання знаходиться на високому рівні та 39% швидше згодні з цим, а саме: навчальний процес планується з урахуванням потреб усіх учнів, на уроках заохочується участь кожного учня в процесі навчання, уроки допомагають розвинути в учнів розуміння відмінностей, учні вчаться разом і допомагають один одному, оцінювання допомагає покращити досягнення всіх учнів, домашні завдання спрямовані на навчання всіх учнів і лише 2% опитуваних з цим не згодні (рис. 5).



**Рис. 5 Управління процесом навчання знаходиться на високому рівні.**

Про те, що мобілізація ресурсів добре розвинена свідчать 54% опитуваних та 38% швидше згодні з цим, а саме: відмінності між учнями – це ресурс, який використовується в процесі навчання, досвід вчителів використовується повністю, шкільні ресурси розподіляються справедливо та сприяють інклюзії і лише 3% опитуваних не згодні з цими твердженнями (рис. 6).

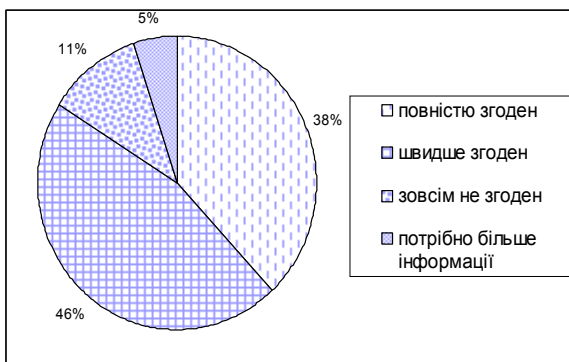


**Рис. 6 Мобілізація ресурсів добре розвинена.**

Таким чином, можна говорити про те, що всі три напрямки знаходяться на досить високому рівні і педагоги разом з адміністрацією сприяють розвитку інклюзії і рівності всіх учнів.

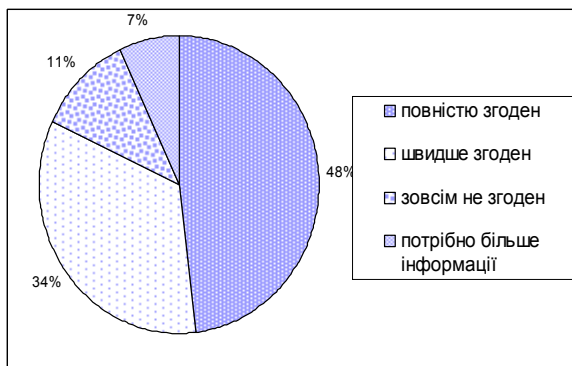
Щодо визначення пріоритетних напрямів розвитку інклюзії в ЗОШ №11 були отримані наступні результати.

Так, за результатами анкетування щодо розвитку інклюзивної культури, було виявлено що 38% опитуваних повністю згодні з тим, що в закладі створено інклюзивну спільноту, а саме: кожен з учнів відчувають, що йому у школі раді та ставляться доброзичливо, учні допомагають один одному, працівники школи працюють у партнерстві один з одним, учні та вчителі ставляться один до одного з повагою, місцева громада залучена до роботи з навчальним закладом, 46% швидше згодні з цим, і лише 11% не згодні (рис. 7).



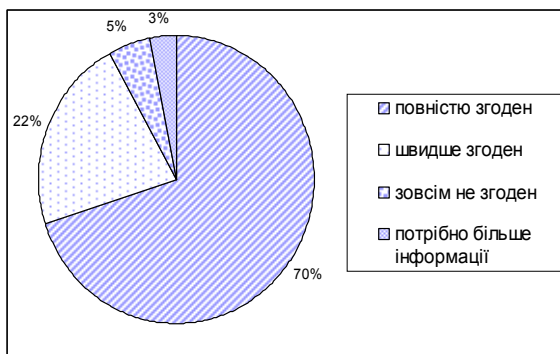
**Рис. 7. У закладі створено інклюзивну спільноту.**

Про те, що адміністрація сприяє в закладі розвитку інклюзивних цінностей, стверджують 48% та 34% швидше згодні з цим, а саме: від усіх учнів школи очікують максимально високих індивідуальних досягнень, усіх дітей цінують однаково, учителя й учні ставляться один до одного з повагою, школа прагне мінімізувати всі види дискримінації, і лише 11% опитуваних педагогів з цим не згодні (рис. 8).



**Рис. 8. Адміністрація сприяє в закладі розвитку інклюзивних цінностей.**

За результатами анкетування розвитку інклюзивної політики, було виявлено що 70% опитуваних повністю згодні з тим, що розвиток школи є для всіх та 22% швидше згодні з цим, а саме: усім працівникам школи допомагають адаптуватись у колективі школи, навчальний заклад прагне до того, щоб його відвідували всі діти, які живуть в одному мікрорайоні, навчальний заклад доступний для всіх дітей, усім новим учням допомагають адаптуватися у навчальному закладі і лише 5% не згодні з цим (рис. 9).



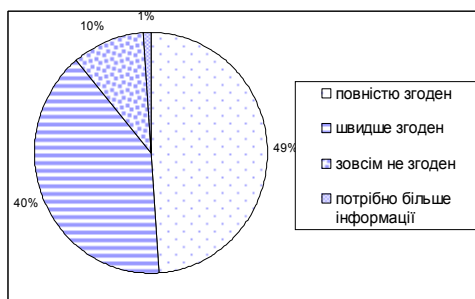
**Рис. 9. Навчальний заклад має бути доступним для всіх дітей.**

Про те, що в школі присутня організаційна підтримка різноманітності, стверджують 51% опитуваних та 41% швидше згодні з цим, а саме: усі види підтримки, які надаються навчальним закладом, координуються, політика навчального закладу стосовно дітей з особливими освітніми потребами інклюзивна, знижені бар'єри, що заважають відвідуванню учнями навчального закладу і лише 7% опитуваних не згодні з цими твердженнями (рис. 10).



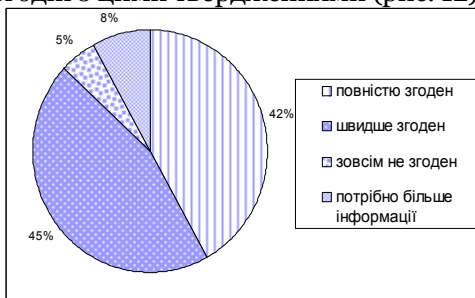
**Рис. 10. В школі присутня організаційна підтримка різноманітності.**

За результатами анкетування запровадження інклюзивної політики, було виявлено що 49% опитуваних повністю згодні з тим, що управління процесом навчання знаходиться на високому рівні та 40% швидше згодні з цим, а саме: навчальний процес планується з урахуванням потреб усіх учнів, на уроках заохочується участь кожного учня в процесі навчання, уроки допомагають розвинути в учнів розуміння відмінностей, учні вчаться разом і допомагають один одному, оцінювання допомагає покращити досягнення всіх учнів, домашні завдання спрямовані на навчання всіх учнів і лише 10% опитуваних з цим не згодні (рис. 11).



**Рис. 11. Управління процесом навчання знаходиться на високому рівні.**

Про те, що мобілізація ресурсів добре розвинена свідчать 42 % опитуваних та 45 % швидше згодні з цим, а саме: відмінності між учнями – це ресурс, який використовується в процесі навчання, досвід вчителів використовується повністю, шкільні ресурси розподіляються справедливо та сприяють інклюзії і лише 5 % опитуваних не згодні з цими твердженнями (рис. 12).



**Рис. 12. Мобілізація ресурсів добре розвинена.**

Отже, із результатів проведеного анкетування ми бачимо, що рівень розвитку інклюзивної культури; розвитку та запровадження інклюзивної політики у вищезазначених навчальних закладах хоча і відрізняється однак є достатньо високим. Ми можемо говорити про достатньо плідну взаємодію батьків, педагогічного колективу та адміністрації навчальних закладів щодо інклюзії; розуміння педагогами завдань інклюзивної освіти, їх психологічну готовність до праці у інклюзивному середовищі, а саме: емоційне прийняття дітей з різними типами порушень у розвитку (прийняття – відторгнення); готовність залучати дітей з різними типами порушень до діяльності на уроці; задоволеність власною педагогічною діяльністю.

Таким чином, інклюзивна освіта за своїм характером є інноваційною. Готовність учителя до інклюзивного навчання є складною інтегральною якістю, яка містить як професійні вміння, так і психологічну готовність.

# **ВИВЧЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ПОСТАНОВКИ ЖИТТЄВИХ ЗАВДАНЬ МОЛОДІ, СПРЯМОВАНИХ НА ДОСЯГНЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНОГО ЗДОРОВ'Я, МЕТОДОМ НАРАТИВНОГО АНАЛІЗУ**

**Ж. В. Сидоренко**

Розробка заходів, пов'язаних зі збереженням здоров'я, зокрема, психологічного належить до однієї з глобальних проблем сучасності. Загальну стурбованість здоров'ям українців посилюють соціально-економічна і політична нестабільність в країні, присутність загрози територіальної цілісності української держави.

Вразливою категорією в контексті стресогенних подій, що розгорнулись в Україні є молодь. Переживання кризи ідентичності юнацького віку в умовах кризи сучасного суспільства може призводити до значних проблем щодо усвідомлення власного образу «Я», життєвих перспектив, відшукування сенсу життя. Отже, постає питання пошуку методів, спрямованих на можливості оптимізації самомоделювання особистості в напрямку психологічного здоров'я.

Як зазначає Л. Коробка, сьогодні все більшого значення набувають дослідження здоров'я в контексті гуманітарних дисциплін, особливо соціальної психології, яка займається вивченням механізмів, що орієнтують на здоровий спосіб життя, є пропагандою превентивної поведінки молоді [203].

Психологічне здоров'я розглядається як складова загального здоров'я людини, що істотною мірою визначає якість людського життя, складає основу оптимального життєздійснення особистості (І. В. Дубровіна, А. В. Шувалов, В. І. Слободчиков).

Поняття психологічного здоров'я лише нещодавно було відмежоване від здоров'я психічного і постало як площина окремих досліджень. При цьому, більшість наукових пошуків присвячені проблемі соціально-психологічної адаптації дітей та молоді (В. Л. Кікоть, В. А. Петровський, А. В. Фурман); можливостям моніторингу та корекції психологічного здоров'я дітей та підлітків (І. В. Дубровіна, А. В. Шувалов, І. М. Слободчиков); впливу травматичних ситуацій на психологічне здоров'я юнаків (О. Г. Лосієвська).

Нами було підтверджено причинно-наслідкові зв'язки впливу сенсово-мотиваційних, міжособистісних, життєво-досвідних передумов на характеристики процесу постановки молоддю життєвих завдань з психологічного здоров'я [353]. На наш погляд, варто більш глибоко дослідити особливості постановки завдань стосовно рівня їх екзистенційної, змістовної глибини, що потребує використання якісних методів дослідження.

На основі теоретичного аналізу наукових праць поступ до психологічного здоров'я можна розглядати як нефінальний процес гармонійного особистісного опрацювання життєвого досвіду в напрямку самоактуалізації, людяності, самопізнання та



життєздатності [352].

Зважаючи на наше розуміння процесуальності феномену психологічного здоров'я, виникла необхідність звернутись до методологічних підвалин, що дозволять оптимально заглибитись в розуміння структурування життєвого досвіду. За Дж. Брунером, людина осмислює прожитий час шляхом наративу, оповідаючи себе [57]. Розуміючи автонаратив як спосіб інтерпретації життєвих подій, ми можемо розглядати його як визначальний спосіб осмислення життєвого досвіду, структурування майбутнього, що буде неодмінно впливати на процес постановки життєвих завдань з психологічного здоров'я.

Наративні механізми конструювання особистості, моделювання майбутнього вивчались в роботах науковців Дж. Брунера, Г. Херманса, Т. М. Титаренко, Н. В. Чепелевої, К. О. Черемних, О. М. Кочубейник.

На нашу думку, досліджуючи особливості конструювання автонаративів крізь призму спрямованості на самоактуалізацію, життєздатність, людяність та самопізнання можна виявити специфіку прагнення молодих людей до психологічного здоров'я.

Можна припустити, що існує спосіб «розповіді» про актуальний стан психологічного здоров'я особистості, що відображається в характеристиках дискурсу, тематиці, домінуючих мотивах автонаративу, його емоційному тлі, завершеності, відкритості. Під час розгортання автонаративу особистість, моделюючи майбутнє, проектує очікувані зміни на рівні компонентів психологічного здоров'я особистості. Це може відбуватись у вигляді постановок мікрозавдань, пов'язаних із самоактуалізацією, самопізнанням, людяністю, життєздатністю.

Методологічним підґрунтям нашого дослідження є розробки представників екзистенціально-гуманістичного, антропоцентричного підходів стосовно розуміння феномену психологічного здоров'я особистості; наративна психологія як основа якісного дослідження спрямованості молоді на психологічне здоров'я, а також створена в контексті постнекласичної психології концепція життєвих завдань Т. М. Титаренко.

Виникнення наративної психології зумовлено лінгвістичним поворотом в гуманітарних науках, що відбувся в ХХ ст.. Витоки наратології представлені іменами таких вчених як Р.Барт, Й. Брокмейер, Дж. Брунер, К. Герген, К. Меррей, Т.Р. Сабрін, Х. Уайт, Р. Харре.

При виборі методичного інструментарію для здійснення наративного аналізу «Я-текстів» ми звернулись до розробок Н. В. Чепелевої, Т. М. Титаренко [278; 386; 416]. Водночас, для дослідження життєвих завдань опитуваних використовувалась методика особистісних прагнень Р. Еммонса, адаптована М.- Л. А. Чепою [415].

В роботі з текстами враховувались такі індикатори як тематична

спрямованість стосовно компонентів психологічного здоров'я наратора, жанр історії, домінування магістральних сюжетів [385, с. 8]; переважання емоційного фону (позитивний, негативний, амбівалентний), характер дискурсу (позитивний, негативний), ставлення до себе, особливості часового маркування розповіді, характеристики суб'єктності та рефлексивності [278].

Зважаючи на те, що текст постає в єдності внутрішньої смислової та зовнішньої семантико-лінгвістичної структури, ми також використовували елементи контент-аналізу [278]. При цьому враховувались: наявність або відсутність активних дієслів першої особи як індикатора суб'єктності; кількісний розподіл предикатів за типами семантичних характеристик. Більшою мірою нас цікавив показник предикатів станів, що свідчить про здатність особистості до саморефлексії. Також було враховано, що показник предикатів належного стану речей вказує на засвоєні особистістю інтроєкти у вигляді стереотипів; показник можливого стану говорить про здатність індивіда до гнучкого варіювання в життєвих ситуаціях, відображаючи його схильність до прогнозування [278].

Зважаючи на специфіку якісного дослідження наша вибірка становила нечисленний характер. В дослідженні взяли участь 36 осіб – студенти Вінницького національного технічного університету (17 чол.), Вінницького державного педагогічного університету (19 чол.), було опитано 20 дівчат і 16 юнаків. Дослідження було організовано за принципами добровільної участі, анонімності, конфіденційності та «зворотного зв'язку». Опитуваним було запропоновано написати історію про себе та своє життя у будь-якому жанрі, включаючи ті події, які справили на них найбільш сильне враження.

Аналіз проводився у чотири етапи. Спочатку кожен автонаратив був розглянутий з точки зору визначення основних тем, сюжету, переважання емоційного фону, характеру дискурсу, динаміки розгортання подій, характеристик суб'єктності та рефлексивності особи, ставлення до себе, особливостей часового маркування розповіді.

На наступному етапі зверталась увага на переважання в текстах змісту, пов'язаного зі спрямованістю на певні компоненти психологічного здоров'я. Відповідно до нашої теоретичної моделі – це прагнення до людяності, самоактуалізації, самопізнання та життєздатності [352].

Далі фіксувались наявні в них закономірності стосовно вищеназваних індикаторів автонаративів. Паралельно велось зіставлення з особистісними прагненнями та їхніми мотиваційними показниками, отриманими за методикою Р. Еммонса.

На четвертому етапі вивчалась якість змістовного навантаження формувань, пов'язаних зі спрямованістю на психологічне здоров'я; диференціювались роботи з точки зору змістовної глибини прагнень та міри їх усвідомлення, ступеню суб'єктності та інтенціональності даних прагнень. При цьому нас цікавив

взаємозв'язок даних характеристик зі ставленням наратора до себе, особливостями його часового сприйняття (спрямованості на минуле/теперішнє/майбутнє).

Почнемо аналіз з розгляду робіт, в яких розгортається тема *міжособистісних стосунків*.

При аналізі даних робіт були умовно виділені такі категорії автонаративів як нарцисичні, інфантильні, ціннісні та наративи самоконституювання. Ми почали з робіт, в яких тема стосунків постає епізодично, у вигляді коротких спогадів про батьків, друзів як фактологічної інформації. При цьому в оповідах може виявлятися як спрямованість стосовно інших компонентів психологічного здоров'я, так і, взагалі, відсутність такого спрямування. В останньому випадку можуть бути розглянутими, так званий тип нарцисичного автонаративу або ж історії з негативним дискурсом.

Для нарцисичних текстів характерна оповідь від 3-ї особи, значна кількість прикметників, що виражає позитивне ставлення до власної особи: «чарівна кароока дівчинка», спогади про власні соціальні досягнення: «перемоги в конкурсах», «була популярною особою у школі», характерний егоцентризм, ставлення до себе позитивне, що виражається в значному переліку власних позитивних якостей з певним протиставленням оточенню. При цьому у життєвих намаганнях, що вивчалися за методикою за Р. Еммонсом кількість прагнень, пов'язаних з психологічним здоров'ям може бути високою, проте з низькою інтенсивністю мотиваційних показників, тобто маємо представників декларативного або споживацько-песимістичного стилів постановки життя з психологічного здоров'я.

По-друге, можна розглянути тексти, в яких тема стосунків вписується в контекст захоплення спільною діяльністю, іграми, походами, відпочинком, святкуванням, веселого, безтурботного проведення часу, наприклад: «Я переїхав в новий мікрорайон і там з'явилися нові друзі. Ми весело проводили час, ходили на рибалку, грали в карти, комп'ютерні ігри». При цьому, тексти розгортаються на виключно позитивному емоційному тлі, майже відсутній рефлексивний матеріал, друзі можуть згадуватися безособово як частина безтурботного життя. Наратор, наче навмисно хоче переконати себе і читача в благополуччі свого існування.

Водночас, для таких автонаративів характерна концентрація на подіях минулого, тоді як теперішнє та майбутнє можуть не знайти місця в даних оповідах, що можна розглядати як прояв певної інфантильності, схильності до регресії як форми захисту від реальності. Ставлення до себе, у наратора, частіше недиференційоване, він не виокремлює себе з навколишньої ситуації за винятком коментарів на кшталт: «було весело». При цьому, в життєвих намаганнях авторів безтурботних автонаративів прагнення до покращення стосунків можуть або бути відсутні, або формулюватись на рівні реалізації соціальних ролей: «бути хорошим

другом», «хорошою дочкою», «сестрою», «прикладом для молодшого брата», тобто це можуть бути прагнення засвоєні у вигляді інтроектів в умовах відповідного соціокультурного середовища або ж намагання гедоністичного характеру, що не передбачають від наратора особистісних змін. Таким чином, зважаючи на низький рівень рефлексії та суб'єктності, можна назвати даний тип автонарративу як інфантильний або примітивно-гедоністичний. Серед даних автонарративів також трапляються підтип «ностальгічний» з надмірним центруванням на стосунках, з амбівалентним емоційним тлом, зі зверненням в минуле або ж надмірною прив'язаністю до теперішнього періоду: «Я нічого не хочу змінювати в житті, хочу, щоб продовжувалася студентська пора». В таких текстах часто з'являються конструкції «як всі», що вказують на конформні тенденції особистості: «звичайно, як всі діти я ходила в дитсадок».

По-третє, ми виділили в окрему підгрупу ціннісні автонарративи, тексти з визнанням ціннісного ставлення щодо дружніх стосунків, кохання, сім'ї (ціннісного автонарративу). Значну частину розповіді може займати тема рідних, друзів, коханих, учнівських груп. При цьому, значимі близькі люди згадуються з усвідомленням почуттів любові, вдячності, гордості, переважно на позитивному емоційному тлі: «казки на ніч, обійми батьків, запах вечері», «Я вдячна батькам, які виховали в мені цілеспрямованість, самостійність», «Бабуся навчила мене поважати та любити людей», «Друзі завжди багато для мене значили», згадуються пережиті труднощі, які долались завдяки підтримці значимих інших, визнається їх вплив на розвиток особистості. Для даних історій характерний позитивний дискурс, позитивні очікування щодо майбутнього. В переважній більшості ці очікування пов'язані зі створенням щасливої сім'ї, підтриманням гарних родинних та дружніх стосунків, зустрічі свого кохання. У відповідях на питання анкети дана група опитуваних також вбачає сенс у створенні щасливої сім'ї. Життєві намагання за Р. Еммонсом значною мірою відображають прагнення до збереження та зміцнення стосунків, які передбачають розвиток певних комунікативних вмінь та певних моральних якостей: «бути чуйним», «бути турботливою», «бути чесним», «доброю, уважною, терпимою».

З іншого боку, описувались життєві історії на негативному або амбівалентному емоційному фоні, згадуватись негативні події життя, пов'язані зі сферою стосунків, такі як надмірний контроль та покарання з боку батьків, розлучення, конфліктні ситуації, труднощі адаптації до нового колективу, зрада друзів, кохання без взаємності, втрата близьких людей.

Так, наприклад, в роботі студентки Н. описана зміна її ставлення до людей після втрати батька. Переживаючи важку втрату, вона, водночас, усвідомила, що «люди прагнуть допомогти», стала «більш відкритою», в неї «повністю змінилось світосприйняття». Дівчина

вважає, що за допомогою друзів справилась з травматичною подією і відчуває відповідальність бути «підтримкою для своєї матері», орієнтована на цінності міжособистісних стосунків, що підтверджується життєвими намаганнями за Р. Еммонсом.

Отже, слід зазначити, що спільним для опитуваних з провідним мотивом уникання втрати близьких виявилась надзвичайна значимість міжособистісних стосунків, прагнення піклуватись про близьких людей. При цьому, на особливості постановки завдань з психологічного здоров'я впливає модальність розгортання наративу в стилі позитивного дискурсу чи негативного. Розглядаючи життєві наративи в контексті стосунків варто виділити ще одну групу опитуваних, в яких присутні інтенції щодо спроб вдосконалення взаємин з оточуючими або ж спробами стосовно власних змін. Таких робіт значно менше. Особливістю даних робіт є широкий спектр прагнень з психологічного здоров'я, як правило, дані автонаративи включають в себе дискурс особистісної інформації. Дані роботи характеризуються значною мірою зверненням в майбутнє, сприйняттям особистістю себе в різних часових модальностях; відхід від жорсткої лінійної біографічної послідовності. Властивий позитивний дискурс, переважання позитивного або амбівалентного емоційного тла, присутній досвід подолання певних життєвих труднощів. Важливими особливостями даних автонаративів є виражена здатність до рефлексії та саморозуміння, здатність розглядати життєві події як поштовх до певних змін. Життєві намагання студентів з даним типом автонаративів демонструють досить широкий спектр життєвих намагань, намагання, пов'язані з певними особистісними змінами, як потребують зусиль, внутрішньої роботи. Даний тип можна назвати автонаратив «самоконститування».

*Спрямованість на життєздатність.* Розглядаючи автонаративи даного блоку, зазначимо, що такий розподіл є досить умовним, оскільки неможливо повністю відділити наміри, пов'язані з життєздатністю від намагань, спрямованих на стосунки, на самоактуалізацію та самопізнання. В одних і тих же текстах опитуваних можуть поєднуватись тематичні блоки різного спрямування. Проте, досліджуючи автонаративи в ракурсі життєздатності, ми мали на увазі схильність особистості виявляти свою суб'єктність, відповідальність за власне життя, здатність протистояти життєвим труднощам, усвідомлювати ціннісне ставлення до життя, світу та власного здоров'я, задоволеність життям.

Аналізуючи тексти, ми виділили їх в такі групи за типом розкриття теми життєздатності: «життєлюбні» автонаративи, «пригнічені» з тематикою нерозв'язаних життєвих проблем, «героїчні» автонаративи, в яких особистість долає життєві труднощі, загартовується; «динамічні» автонаративи або «продуктивні», в яких наратор займає активну життєву позицію, ставить певні цілі та їх досягає. Розглянемо дані підгрупи докладніше.

В автонаративах, в яких домінує тема «нерозв'язаних труднощів»

описуються життєві ситуації, які здійснили певний травмуючий вплив на особистість. Можна звернути увагу на різний ступінь усвідомлення описаних проблем. Так, наратор може намагатись їх витіснити, ігнорувати або, навпаки, привертати до них увагу, очікуючи, можливо, на підтримку та співчуття читача. Це можуть бути спогади про суворих батьків та відчуття самотності в дитинстві, описання негативних подій в контексті зради, втрати чи порятунку. При чому дані історії можуть бути оповідями з власного життя, так і як історії, які були прочитані чи почуті з будь-якого джерела та сильно закарбувались в пам'яті опитуваного.

Для даних текстів характерне переважаання негативного емоційного тла або ж відсутність рефлексії щодо власних емоцій. Після емоційно напруженого опису негативних подій, наратор, наче зупиняє себе: «...не хочу більше згадувати» і далі переключається на нейтрально-позитивну емоційну модальність, яку можна інтерпретувати як повідомлення компенсаторного навантаження: «Роки в університеті проходять так само весело, як і в школі...». Для даних текстів характерна значна кількість інтроєктів, а також вживання дієслів пасивного стану: «мене кинули», «мені заборонялось», «мені було повідомлено» і невисока кількість активних дієслів 1-ї особи, тобто в даних текстах спостерігається невисока суб'єктність. Характер життєвих намагань може також виявитись нереалістичним, компенсаторним: «бути завжди радісною», «завжди усміхатись», «дружити з усіма» або ж «забути». Прагнення до компенсації може виявлятися як надмірні амбіції щодо покращення матеріального та соціального статусу: «купити двохповерхову віллу», «увійти до самого престижного клубу», «змінити суспільне життя України», «показати, що я – не остання людина на планеті», при цьому дані намагання можуть поєднуватись з конформними тенденціями: «не перечити старшим», «слухати батьків». В формулюванні життєвих завдань даної групи опитуваних часто вживається частка «не»: «не сваритися», «не ображати», «не зациклюватись», «не втрачати друзів» і т. д.

Отже, у даної групи спостерігаються труднощі щодо постановки завдань з психологічного здоров'я, вузький спектр постановки завдань з його досягнення, оскільки життєві намагання в даному випадку більшою мірою звернені до сфери матеріальної, не достатня глибина особистісних змін, що передбачаються у завданнях. Таким чином, даний тип автонаративу найбільш характерний для споживацько-песимістичного та конформного стилів постановки завдань з психологічного здоров'я.

З іншого боку, негативний вплив травмуючої події на подальше життя наратора може усвідомлюватися. Так, наприклад, пережита зрада, може розглядатись як «причина комплексів в стосунках з протилежною статтю». В такому разі на рівні життєвих намагань опитуваних можна спостерігати такі, які пов'язані з подоланням негативних станів, наприклад: «навчитись прощати». «оволодіти

собою», «бути сильною». Слід зазначити, що згадування історії з трагічним сценарієм, яка найбільше вразила в дитинстві може «вписатись» в цілком позитивний дискурс. В такому разі, можна спостерігати сильні мотиваційні показники стосовно підвищення життєздатності за Р. Еммонсом, оскільки особистість може порівнювати як позитивний, так і негативний життєвий досвід. Отже, усвідомлення життєвих проблем приводить до більш якісних характеристик процесу постановки життєвих завдань з психологічного здоров'я.

Деякі роботи були умовно класифіковані як «життєлюбний автонаратив». В даному випадку ми спостерігаємо історії з благополучним дитинством, з достатньою підтримкою близьких, легким подоланням життєвих труднощів, які усвідомлюються як незначні, високою задоволеністю життям, з позитивним ставленням до світу та до себе, оптимістичним ставленням до майбутнього: «люблю життя», « вірю, надіюсь, люблю», «переконана, в майбутньому буде ще краще». У випадку успішного подолання труднощів ціною значних зусиль ми спостерігаємо героїчний автонаратив, з переважанням тематики боротьби. Узагальнивши можна сказати, що для даних автонаративів характерна амбівалентна емоційна модальність: рефлексивні теми як болю, тривоги, страху, так і радості, гордості, поваги до себе, вдячності. Тексти характеризуються високою суб'єктивністю, значною кількістю активних фізичних дієслів, позитивним дискурсом, оскільки проблемна ситуація, сприймається як певний здобутий життєво-цінний досвід.

В життєвих намаганнях присутнє прагнення до життєздатності, пов'язане з розвитком таких особистісних якостей, як воля, сміливість, здатність приймати рішення, а також альтруїстичні прагнення: «допомагати іншим в скрутні моменти життя». Так, в оповіді студентки Д. описані дві різні події, пов'язані з фізичними травмами. При цьому, в історії балансують рефлексивні теми: переживання травми та спроба опанувати ситуацію. Останнє дівчині вдається зробити завдяки допомозі оточення та певним оптимістичним настановам. В намаганнях, пов'язаних з психологічним здоров'ям за методикою Р. Еммонса переважає прагнення опитуваної до підвищення життєздатності: піклування про здоров'я, здатність долати стреси, присутня спрямованість на стосунки, досить високі мотиваційні показники. До «героїчного» блоку можна віднести історію юнака, якого в дитинстві вразила мужність 11-річного хлопця, що врятував людину. Його історія подолання життєвих труднощів також пов'язана з темою приборкання власного страху води. З аналізу знову ж таки видно, що в автонаративі присутні дві мікротеми: очікування допомоги друзів та прагнення покладатись на себе. Така амбівалентність знаходить своє відображення в його життєвих намаганнях за результатами методики Р. Еммонса. Так, хоча значна частина намірів хлопця

орієнтована на друзів: «приділяти час друзям», «прислуховуватись до думки інших», водночас хлопець висловлює прагнення до автономності, розвитку суб'єктності: «я намагаюсь жити так як хочу я», «намагаюсь навчитись приймати рішення», «турбуватись про майбутнє». За даними контент-аналізу, в тексті хлопця спостерігається високий показник суб'єктності. Найвищий мотиваційний показник у хлопця має прагнення «приймати власні рішення» за Р. Еммонсом, що, на нашу думку, може стосуватись підвищення автономності, суб'єктності та життєстійкості як важливих компонентів психологічного здоров'я.

Отже, ми можемо стверджувати про конструктивний вплив автонаративу, що відображає позитивний досвід подолання життєвих труднощів стосовно постановки завдань з розвитку життєздатності, а саме розвитку суб'єктності, автономності, відповідальності, ціннісного ставлення до життя та світу. З іншого боку, ми можемо припустити, що «побічним ефектом» даного автонаративу при низькій рефлексивності може виявитись формування так званого «комплексу рятувника» або ж навмисний пошук проблеми для її героїчного вирішення.

Ще один тип автонаративу може бути названий умовно як «динамічний». В даному випадку героями автонаративів є особи з активною життєвою позицією, для яких властиве усвідомлення певних життєвих досягнень. Життя їхнє сповнене різними захопленнями, справами, які визнаються цікавими та приносять задоволення. В текстах збалансований рефлексивний та фактологічний матеріал, інколи переважає фактологічний; домінує позитивне емоційне тло, гнучка часова орієнтація; спостерігається високий динамізм розгортання життєвих подій. Значну роль займають дієслова футуристичного характеру, «вірю», «сподіваюсь», «мрію», «не можу дочекатись!», «намагаюсь», «хочу». В життєвих намаганнях за Р. Еммонсом для даних опитуваних переважає спрямованість на організацію часу, досягнення життєвого успіху, поставлених цілей, самореалізацію, пізнання, альтруїстичні дії, креативні проекти. Останні більшою мірою пов'язані з професійною самореалізацією. Незважаючи на очевидну сприятливість даного типу автонаративу стосовно постановки завдань з психологічного здоров'я, на нашу думку, у нараторів даного типу може виявлятися брак інтроспекції, оскільки свій життєвий час особистість в цілому спрямовує на діяльність зовнішнього характеру.

В наступний блок ми вирішили об'єднати тематику креативності, пізнання та самореалізації особистості, розглянувши її відображення в автонаративах та життєвих намаганнях. Таке поєднання пояснюється тим, що робіт з даними спрямуваннями менше, що підтверджується кількісними даними дослідження. Креативна тематика в розглянутих роботах може зустрічатись як спогади про захоплення дитинства, що вписуються в ностальгічні спогади за минулим: ігри, бальні танці, декламування віршів, спорт, при цьому



спостерігається амбівалентне емоційне тло: приємні спогади минулих часів та визнання теперішнього життя як монотонного та одноманітного.

Дані описи більше характерні для автонарративів з низькою динамічністю розгортання подій, невисокою суб'єктивністю, описані в жанрі «романс». Життєві намагання більшою мірою пов'язані з соціально схваленими речами: навчанням, роботою, сім'єю. Такі автонарративи можуть виявлятися притаманними особам з конформним стилем постановки завдань з психологічного здоров'я.

Стосовно професійної самореалізації зустрічаються роботи, в яких захоплення переросло в обрання професії. В автонарративах можуть зустрічатися спогади про літературні твори, книги, вплив яких визнається як важливий при здійсненні професійного вибору, описи певних особливостей характеру, що зумовили інтерес до майбутньої професії. Для таких робіт характерна досить висока рефлексивність (предикати рефлексивного стану), ціннісне ставлення до життя, спрямованість в майбутнє. В деяких випадках майбутня професія сприймається з надзвичайним пафосом, ідеалізується: «Я буду свідком див, архітектором людських душ!». Стосовно життєвих намагань за Р. Еммонсом для таких робіт характерний широкий спектр намагань з психологічного здоров'я, присутність креативної спрямованості, виражені прагнення до самореалізації у майбутній професії, альтруїстичні мотиви: «приділяти час своїм захопленням», «розвиватися у творчому плані», «пізнавати тонкощі своєї професії» переважають позитивні формулювання з високими мотиваційними показниками.

Стосовно робіт з креативною тематикою слід відмітити, що для них характерний динамізм подій, певний баланс в поєднанні рефлексивного та фактологічного матеріалу, враження від історій з креативною тематикою. Це можуть бути описи цікавих подорожей в дитинстві, біографії видатних людей, історії про розвиток незвичайних здібностей. Ставлення до себе у авторів в цілому позитивне, є визнання внутрішнього динамізму: «я швидко росла, змінювалась», «за короткий час я багато чому навчився»; наявність творчих занять в теперішньому часі: «я намагаюсь писати книгу», «я складаю вірші, малюю», «я намагаюсь бути непередбачуваною, організовуючи цікаві заходи», а також спрямованість на майбутнє, позитивні очікування від майбутнього: «сене свого життя бачу в даруванні радості людям». При цьому можуть визнаватися і прийматися деякі проблемні сторони особистості, що свідчить про досить реалістичне сприйняття себе. В автонарративах можуть зустрічатися мета-тексти, коментарі стосовно сказаного, присутність певної самоіронії, гумор.

Часто даним текстам притаманний певний естетизм, вживання метафор, в яскравих деталях описані спогади стосовно пережитих подій. Стосовно життєвих намагань, варто відзначити схильність до позитивних формулювань, рідко вживаються заперечення з часткою

«не». Намагання здебільше формулюються за допомогою активних дієслів, меншою мірою спрямовані на соціальні ролі. Як правило, опитувані, спрямовані одночасно на різні аспекти психологічного здоров'я, але, при цьому, ними також враховуються й інші сфери життя, в тому числі й матеріальні та побутові аспекти: «знайти роботу», «економити кошти», «прибирати квартиру», що на наш погляд відображає певний зв'язок опитуваного з реальністю, з різними аспектами життя. Намагання характеризуються високими мотиваційними показниками, характерне переважання внутрішньої мотивації над зовнішньою, низька інтроєкція.

*Самопізнання та самовдосконалення.* Наступний тематичний блок, який був нами виділений, містить значною мірою інтроспективну тематику: переважання внутрішніх подій життя, осмислення власних переживань, особистісних змін та намірів щодо самоконститування.

В таких роботах (назвемо їх інтроспективними) ми бачимо значний рівень суб'єктності та рефлексивності; гнучка орієнтація в часі, відхід від традиційно лінійної схеми спрямування часу. Оповідь відбиває динаміку особистісних змін: «такою як я є, я була не завжди» та усвідомлення змінності часу та світу, прийняття даних змін, інколи описуються причини, що стали поштовхом до них, при цьому ми можемо спостерігати зустріч двох різних дискурсів. Так, дискурс особистісного зростання змінив дискурс боротьби, що знайшло відображення в автонаративі студентки Ю. Спочатку дівчина прагнула до влади в дитячому колективі. В оповіді робиться акцент на потребі самостійно себе захистити та відстояти, оскільки таку настанову дівчина отримала в дитинстві від матері. З часом дівчина знайшла для себе досить престижну роботу, але без відчуття щастя, оскільки була змушена «пожертвувати стосунками». Після цього сенс її життя був переосмисленим. Її життєві наміри включили в себе спрямованість на різні аспекти психологічного здоров'я, в тому числі прагнення досягти гармонії, самореалізації, займатися улюбленою справою, підвищувати свій інтелектуальний рівень.

В автонаративах даного типу зустрічаємо досить реалістичне ставлення до себе, знання різних аспектів своєї особистості, визнання особистісних змін. Так, деякі студенти описують зростання впевненості у власних силах: «мій характер став сильнішим, я навчився відстоювати свою думку», усвідомлення цінності життя, стосунків: «навчилась бачити щастя в дрібницях, в маленьких подарунках, в очах рідних і близьких, в несподіваних зустрічах». Для даних робіт характерне відчуття унікальності своєї долі, свого місця у Всесвіті: «дорожу тим, що маю і тим, чого не маю. Тому що все це – моє. Назначено у цьому Всесвіті для мене. І це – чудово!».

З іншого боку, автонаративи можуть розгортатись на амбівалентному емоційному тлі, відображати усвідомлення наратором певних особистісних проблем, незадоволеності собою, своїм життям. При цьому спостерігається постановка завдань з

широким діапазоном, розгорнутого характеру і з високими мотиваційними показниками, таких як: «підвищення самооцінки», «корекція світогляду та моделей поведінки», «робота над комплексами», «розвиток навичок спілкування», спрямовані на автентичність, розуміння себе: «бути собою», «розуміти себе», «зрозуміти закономірності життя». Слід відмітити, що даних робіт небагато і вони в собі, як правило, поєднують інші тематичні блоки, пов'язані з психологічним здоров'ям, можуть містити ознаки креативного нарративу, ціннісного, життєлюбивого, нарративу самоконституювання та героїчного.

Отже, спрямованість на певні компоненти психологічного здоров'я знаходить своє відбиття в присутності відповідної тематики в автонаративах. Ми розглянули тексти через призму таких тем як: міжособистісні стосунки, життєздатність, теми творчості та самореалізації; самопізнання та самовдосконалення. Найбільшою мірою в студентських наративах була презентована тема стосунків та життєздатності.

Наративний аналіз показав тенденції до взаємозв'язку між певною тематикою автонаративу, пов'язаною з основними компонентами психологічного здоров'я та відповідними життєвими намаганнями опитуваних, відображеними у відповідях за методикою Р. Еммонса. Найбільшою мірою в студентських наративах була презентована тема стосунків та життєздатності.

Як сприятливе підґрунтя самоздійснення можна розглядати «ціннісний» нарратив, нарратив «самоконституювання», «героїчний», «динамічний» автонаративи, «Я-тексти» з тематикою креативності, професійної самореалізації, самопізнання та самовдосконалення. Найбільше труднощів з точки зору постановки завдань з психологічного здоров'я демонструють наративи «пригніченого», «нарцисичного» та «інфантильно-гедоністичного» типів, для яких характерні нереалістичне ставлення до себе, низькі показники рефлексивності та суб'єктності.

Було виявлено, що для спрямованих на компоненти психологічного здоров'я автонаративів характерні переважання позитивного або амбівалентного емоційного тла, гнучка орієнтація в часі, високі рефлексивність, суб'єктність, позитивні очікування від майбутнього, реалістичне ставлення до себе. Значну роль відіграє позитивний досвід подолання життєвих труднощів, що супроводжується у нараторів спрямованістю на самоздійснення з високими мотиваційними показниками та глибоким змістовним наповненням.

Ми також побачили тенденцію до такої закономірності: при високій рефлексивності та суб'єктності автонаративів збільшується діапазон постановки життєвих завдань з самоздійснення, їх самостійність, креативність, глибина очікуваних особистісних змін.

## ПРОБЛЕМА КРЕАТИВНОСТІ У ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ

**В. А. Фрицюк**

Сучасна підготовка фахівців соціономічних професій на перше місце ставить формування професіоналізму, майстерності, їх творчого підходу до майбутньої професійної діяльності.

У педагогіці вищої школи все більше уваги приділяється вихованню фахівця, здатного до постійного духовного самовдосконалення, активної педагогічної творчості. Рівень професійної кваліфікації майбутніх фахівців соціономічних професій значною мірою залежатиме від здатності самостійно торувати шляхи вирішення конкретних дидактичних завдань, виявляти нетрадиційне мислення, швидко знаходити вихід у проблемних ситуаціях, обирати оригінальні рішення – тобто від креативності.

Створити умови для ефективної підготовки такого фахівця – вихідне завдання вищого навчального педагогічного закладу. Необхідність дослідити формування креативності пояснюється перш за все існуючою суперечністю між соціальним замовленням на творчу особистість фахівців соціономічних професій і недостатньою розробленістю психолого-педагогічних умов їхньої підготовки.

Термін «креативність» вітчизняними та зарубіжними вченими трактується неоднозначно. Аналіз літератури показує, що не існує загальноприйнятого визначення цього поняття. Цей термін походить від латинського слова «creatio», що означає «створення». В англійській літературі словом «creativity» позначають те, що має безпосереднє відношення до створення чогось нового, чого не існувало раніше: сам процес такого створення, продукт цього процесу, його суб'єкт (або суб'єкти), обставини, в яких творчий процес здійснюється, фактори, які його детермінують, та ін. [106].

Дж. Гілфорд увів термін «креативність» у 60-х роках ХХ ст. для позначення властивості, яка відображає здатність індивіда створювати нові поняття та формувати нові навички [451].

У трактуванні самого поняття креативності спостерігаються відмінності, а саме: по-різному визначають її місце в структурі особистості, рівень усвідомлення проявів креативності, а також джерела і умови розвитку цієї якості. Наприклад, Л. Єрмолаєва-Томіна розглядає креативність як «природну функцію мозку, яка виявляється і реалізується в діяльності у міру наявності спеціальних здібностей до тієї чи іншої конкретної діяльності» [136]. Ф. Гальтон вважає, що креативність – це біологічне явище психіки, яке спонтанно-індивідуально розвивається, якому заважає будь-яка соціалізація [446]; інші дослідники характеризують її як соціально-зумовлене явище, яке розвивається в навчанні.

Найбільш упорядковані визначення ми знаходимо у дослідників, які роблять акцент на особливостях або якостях особистості. Так, Дж. Гілфорд визначає креативність як універсальну здібність, яка

сприяє успішному творчому мисленню [451], а Е. Торренс – як здатність до загостреного сприйняття проблем, пов'язаних із недостатністю знань [476]. Донедавна в українській лінгводидактиці відоме було лише поняття «творчість» яке визначало продуктивну людську діяльність, здатну породжувати нові матеріальні та духовні цінності. Запровадження в українській науковий обіг терміну «креативність» сприяло виокремленню самостійної галузі дослідження особистісного аспекту творчості. Термін «креативність» з'явився тільки у 80-90-х роках під впливом зарубіжної психолінгвістичної школи, яка досліджувала проблему креативності з другої половини ХХ ст. (Дж. Гілфорд, Е. Торренс). У «Психологічному словнику» [325] під креативністю розуміється «здатність породжувати незвичайні ідеї, відхилятися від традиційних схем мислення, швидко вирішувати проблемні ситуації».

Креативність – це одна з яскравих індивідуальних якостей особистості, риса, яка визначає гнучке і конструктивне сприйняття, мислення та поведінку людини.

Щоб розрізнити поняття «творчість» і «креативність», користуються двома характеристиками: процесуально-результативною (для позначення творчості) і суб'єктивно-зумовленою (для позначення креативності). На думку В. Козленка, креативність, з одного боку, реалізується в процесі творчості і являє собою її мотиваційну основу як суб'єктивна детермінанта творчості, а з іншого – розвивається і формується залежно від її особливостей і умов як об'єктивна детермінанта творчості [194, с. 11]. Отже, креативність – детермінанта творчого процесу.

Дослідження засвідчують, що креативність як особистісна якість відображається у всіх компонентах поведінки і діяльності людини і корелює з такими індивідуальними особливостями психічних процесів (мислення, сприйняття, уява, відчуття, емоції, воля, пам'ять, увага), які сприяють досягненню творчих результатів у діяльності.

Майже всі дослідники погоджуються з тим, що креативність є однією з провідних рис особистості інтегративно-комплексного характеру, яка пов'язана практично з усіма іншими її рисами. Вона проявляється на різних рівнях несвідомому, свідомому, орієнтувально-перетворювальному та дослідницькому як в індивідуальній діяльності, так і в соціально-рольовому плані. Дослідники виявили численні зв'язки креативності з різноманітними якістьми особистості. Так, наприклад, у сприйнятті це, передусім, цілісність, синтетичність, свіжість, самостійність, здатність бачити те, чого не бачать інші, неупередженість та гострота [172]. Для креативної особистості характерна яскрава саморегуляція сприйняття, спрямованість творця на вирішення якоїсь проблеми або завдання, «чіпкість» уваги, яка може бути тривалою і стійкою. Така сильна домінанта у процесі виконання завдання, особливо

творчого, часто є причиною неуважності, тому що центр уваги пов'язаний не з навколишньою дійсністю, а з об'єктом креативного інтересу. Причому креативна особистість, немовби скануючи навколишнє, складає цілісну картину побаченого.

Л. Єрмолаєва-Томіна [135] виділяє такі перцептивні особливості, які найбільш часто корелюють із креативністю: висока чутливість до субсенсорних подразників, здатність сприймати неточності, відхилення, незвичайність та унікальність рис об'єкта, здатність зауважувати зв'язки між ознаками, які формально не мають їх; здатність сприймати комплексно, помічаючи головне, суттєве; вміння бачити потенційне, те, що ще не проявилось; уміння під час сприйняття звільнитися від фіксованої установки та сталості, тобто сприймати самостійно, неупереджено. У процесі сприйняття для креативних особистостей найбільшу привабливість мають невизначені, непорядковані об'єкти, з яких самостійно відбирається потрібне та значуще.

Цікавий зв'язок креативності з пам'яттю. Креативні особистості володіють значним запасом знань, пов'язаних із спрямованістю їхніх інтересів, тому досить легко ним користуються. З іншого боку, креативні особистості швидко забувають або зовсім не можуть запам'ятати звичайні для всіх факти: ціни, імена, дати та ін. Легко схоплюючи головне, вони швидко забувають другорядне. Разом із тим малосуттєву, здається, деталь при віддалених асоціаціях вони легко згадують, встановлюючи цілісну картину більш загального. Креативи легко помічають та пам'ятають багатозначність слів, нерідко самі винаходять нові значення слів або їх трактування, при цьому, крім звичних знань, демонструючи свою спостережливість та фантазію [135].

Уява та фантазія взагалі вважаються найбільш яскравими і типовими проявами креативності. Вони допомагають побачити і спрогнозувати мету і наслідки дій, проектуючи динаміку розвитку продуктивних процесів.

Уява може бути як відтворювальною (репродуктивною), так і творчою (продуктивною), а фантазія має суто креативний характер і ніколи не репродуктивний. Креативна уява – це власне те, що ми називаємо фантазією. Уява креативних особистостей відрізняється особливою яскравістю, несподіваністю, фантастичністю та образністю [135].

У креативних особистостей проявляється високий рівень емоційної збудливості. Є свідчення про пряму залежність між емоційним напруженням із супутніми емоційними зрушеннями та рівнем креативного процесу. На креативність позитивно діють такі фактори, як радість, пристрасть, приплив емоцій, прагнення до домінування, ризику, потяг до незалежності, порушення порядку, зняття почуття страху, фрустрації. Емоційні кореляти креативності найбільш показові, і без емоційної активності власне креативності не спостерігають [286].

Виділяють такі особистісні характеристики, які притаманні більшості креативів: відхилення від шаблону в поведінці, ініціативність, оригінальність, упертість, самовідданість, неабияка енергійність, винахідливість, прямота суджень, спритність, незалежність, внутрішня зрілість, критичність, скептицизм, мужність, упевненість в умовах невизначеності та хаосу, схильність до алегоричності, метафоричності, двозначності, підкреслювання свого «Я», висока самооцінка, гордість [170].

Поряд із вивченням кореляції креативності з іншими рисами особистості велику увагу дослідники приділяють виявленню компонентів творчої особистості.

Наприклад, О. Лук виділяє такі риси творчої особистості: бажання у своїх роздумах спиратися на першоджерела, тлумачні, енциклопедичні словники; знаходити проблеми там, де іншим уже все ясно, і сумніватись у загальноприйнятих істинах; оперувати з нечітко визначеними поняттями; зосереджувати увагу та утримувати її на якомусь питанні; прагнення студентів, наприклад, критично ставитися до викладачів та навчальних програм; схильність до ігрової взаємодії з партнерами, бажання постійно бути вільним від стереотипів [234].

Як відзначають відомі дослідники творчості Г. Мельхорн та Х.-Г. Мельхорн, студента з виявленими творчими здібностями характеризують: більш висока активність, більш високий рівень свідомості; яскраво виявлена мотивація до розв'язання завдань творчого характеру, прагнення до самостійного розв'язання поставленого завдання; різнобічність та глибина спеціальних знань, а також великий обсяг навичок в обраній галузі діяльності; прагнення до постійного удосконалення своїх знань, здібностей та навичок і тим самим до розширення можливостей успішної творчої діяльності; інтерес до наукових заходів, різного роду наукових дискусій; захопленість творчою діяльністю, наполегливість у досягненні поставленої мети; уміння ставити нестандартні питання [255].

З кінця XIX ст. активно розробляються психологічні аспекти творчості. Поширилося трактування її як нестандартного розв'язання проблеми, при якому активізуються всі пізнавальні процеси. Увага вчених концентрується на надрах людської психіки, в яких приховані величезні потенційні можливості.

У психології творчості виділяють два напрями: для першого характерна розробка загальнотеоретичних питань, а для другого – емпіричні, прикладні дослідження. Перший напрям називають екзистенціалістським (від латинського *existentia* – існування), другий – позитивістським [253].

Представники першого прагнуть до того, щоб пізнати сутність, екзистенційний зміст творчості. До них можна віднести Я. Пономарьова, який вважає творчість атрибутом матерії; гуманістичних психологів (Е. Фромма, К. Роджерса та ін.); до цього ж

підходу тяжіють представники гуманістичної педагогіки співтворчості (С. Степанов, Т. Колошина та ін.).

Зупинимось детальніше на позиції Я. Пономарьова, який запропонував цілісну концепцію творчості. Сутність креативності, за Я. Пономарьовим, полягає в інтелектуальній активності та чутливості (сензитивності) до побічних продуктів своєї діяльності. Творча людина бачить побічні результати, які є творенням нового, а нетворча бачить тільки результати доцільні, проходячи повз новизну. Я. Пономарьов розробив структурно-рівневу модель центральної ланки психологічного механізму творчості та запропонував концепцію, згідно з якою творчість є універсальним джерелом та механізмом розвитку, який охоплює процеси всієї органічної та неорганічної природи. Тим самим стверджується принципова наявність структур, релевантних певному творчому потенціалу в кожному індивідумі. Інша справа – його кількісна характеристика, прояв, розвиток [309].

Друга тенденція – позитивістська, її представники емпірично вивчають здатність до творчості (Дж. Гілфорд, Е. де Боно, У. Гордон, С. Меднік, Е. Торренс та ін.). Ця тенденція ширше представлена в сучасній психології. У концепціях, які відбивають цю орієнтацію, основна увага приділяється методикам діагностики творчого потенціалу (Дж. Гілфорд, Е. Торренс, С. Меднік) або методикам безпосереднього впливу, спрямованого на збільшення актуальних креативних проявів (Е. де Боно, У. Гордон, Р. Крачфілд та ін.). В основі цього підходу лежить припущення про наявність кореляції між виконанням тестових завдань та реальними творчими здібностями, які проявляються у житті [253].

Слід зазначити, що як екзистенціалістська, так і позитивістська концепції містять цікаві та істотні компоненти, які вносять значний внесок у вивчення творчості та креативності.

Досить часто для опису креативності використовується підхід, запропонований Р. Муні та А. Штейном. Він враховує чотири основних аспекти дослідження креативності: креативний процес; креативний продукт; креативна особистість; креативне середовище (яке формує вимоги до продукту творчості) [390].

Відповідно до цих аспектів ними виділено чотири напрями в дослідженні креативності. Перший напрям вивчає креативність як процес, тісно пов'язаний із психоаналізом (З. Фрейд, Ф. Баррон).

Будь-який процес, зокрема творчий, має початок, пролонгований у часі вимір і певне завершення – в даному випадку творчий продукт: предметний або ідеальний (думка). Тому виділяють і розглядають різні стадії, рівні і типи процесу творчого мислення.

Вивчення креативності як процесу виявило у ньому певні фази. Класифікації фаз, що пропонуються різними дослідниками, розрізняються за ступенем їх деталізації та співвідношенням ролі свідомого та несвідомого у цьому процесі (В. Моляко,



Я. Пономарьов, Г. Сельє, Г. Уоллес та ін.) [428, с. 6].

Більшість прихильників цього напрямку говорить про креативний процес і продукт незалежно один від одного (Ф. Баррон, Р. Стернберг, А. Маслоу). Ф. Баррон визначає креативність як внутрішній процес, який спонтанно продовжується в дії. З цієї точки зору відсутність продукту не є свідченням відсутності креативності.

Деякі загальні вимоги до процесу креативності визнаються більшістю дослідників: зміна зовнішньої і внутрішньої структури проблеми за допомогою аналогій і надолуження прогалин у знаннях; постійне переформулювання проблеми; застосування старих знань і навичок у новому ключі для створення нового; використання невербальної моделі мислення, вміння діяти в умі; внутрішня напруга, яка може виникнути в конфлікті між традиційним і новим; у різних шляхах розв'язання або продуктах; між хаосом і прагненням перейти на більш високий рівень організації [390, с.125].

Представники другого напрямку вивчають кількість, якість і значущість творчого продукту (К. Тейлор, Д. Тейлор) [474].

Розуміння креативного продукту дуже широке: це технічні інновації, нові ідеї, нові стилі в мистецтві, нові парадигми в науці та ін. До креативного продукту в галузі наукових знань або до креативного розв'язання проблеми можна застосувати такі критерії: сензитивність до прогалин у наявних знаннях, перехід дисциплінарних меж, несподіваність і відповідність поставленій меті, складність. Взагалі оцінка креативних продуктів художньої, літературної, наукової, музичної творчості можлива тільки в контексті існуючих у певній культурі в певний час обставин, тому що, наприклад, винахід велосипеда і сьогодні може бути креативним актом, але як продукт навряд чи буде сприйнятий нашими сучасниками [390, с.131].

Третій напрям розглядає креативність як задану властивість. Провідними дослідниками цього напрямку були і залишаються Дж. Гілфорд та Е. Торренс.

Одним з перших Р. Симпсон визначив креативність як здатність людини відмовитися від стереотипних способів мислення. Е.Фромм запропонував визначити креативність як здатність дивуватися і пізнавати, вміння знаходити рішення в нестандартних ситуаціях, націленість на відкриття нового та глибоке усвідомлення свого досвіду.

Однак якщо експерименти Дж. Гілфорда були спрямовані в основному на діагностику рівня креативності та дослідження її взаємозв'язку з деякими когнітивними аспектами особистості, то Е. Торренс займався вивченням креативності в динаміці, розглядав можливості цілеспрямованого впливу на її розвиток.

Креативність розглядається Е. Торренсом як природний процес, породжений сильною потребою особистості зняти напругу, що виникає у неї внаслідок дискомфорту, викликаного невизначеністю

або незавершеністю діяльності [476].

Е. Торренс виділив креативність як процес із такими складовими: чутливість до проблем, відчуття незадоволеності та недостатності своїх знань, чутливість до відсутніх елементів та дисгармонії, усвідомлення проблеми, пошук розв'язку, здогади, пов'язані з тим, чого не вистачає для розв'язання, формулювання гіпотез, перевірка та повторна перевірка цих гіпотез, їх модифікація, а також повідомлення результатів.

На підставі своїх досліджень Е. Торренс прийшов до висновку, що розвиток креативності не визначається генетично, а залежить від тієї культури, в якій виховується особистість. Він експериментально довів, що спад у розвитку креативності можна зняти шляхом спеціального навчання. Практична частина нашого дослідження багато в чому підтверджує це положення.

Четвертий напрям розвивають, в основному, представники гуманістичної психології (К. Роджерс, Н. Роджерс, Т. Емебайл та ін.). Вони розуміють під творчим процесом створення за допомогою дій нового продукту, який виростає, з одного боку, з унікальності індивіда, а з іншого – зумовлений матеріалом, подіями, людьми та обставинами життя.

У зв'язку з особливим значенням для нашого дослідження третього напрямку (особистісного підходу) розглянемо його більш детально.

Креативність як особистісна категорія базується на виявленні взаємозв'язків психічних явищ, які найбільш суттєво відображають творчі риси особистості. Вона характеризується всеохопністю значущих особистісних ознак, серед яких можна виділити: загальне і особливе як творчість та творча індивідуальність; діалектичний процес переходу потенційного в актуальне як творчий потенціал у творчу здібність; взаємозв'язок свідомого та несвідомого у структурі креативності [75].

Наявність несвідомих компонентів у структурі креативності – важливий момент. Спонтанність і неусвідомленість багатьох процесів підсвідомості часто виявляються в непередбачуваності творчого процесу. Деякі вчені вважають, що саме уміння виражати ідеї, які приходять з підсвідомості, – ключ до креативного процесу (С. Меднік, А. Маслоу, Д. Ушаков). Нерідко самі творці і носії видатної креативності підкреслювали активність підсвідомості у творчому процесі. Ця концепція впливає з психоаналітичної теорії (К. Юнг, З. Фрейд).

Показовими щодо цього є свідчення тих, хто сам, без сумніву, належить до видатних творчих особистостей. Так, видатний математик А. Пуанкаре писав: «Несвідоме, або, як ще говорять, підсвідоме «Я» відіграє в математичній творчості найважливішу роль». Безпосередньо до цієї позиції схиляється і Ж. Адамар, який особливу увагу звертав на позарозумове (позараціональне) і несвідоме визрівання будь-якої власне творчої ідеї – «інкубацію»

[383, с. 153].

Нам імпонує позиція Н. Вишнякової, яка вважає, що свідомість утворює інтелектуальний план діяльності, її програму, а підсвідомість – інтуїтивну структуру креативності. Креативна свідомість постійно опиняється перед необхідністю імовірного прогнозу і вибору найбільш доцільних і нестереотипних шляхів до мети. Створивши програму дій, свідомість у взаємодії з підсвідомою сферою вносить до цієї програми сенсорні корекції, елементи прогнозування і нестереотипні варіанти рішення. Таким чином, співробітництво свідомості і підсвідомості на підставі прямого і зворотного зв'язку і безперервної циклічної взаємодії із соціальним довкіллям створює умови для реалізації креативності [75, с. 29].

Існує декілька ознак креативності як особистісної категорії: інтелектуально-творча ініціатива, вихід за рамки завдань та вимог безпосередньої діяльності [135]; широта категоризації, асоціативного ряду; швидкість і гнучкість мислення (Дж. Гілфорд); оригінальність мислення; динамізм як механізм творчого розвитку [75].

Більшість із вказаних ознак були виділені Дж. Гілфордом як складові дивергентного мислення: швидкість мислення – здатність породжувати певну кількість нових ідей за одиницю часу; гнучкість мислення – здатність легко і невимушено переходити від одного класу ідей до іншого, здатність породжувати ідеї, віддалені одна від одної; оригінальність мислення – здатність до створення нестандартних розв'язань проблемної ситуації, своєрідних ідей, образів; точність мислення – здатність до наповнення основної ідеї додатковими компонентами, образами, ідеями.

Дивергентне мислення припускає, що на одне й те ж питання може бути дано багато різноманітних, але однаково рівноправних відповідей, на відміну від конвергентного мислення, яке орієнтоване на єдино правильний, з позицій попереднього досвіду, розв'язок.

Визнано, що дивергентне мислення є центральною ланкою творчості. Таке мислення найчастіше інтуїтивне, на відміну від конвергентного – логічного і послідовного в етапності розв'язання певної проблеми. Дивергентне мислення спрямоване на розшук нез'ясованого, виходить за межі стандарту, шукає невідомих шляхів, чутливе до схожості та різниці між об'єктами, знаходить декілька варіантів розв'язання, намагається з нових позицій розглянути відоме і застаріле. Воно тісно пов'язане з активністю пізнавальних процесів і високою чутливістю сенсорики [219]. Дж. Гілфорд ототожнював здатність до конвергентного мислення із загальним інтелектом, а здатність до дивергентного мислення вважав основою креативності як загальної творчої здібності, поряд з операціями перетворення та імплікації.

Близькою до концепції креативності як самостійного процесу, незалежного від інтелекту, є ідея «латерального мислення» Е. де Боно [53]. Латеральне мислення приводить людину до творчих відкриттів, які логічно не впливають із розв'язання. Це мислення є

дивергентним: креативний процес пов'язаний з породженням нових ідей на підставі віддалених смислових одиниць, далеких смислових асоціацій. Логіка у процесі латерального мислення виконує обслуговуючу функцію.

М. Холодна вважає креативність одним із чотирьох виділених нею аспектів функціонування інтелекту, які характеризують чотири типи інтелектуальних здібностей: конвергентні здібності, креативність, здатність до навчання і пізнавальні стилі. Креативність вона розглядає як «здатність породжувати багато різноманітних оригінальних ідей у нерегламентованих умовах діяльності» [408]. Слідом за Дж. Гілфордом вона визначає креативність як дивергентне мислення.

Найбільш радикальне ставлення до особистісного характеру креативності можна простежити в американській гуманістичній психології, яка виділила вивчення особистісних аспектів креативності в самостійну галузь наукових досліджень.

Особистісний підхід у вивченні креативності передбачає дослідження характерологічних, емоційних, мотиваційних, комунікативних якостей творчої особистості. А. Маслоу пов'язує творчий процес із «самоактуалізацією». Він виходить з того, що творчий характер притаманний усьому нашому життю. У кожній людині від народження закладено прагнення до самореалізації, до творчості, і кожна наділена силами, необхідними для розвитку цих задатків. Таким чином, на його думку, творчі здібності не створюються, а вивільняються. А. Маслоу розглядає емоційне здоров'я як продукт творчого самовираження, ставлячи знак рівності між поняттями «самоактуалізація» та «креативність» стосовно особистості. Він пропонує та обґрунтовує холістичний підхід до вивчення творчості, креативності та творчої особистості. «Мені здається, – пише А. Маслоу, – що концепція креативності та концепція здорового особистості, яка прагне самоактуалізації, стають усе ближче одна до одної, і якимось чином трапитись, що вони поєднуються в одному явищі» [250].

Креативність не шукає собі підтверджень, це швидше особливий спосіб світосприйняття, особливий спосіб взаємодії з реальністю. Чим би не займалась креативна людина, що б вона не робила, до всього вона привносить притаманне тільки їй ставлення, кожний її акт стає актом творчості.

Роздумуючи про креативність, А. Маслоу спирається на імпровізацію та натхнення і застерігає від спроб розглядати креативність з точки зору практичної користі, продуктивності у вигляді створюваних художніх творів. Він зауважує, що креативність ділиться на первинну та вторинну. Первинна – натхненна творчість – обов'язково відокремлюється від вторинної – деталізації творчого продукту та надання йому конкретної предметної форми. Друга стадія включає в себе не стільки творчість, скільки важку роботу; успіх її залежить від упертості, терпіння, працьовитості та

витривалості, оскільки саме вони є підґрунтям цього етапу [250].

Дослідник виділяє і характерні риси творчої особистості: відмова від минулого; відмова від майбутнього; наївність; відмова від «Я», самозабуття, відмова від самоконтролю; відмова від страху; відключення захисних механізмів і самообмежень; сила і мужність; позитивна настанова; довірливість замість боротьби; повернення до первинного сприйняття; естетичне осягнення; абсолютна спонтанність; повне самоздійснення [250]. А. Маслоу дотримується думки, що «проблема креативності – це проблема креативної особистості (а не креативної діяльності, не креативної поведінки)». Іншими словами, креативна особистість – це особливий різновид людини, а не просто людина, котра набула певного нового вміння.

Аналіз показує, що в порівнянні з ранніми дослідженнями, де креативність виступає як винятковий і унікальний феномен, у сучасних працях вона пояснюється як процес і комплекс когнітивних і особистісних особливостей, притаманних кожній людині. Креативність досліджується не тільки в зв'язку з вагомими результатами творчої діяльності, до чого, звісно, приходять не кожна людина, а й як особистісно значуща якість. Суперечки, в основному, ведуться навколо уточнення трактування, а саме: розглядати креативність як дивергентне мислення (Дж. Гілфорд, О. Тихомиров, Е. де Бонно), або як інтелектуальну активність (Д. Богоявленська), або як інтегровану якість особистості (Я. Пономарьов та ін.).

Попри різноманітність поглядів, критерієм креативності можна вважати не якість результату, а характеристики процесу, які активізують творчу продуктивність.

У міру того, як розвивалась психолого-педагогічна наука в цілому, змінювались уявлення про механізми творчості, її структуру та, відповідно, про структуру креативності.

Дослідники по-різному визначають структуру креативності. Коротко розглянемо основні підходи до цієї проблеми.

За Дж. Гілфордом, креативність має такі компоненти: чутливість до проблем; здатність до генерування великої кількості ідей; гнучкість; оригінальність; здатність удосконалювати об'єкт, додаючи деталі; здатність вирішувати проблеми [451].

Деяко іншої позиції дотримується Е. Торренс, який виділив креативність як процес із такими складовими: чутливість до проблем; відчуття незадоволеності та недостатності своїх знань; чутливість до відсутніх елементів та дисгармонії; пошук вирішення; здогади, пов'язані з тим, чого не вистачає для вирішення; формулювання гіпотез; перевірка та повторна перевірка цих гіпотез; модифікація гіпотез; повідомлення результатів [475]. Висококреативні суб'єкти, за Е. Торренсом, відзначаються такими рисами: впевненість у собі, почуття гумору, підвищена увага до свого «Я». Вони краще переносять стан невизначеності та здатні обстоювати свою думку в умовах браку інформації.

Відповідаючи на запитання, які елементи повинні об'єднатися,

щоб уможливити креативне мислення та креативний результат, Дж. Фельдхузен називає високий інтелект; здібності, які рано проявилися; широку, рухливу, добре організовану базу знань; специфічні навички та стратегії; особливі установки та, нарешті, велику роль випадку. Таким чином, креативна продуктивність, на його думку, складається з таких компонентів: набір стратегій та метакогнітивних навичок обробки нової інформації, використання бази знань, яка вже у людини є; широка та рухлива база знань, а також досконале володіння навичками, необхідними в конкретній сфері діяльності; набір установок, нахилів, мотивацій, отриманих від батьків, учителів, наставників, однолітків та з власного досвіду, який нагтовхує та спрямовує індивіда на пошук альтернатив, нових конфігурацій та унікальних рішень [444].

Іноколи до компонентів креативності відносять і нестандартність. Однак Е. Торренс стверджує, якщо використовувати критерій нестандартності, то до проявів креативності можна віднести будь-яку девіацію: від акцентуацій до аутичного мислення (Е. Торренс).

Ми дотримуємось точки зору С. Медніка [40], який пропонує як критерій креативного мислення осмисленість, тобто чим більше результат відповідає вимогам, тим більше його креативність. Вибір даного критерію зумовлений тим, що креативно мисляча особистість повинна бути здатна не тільки запропонувати велику кількість ідей, які відрізняються від загальноприйнятих, а й критично їх оцінити, вибрати раціональне і відповідне до поставленої проблеми.

Останнім часом спостерігається більш комплексний погляд на креативність: розглядається функціональна структура взаємодіючих когнітивних та особистісних складових креатива, а також взаємозв'язок індивіда та його оточення протягом усього процесу творчої діяльності [347].

В. Дунчев вважає, що креативність містить широкий діапазон когнітивних та особистісних характеристик індивідуальності, які відіграють велику роль у творчому процесі. Подібної думки дотримується також О. Солдатова, яка вважає, що креативність складається із сукупності інтелектуальних та особистісних якостей, які сприяють становленню творчості [367].

Спираючись на дослідження зарубіжних і вітчизняних психологів, М. Холодна пропонує розглядати як критерії креативності комплекс певних рис інтелектуальної діяльності: швидкість (кількість ідей, які виникають за одиницю часу); оригінальність (здатність породжувати ідеї, які відрізняються від загальноприйнятих); сприйнятливості (чутливість до незвичайних деталей, суперечностей і невизначеності, а також готовність гнучко і швидко переключатись з однієї ідеї на іншу); метафоричність (готовність працювати у фантастичному, «неможливому» контексті, схильність використовувати символічні асоціативні засоби для висловлення своїх думок, а також уміння в простому бачити складне і, навпаки, в складному – просте) [408].

Щоб охарактеризувати особливі труднощі у трактуванні структури та механізмів прояву креативності, неоднозначність їх тлумачення як відображення складності проблеми креативності в цілому, наведемо позицію Д. Завалишиної. Вона пропонує свою модель структури креативності, ґрунтуючись на підході, «який може бути реалізований як виділення на велику кількість характеристик креативності обмеженої кількості інтегральних параметрів, що характеризують основні особливості будь-якої творчості» [141, с.17].

Таких інтегральних параметрів, на її думку, два: «відкритість» суб'єкта зовнішньому світові і «вихід за межі» первісного рівня перетворення. Однак інші вчені, зокрема Т. Галич, вважають, що Д. Завалишина об'єднує два різнорівневі параметри креативності за характером виявлення [84]. Перший виявляється на рівні креативності як багатофакторного психічного новоутворення. Другий – обов'язкова складова творчого мислення. Перший характеризується засобом зв'язку творчої особистості зі світом і об'єднує дослідницьку (пізнавальну, пошукову) активність і ініціативу суб'єкта, його вразливість, сприйнятливність. Характеризуючи другий параметр, Д. Завалишина подає опис механізмів творчого процесу, спираючись на теоретичні положення Я. Пономарьова [309, с. 264] про зміну домінуючих рівнів у розв'язанні творчих завдань: «їх загальна сутність полягає у виході за межі первісного рівня психічного забезпечення діяльності, перетворенні ситуації, у спеціальному формуванні нових «шарів», «планів» психічної організації суб'єкта. В результаті продуктивний процес стає багатомірним» [141]. Тут теоретичні положення Д. Завалишиної про механізми креативності перегукуються з ідеями Е. де Боно [53] і становлять безсумнівний інтерес щодо розвитку творчого мислення.

Узагальнення наведених поглядів свідчить про те, що на сьогодні відсутня чітка, єдино прийнята структура креативності.

Важливим для нашого дослідження є питання: чи є креативність нормативним явищем, яке має сильніші і слабші прояви, чи вона доступна тільки вибраним індивідам (Едісону, Пікассо, Моцарту та ін.) у певні моменти? З останньою точкою зору погоджуються такі вчені, як Ф. Баррон, Х. Грубер, С. Девіс, Т. Емебайл, пояснюючи свою позицію тим, що креативність виникає тільки внаслідок сприятливого поєднання багатьох факторів: структури індивідуальності, необхідних навичок, наявності проблем, спеціального оточення. Вони розглядають творчі здібності як вроджені, які не піддаються зміні. Критерій творчих здібностей – якість кінцевих продуктів діяльності, їх порівняння у різних людей. Цей підхід не передбачає можливості розвитку креативності [367].

Переважна більшість дослідників, з їхньою думкою збігається і наша, визначає креативність як нормативне явище, притаманне усім у різній мірі, тобто таке, на розвиток якого можна впливати.

Аналіз літератури показав, що виявлення та розвиток цієї якості

здійснюється під впливом різноманітних умов, які можуть випадково скластися або бути спеціально організованими (активне навчання, тренінги та ін.).

Аналіз різних концепцій креативності показує, що ця якість найповніше розкривається і розвивається за наявності сприятливих умов, креативного середовища: коли стимулюється творчість; коли допускається «відхилення» в поглядах; коли є можливість ризикувати і нема покарання за помилки; коли існує атмосфера довіри, поваги, визнання незалежності; коли не визнають підкорення авторитету чи чийсь волі.

М. Воллах і Н. Коган встановили, що найбільш позитивно на розвиток креативності впливає таке середовище, де відсутні критика, оцінювання, стреси [478].

З такою позицією узгоджуються і переконання гуманістичних психологів. Основна їхня ідея полягає в тому, що для прояву і розвитку внутрішніх можливостей необхідно створити певні умови, а не форсувати творчий розвиток. «Сама природа внутрішніх умов творчості така, що їх появу не можна спровокувати, але їм потрібно сприяти» (К. Роджерс) [334, с. 419].

Але феномен креативності не вичерпується тільки філософськими та психологічними аспектами. Все частіше звертається до креативності педагогічна наука, розглядаючи вчителя як творця, а педагогічну діяльність як творчу.

Творчій спрямованості вчительської праці надавалось велике значення в роботах педагогів-класиків (К. Ушинський, С. Шацький, А. Макаренко та ін.). За глибоким переконанням С. Шацького, творчі здібності є майже у всіх, потрібно тільки створити сприятливі умови для їхнього виявлення, розвитку і поглиблення. Наголошуючи на необхідності естетичного виховання учнів, видатний педагог зазначав, що його не слід зводити тільки до отримання знань і розвитку умінь у різних галузях мистецтва, воно має глибоко пронизувати весь педагогічний процес, сприяти всебічному розвитку школярів і їхніх творчих здібностей.

Для А. Макаренка мистецтво було не тільки засобом емоційного впливу на вихованців, а й одним із шляхів освіти. Він сам прекрасно грав на скрипці, добре малював, був обдарованим режисером і актором, любив і цінував літературу [239, с.10]. До його програми естетичного виховання були включені не тільки співи, музика, хореографія, література, театр, кіно та образотворче мистецтво, а й краса одягу, мови, рухів, праці та відпочинку. Різноманітна позашкільна робота спонукала вихованців А. Макаренка до серйозної творчої роботи над собою.

За В. Сухомлинським, творчість є діяльністю, в яку вчитель вкладає частинку своєї душі. «Радість творчої праці, повнота життя завдяки творчості – до цього прагне кожна культурна, освічена людина», – стверджує видатний педагог [381, с. 4]. Педагогічна спадщина В. Сухомлинського є дослідно-експериментальним



обґрунтуванням творчого характеру праці вчителя, зазначала С. Сисоєва [356]. Він вважав, що педагогічні ідеї стимулюють вихователя аналізувати особисту діяльність і породжують прагнення творчо втілювати задуми в реальний виховний процес, а «питання, що запалює іскру творчості, виникають тоді, коли ти хочеш бачити свою справу, свою працю, результати своєї праці кращими, ніж вони є зараз, і тобі не дає спокою думка: чому твої зусилля не приводять до того, до чого вони, здавалося б, повинні привести?». На думку В. Сухомлинського, «творчість у нашій праці – це насамперед пізнання людини, подив перед багатогранністю й невичерпністю людського» [381, с. 8].

«Справжня педагогічна праця нетворчою не буває, – стверджує М. Поташник. Творчий учитель може ще не встигнути стати майстром. Але високого рівня майстерності учитель досягає тільки на основі творчості» [313, с. 8].

Н. Кузьміна бачить сутність педагогічної творчості у пошуку нових способів впливу на учнів, «педагогічні винаходи можуть бути як в галузі відбору і композиції змісту інформації..., так і в галузі відбору та організації різних видів діяльності, у створенні нових форм і методів навчання і виховання, у способах розв'язання педагогічних завдань» [215].

Знання, уміння і навички є обов'язковою умовою для здійснення того чи іншого творчого акту. Але сутність творчості не в їх формальному накопиченні, а у використанні їх як засобу відкриття нових шляхів, закономірностей і способів дій, які ведуть до результатів, невідомих до цього.

І. Лернер і М. Скаткін звернули увагу на те, що здатність до творчості кожна людина може реалізувати на різному рівні. Тільки цілеспрямоване навчання, на їхню думку, дає можливість забезпечити високий рівень розвитку цієї якості [227]. Характеризуючи таке навчання як проблемне, російські дидакти, спираючись на висновок психологів, що його метою є формування творчого мислення і засвоєння знань внаслідок власної пізнавальної активності суб'єкта, сформулювали сутність, основні риси проблемного навчання і методи, необхідні для його організації.

Виділяючи ознаки та зміст творчої діяльності, вказані автори фактично характеризують мислительні операції, без яких вона неможлива. Це самостійне перенесення знань і умінь в нову ситуацію, бачення нової проблеми в знайомих ситуаціях, виділення нової функції об'єкта, його здатності служити новій несподіваній меті, самостійне комбінування відомих способів діяльності в новий спосіб, бачення структури об'єкта, можливих розв'язків даної проблеми, побудова принципово нового способу розв'язання на відміну від інших, відомих.

В. Сластьонін та Л. Подимова особливо підкреслюють творчу сутність педагогічної праці. Учитель-новатор в педагогічній діяльності обов'язково включається у креативний процес, який

актуалізується в креативному результаті. Цей результат виявляється не тільки в матеріальних і духовних цінностях, а й в особистісному перетворенні під час створення не тільки суб'єктивно, але й об'єктивно нового продукту [359].

Розглядаючи інноваційну діяльність учителя, В. Сластьонін та Л. Подимова виділяють креативність як один із найважливіших її факторів, необхідний для створення нових програм, підручників, а також для модифікації цього нового на рівні втілення.

Творчість – не якась окрема сторона педагогічної праці, а найбільш суттєва і необхідна її характеристика. Здатність бачити, ставити і оригінально розв'язувати педагогічні проблеми, швидко орієнтуватись у ситуаціях, які виникають, передбачати результати називають педагогічною креативністю. Ф. Гоноболін виділяє провідну роль такої якості як найголовнішого показника педагогічних здібностей [359, с. 41].

С. Сисоєва у монографії «Педагогічна творчість» серед основних принципів педагогічної творчості вчителя виділяє (поряд з принципами діагностики, оптимальності, взаємозалежності, фасилітації, доповнення, варіантності, самоорганізації) принцип креативності. На думку автора, він відображає необхідність виявлення можливостей змісту навчального матеріалу для посилення його орієнтації на формування творчої особистості учня [299, с. 91]. Реалізації цього принципу в практичній діяльності сприяє аналіз змісту навчального матеріалу з метою його креативного посилення. Особливу цікавість викликає авторська технологія посилення креативності змісту навчального предмета [356, с. 120-129] та розроблені науковцем аналітичні картки креативної орієнтації навчальних курсів [356, с. 121], які дають змогу проаналізувати зміст навчального матеріалу конкретного предмета для ефективного його використання в процесі розвитку творчої особистості учня.

На підставі ґрунтовного аналізу численних досліджень С. Сисоєва висловлює припущення, що «фундаментом творчої особистості є її креативність, детермінантою якої виступає творча активність індивіда у її визначенні як нестимульованої зовні пошукової і перетворюючої діяльності» [356, с. 60]. Творчу особистість автор визначає як «креативну особистість, яка внаслідок впливу зовнішніх факторів набула необхідних в актуалізації своїх творчих можливостей додаткових якостей, що сприяють досягненню творчих результатів в одному чи декількох видах творчої діяльності» [356, с. 66].

У контексті досліджуваної проблеми особливий інтерес для нас становить дослідження Л. Степанової, присвячене психолого-педагогічним умовам розвитку креативності особистості, в якому серед основних умов автор виділяє адаптацію студентів до навчального процесу, гуманістичну спрямованість студента та можливості навчально-виховного процесу вищого навчального

закладу. Однак слід зазначити, що структура креативності, за автором, звужена до мотиваційного компонента [375]. Важко погодитись з поясненням цього обмеження тим, що у студентів немає творчої професійної діяльності, тому розглядається тільки мислення [375, с. 55].

Л. Шрагіна розглядає у своєму дослідженні чотири аспекти креативності: креативне середовище, креативна особистість, креативний продукт і креативний процес [428]. Дослідниця, виходячи з аналізу різноманітних точок зору на проблему креативності, пропонує виділити «одиницю креативності», процес створення якої містив би у собі найбільш характерні компоненти, притаманні цьому процесу. Ця «одиниця» – процес конструювання вербального образу невідомого об'єкта.

В. Шинкаренко у дослідженні «Розвиток креативності у вчителя в педагогічному спілкуванні» пропонує програму тренінгу, спрямованого на розвиток означеної якості, використовуючи при цьому ситуації ускладненого педагогічного спілкування. Безперечною заслугою автора, на наш погляд, є доведення пріоритетності внутрішньої активності особистості як джерела розвитку її креативності [424].

Освітня парадигма ХХІ ст. поповнюється категорією «креативна психолого-педагогічна технологія». Її сутність полягає в творчому підході до педагогічного процесу, в якому інтереси і цінності особистості є домінуючим компонентом організації і змісту навчальної діяльності (Д. Чернилевський, О. Морозов) [417].

Креативна технологія навчання являє собою засіб зміни вихідної та основної позицій освіти, оскільки пропонує не розв'язання готових дидактичних завдань, а генерування, творче формування і розробку ідей, задумів і проектів у широкому соціальному аспекті життя. Мова йде про зміну парадигми освіти, переворот взаємин освіти з учнями: замість системи формування учнів, які виступають у ролі об'єктів навчання, йдеться про систему, яка обслуговує освітні потреби і того, хто вчиться, і того, хто навчає. Домінуюча функція освіти стосовно того, хто навчається, повинна перетворитись на сервісну.

Перше, що відрізняє креативну технологію від традиційних, – партнерство у навчальному процесі. Студент має право сам вибирати потрібну йому інформацію, сам визначає її необхідність. Викладач лише допомагає йому в цьому.

Друге: змінюється головна умова традиційної освіти – наявність готових, систематизованих знань, які необхідно засвоїти. Знання можуть мати випадковий, несистематизований характер. Їх систематизація, встановлення істини – справа самого студента.

Третя особливість полягає в тому, що основним елементом навчального процесу є не знання, а інформація. Різницю між ними можна визначити таким чином. Знання – це перевірений практикою суспільства результат пізнання дійсності, головною особливістю їх є

істинність і несуперечливість. Інформація – свідчення будь-якого характеру, що висловлюють найчастіше думку того, хто говорить, інколи сумнівної достовірності.

Специфічність креативної технології освіти і полягає в можливості розвитку здатності створювати знання з отриманої інформації.

Автори креативної технології вважають, що традиційні форми навчання втрачають ефективність. Сьогодні на всіх рівнях освіти з'являється все більше інновацій – проблемних, дослідницьких, проєктивних, контекстних та інших моделей навчання. Ці моделі безсумнівно свідчать про розмивання основ класичної технології і поступове становлення нової освітньої парадигми, якою автори і вважають креативну педагогіку і психологію [417].

Погоджуємось з думкою Н. Вишнякової про те, що креативність як ціннісно-особистісна творча категорія, виступаючи невід'ємною стороною людської духовності та умовою творчого саморозвитку особистості, є суттєвим резервом самоактуалізації. Креативність виявляється не стільки різноманітністю наявних знань як соціально закріплених стереотипів, виражених у правилах і законах, скільки сприйнятливістю, чутливістю до проблем, відкритістю до нових ідей і схильністю руйнувати або змінювати стереотипи з метою створення нового, отримання нетривіальних, несподіваних і незвичайних розв'язань життєвих проблем [75, с. 22].

Отже, аналіз психолого-педагогічної літератури з досліджуваної проблеми дав можливість уточнити зміст поняття «креативність». У нашій інтерпретації – це динамічна, інтегративна особистісна характеристика, яка визначає здатність до творчості і є умовою самореалізації особистості.

У формуванні креативності ми вбачаємо важливу основу для успішного становлення дійсно творчої особистості майбутніх фахівців соціономічних професій. Теоретичне і практичне розв'язання проблеми формування креативності майбутніх фахівців соціономічних професій вимагає, на наш погляд, насамперед розгляду специфіки діяльності фахівців соціономічних професій, ретельного і поглибленого вивчення структури креативності майбутніх фахівців соціономічних професій, визначення показників та рівнів розвитку цієї якості.

# ЦІННІСНІ УСТАНОВКИ ПЕДАГОГА НА ТВОРЧУ САМОРЕАЛІЗАЦІЮ В ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

І. Л. Холковська

Інноваційні процеси, що відбуваються в сучасній вищій освіті, вимагають від педагога переосмислення власної професійної діяльності, причому не лише на рівні її засобів і механізмів, але і на рівні цільових установок і ціннісних орієнтацій. Невід'ємними складовими педагогічного професіоналізму, на думку В. Синенка, повинні стати:

- свідомий аналіз професійної діяльності на основі мотивів і диспозицій;
- проблематизація педагогічної дійсності: виокремлення колізій і невідповідностей, що безпосередньо не сприймаються;
- критичне ставлення до педагогічних нормативів;
- рефлексія і побудова системи сенсів;
- відкритість середовищу і професійним нововведенням;
- прагнення до самореалізації, до втілення в професійній діяльності своїх намірів і способу життя;
- суб'єктивування елементів змісту в особистісний зміст, тобто наділення їх особистісними сенсами» [355, с. 47].

У наведеному вище висловлюванні В. Синенка пропонується авторське бачення самореалізації педагога як «втілення ним у професійній діяльності своїх намірів і способу життя». Це визначення відображає процесуальний бік педагогічної самореалізації, але не прояснює її сутності.

На думку В. Андрущенко, сутність самореалізації педагога полягає в тому, що зовнішнє (об'єктивне), тобто педагогічний досвід людства, переломлюючись через внутрішнє (суб'єктивне), стає його надбанням, переводиться в сферу свідомості особистості вчителя, щоб знайти своє вираження в результатах подальшої професійної діяльності [14, с. 59].

Змістом внутрішнього (суб'єктивного), на думку Ю. Завалевського, є професійно-педагогічна культура особистості вчителя, що містить такі педагогічні цінності:

- *цінності-цільі*, що розкривають значення і сенс мети професійної діяльності і особистісного самоздійснення в ній;
- *цінності-ставлення*, що розкривають значення і сенс ставлення як основного механізму функціонування цілісної педагогічної діяльності: концепції педагогічної ментальності як сукупності мотивації, системи термінальних і культурних цінностей; ставлення вчителя до учнів, до себе, до професійної діяльності, до інших учасників педагогічного процесу;
- *цінності-знання*, що розкривають значення і сенс предметних і психолого-педагогічних знань у процесі здійснення професійно-педагогічної діяльності (теоретико-методологічні знання

навчального предмета, що викладається, знання шляхів формування особистості і діяльності, знання провідних ідей і закономірностей цілісного педагогічного процесу в школі тощо) і знання про свої індивідуально-особистісні особливості, необхідні для реалізації себе в професійній діяльності;

- *цінності-засоби*, що розкривають значення і сенс способів і засобів здійснення професійно-педагогічної діяльності: концепції педагогічного спілкування, педагогічної техніки і технології, педагогічного моніторингу, інноватики та ін.;

- *цінності-якості*, що розкривають значення і сенс якостей учителя: різноманіття взаємопов'язаних індивідних, особистісних, комунікативних, статусно-позиційних, діяльнісно-професійних якостей особистості вчителя як суб'єкта професійно-педагогічної діяльності, тих, що знаходять відображення в спеціальних здібностях: висока культура володіння методологічними, фактологічними й інструментальними знаннями, прагнення до постійного оновлення знань, уміння використовувати, застосовувати наявні знання в різних ситуаціях; здатність до виходу за межі відомого, здатність глибоко проникати в суть проблеми, бачити взаємозв'язки в явищах, здатність до творчості як способу самореалізації своєї особистості; здатність співвідносити свої цілі і дії з цілями і діями інших, здатність приймати рішення, здатність виробляти спільну позицію співтворчості, здатність будувати гуманістичні діалогові стосунки з іншими; висока емоційна активність, прагнення до подолання стереотипів в мисленні, почуття свободи від сталих звичок, норм і ін. [140].

Названі групи педагогічних цінностей разом утворюють аксіологічну модель, що має синкретичний характер. Він виявляється в тому, що цінності-цілі визначають цінності-засоби, а цінності-ставлення залежать від цінностей-цілей і цінностей-якостей, тобто всі вони функціонують як єдине ціле.

Ця аксіологічна модель може виступати критерієм прийняття або неприйняття вироблених або створюваних педагогічних цінностей. Головне ж полягає в тому, що «в педагогічних цінностях особистість опредмечує свої індивідуальні сили ... впливаючи на інших, творить себе, визначає власний розвиток, реалізуючи себе в діяльності [140, с. 33]. Таким чином, творча самореалізація виявляється зовнішньою формою існування професійно-педагогічної культури вчителя як відкритої системи цінностей.

Творча самореалізація педагога – процес безперервний і потенційно нескінченний. Тому його можна представити в двох формах: потенційній і актуальній.

*Потенційна форма творчої самореалізації педагога* містить творчий професійний потенціал і сутнісні сили особистості педагога.

Поняття творчого професійного потенціалу є ключовим для аналізу позначеної нами проблеми, оскільки він визначає сукупність можливостей, необхідних для її здійснення. Саме у його суті і

динаміці розгортання приховані умови, що сприяють активній реалізації особистістю вчителя своєї суті.

У педагогічному аспекті проблема розвитку творчого потенціалу розглядалася в роботах В. Вакуленко, С. Єлканова, Т. Іванової, В. Кан-Каліка, О. Попенко та ін. Спостерігається різний підхід авторів до розуміння творчого потенціалу. Так, Н. Гузій розглядає його як розвиток почуття нового, високу міру розвитку мислення, гнучкість, оригінальність, здатність швидко змінювати прийоми і дії [7]. В. Радул бачить у творчому потенціалі вчителя «вищий етап реалізації потреб і здібностей індивіда у перетворенні особистості» [328]. У такому варіативному наборі компонентів творчого потенціалу немає їх систематизації, визначення фундаментальних якостей і відмежування другорядних.

На думку Л. Пуховської, правильно говорити не окремо про творчий і професійний потенціал особистості, а про її творчий професійний потенціал. Науковець доводить, що творчий (буттєвий) потенціал доповнюється в структурі особистості професійним потенціалом за рахунок способів і прийомів ціннісної творчості; прийомів і способів рефлексії; засобів забезпечення продуктивності свого індивідуального буття; засобів розширення простору індивідуального і соціального життя; вибору життєвих критеріїв саморозвитку [326].

Професійний потенціал – це перспектива розвитку професійного ставлення особистості до світу, яке полягає в набутті нових, обумовлених професією, засобів пізнання, розуміння, оволодіння, перетворення світу речей, світу інших людей, світу свого «Я». Розвиток професійного ставлення до світу відображає водночас все різноманіття життєвих відносин особистості. Завдяки розвитку професійних відносин отримують стимул до розвитку інші життєві сфери людського буття.

На думку Ю. Завалевського, структура творчого професійного потенціалу педагога повинна формуватися на основі аксіологічного підходу [140]. Запропонована ним модель творчого професійного потенціалу особистості вчителя складається з п'яти взаємодіючих між собою і взаємозалежних один від одного компонентів, що виступають творчими професійними цінностями: цінностей-цілей, цінностей-ставлень, цінностей-знань, цінностей-засобів, цінностей-якостей.

Необхідно враховувати, що якісний розвиток компонентів творчого професійного потенціалу є не завжди рівномірним і що це, у свою чергу, утруднює їх гармонійне поєднання у високоорганізовану структуру. Як пише С. Висоцька, «рідко зустрічаються приклади глибокого взаємопроникнення професії і «Я» особистості, ще менш частими є приклади перетворення засобів професійного буття на засоби розвитку особистісного «Я»; хоча ці поодинокі приклади безумовно викликають захоплення набутою здатністю реалізувати в кожній хвилині життя своє індивідуальне

покликання і призначення» [73, с.21].

Системою суб'єктивних елементів, що здійснюють реалізацію творчого професійного потенціалу, є сутнісні сили педагога. До їх складу входять: система особистісних сенсів, спрямованість і міра педагогічної активності вчителя, соціальний педагогічний досвід учителя, здатність до рефлексії і внутрішній діалогізм [188]. За допомогою сутнісних сил учитель втілює, реалізує, перетворює себе і професійний світ, що оточує його. Іншими словами, педагог за допомогою сутнісних сил, з одного боку, опредмечує себе в діяльності, а з іншого, постійно закріплює і робить своєю цінністю досягнуте.

*Актуальна форма творчої самореалізації* базується на механізмі розгортання творчого професійного потенціалу особистості педагога. Структура механізму представлена змістовно-мотиваційним і технологічним аспектами.

*Змістовно-мотиваційний аспект* механізму передбачає розгляд функціонального рівня системи соціальної і особистісної детермінації процесу творчої самореалізації. Його елементами є потреби, мотиви, інтереси, цілі.

Потреба як стан особистості вчителя розглядається як її активність. Доведено, що серед вищих потреб людини провідне місце займає потреба в самореалізації. У межах розгляду проблеми творчої самореалізації педагога важливим є визнання необхідності задоволення ним цієї потреби в професійній діяльності.

Реальною причиною педагогічних дій учителя, що стоять за мотивами як безпосередніми спонуканнями, є інтерес особистісний і професійний. Він чинить орієнтувальний вплив на діяльність педагога, тобто інтерес визначає формування спрямованості особистості вчителя на усвідомлення цілей діяльності і самовдосконалення.

Наявність потреби і прагнення до досягнення майбутнього результату є інваріантною ознакою, що визначає мету як образ результату, що передбачається. Усвідомлена і прийнята вчителем мета покликана надавати особистісного сенсу педагогічній діяльності. Основними об'єктами, до яких формується ставлення в досліджуваному нами аспекті, є педагогічна діяльність і образ «Я-професійне». Отже, відправним моментом для максимально повної творчої самореалізації педагога в професійній діяльності є встановлення ним особистісного сенсу педагогічної діяльності і відображення дійсного ставлення до свого «Я-професійного».

Педагогічна діяльність набуває сенсу для педагога в процесі складного діалектичного злиття, «зрощення», взаємопереходу особистісних і професійних цінностей. Учитель цілеспрямовано «будує себе» у сфері професійної діяльності, орієнтується на цінності, адаптовані до педагогічної практики, і на розвиток своєї особистісно-творчої суті. Формуються такі ціннісно-сміслові утворення творчої самореалізації як суб'єктивна орієнтація на творчу



самореалізацію в професійній діяльності, задоволеність реальною позицією і ін.

Розглянуті нами функціональні ланки (потреби, мотиви, інтереси, цілі) є частиною системи соціальної і особистісної детермінації творчої самореалізації педагога. Тільки в сукупності ці складові пов'язують в органічно єдине ціле спрямованість професійних цінностей і особистісний сенс педагогічної діяльності

Зміст *технологічного аспекту* в цілісній структурі механізму творчої самореалізації визначається способами (педагогічна активність і педагогічна творчість) і засобами (самонавчання, самовиховання, самоосвіта) як компонентами самореалізації особистості педагога в професійній діяльності.

Способи творчої самореалізації покликані обумовлювати розгортання сутнісних сил особистості. В педагогічному контексті до таких способів можна віднести педагогічну активність і педагогічну творчість.

Педагогічна активність розглядається як певний стан діяльності педагога, що відображає його здатність і внутрішню готовність до продуктивного використання своїх творчих сутнісних потенцій і до перетворення навчально-виховного процесу. Тому педагогічна активність властива більшою мірою такій діяльності, в основі якої лежить професійна свобода і самодіяльність учителя. Однією з важливих характеристик педагогічної активності як способу творчої самореалізації є надситуативність, тобто вихід за межі початкових цілей. Надситуативна активність дозволяє педагогові піднятися над рівнем вимог ситуації, подолати зовнішні і внутрішні «бар'єри» [360].

Специфіка педагогічної творчості багато в чому визначається специфікою педагогічної діяльності, «об'єктом» якої виступає дитина як суб'єкт життєдіяльності. Тобто «об'єкт» педагогічної діяльності надзвичайно активний, мінливий, вибірково сприймаючий той вплив, що здійснюється на нього. Таким чином, педагогічна творчість є надзвичайно відповідальною, оскільки пов'язана з перетворенням людини, і складною справою, оскільки «матеріал» (дитина), до якого докладаються перетворюючі зусилля «творця» (педагога), має власну логіку і форму розвитку.

І. Зязюн розкриває основні особливості творчої діяльності педагога. Він зазначає, що, по-перше, педагогічна творчість регламентована і спресована в часі і просторі. Етапи творчого процесу – виникнення педагогічного задуму, спрямованого на вирішення педагогічного завдання; розробка задуму; втілення задуму в діяльності і спілкуванні з людьми; аналіз і оцінка результатів творчості – «жорстко» пов'язані між собою в часі, вимагають оперативного переходу від одного етапу до іншого. Якщо в діяльності письменника, художника, вченого паузи між етапами творчого акту цілком припустимі, часто навіть потрібні, то в практичній діяльності педагога вони практично виключені

внаслідок безповоротності педагогічної ситуації.

По-друге, в педагогічній творчості має місце віддаленість результатів творчих пошуків. У сфері багатьох діяльностей їх результати відразу ж матеріалізуються і можуть бути співвіднесені з поставленими цілями. Результати діяльності вчителя втілюються в знаннях, уміннях, навичках, формах діяльності і поведінці учнів і оцінюються дуже частково і відносно. Ця обставина істотно утруднює схвалення обгрунтованого рішення на новому етапі педагогічної діяльності. Тільки розвиток аналітичних, прогностичних та інших здібностей учителя може дозволити йому на основі часткових результатів бачити і прогнозувати цілісний результат педагогічної діяльності.

По-третє, творчість педагога розгортається у формі співтворчості з дитиною. У спільній діяльності педагога і учня дитина може відчувати себе суб'єктом творчості («я сам роблю те, чого раніше ніколи не робив»). Варто зазначити, що це можливо при певній позиції учителя: дати проявитися творчій самостійності молодшого партнера. Але чи сам педагог є суб'єктом творчості? Як правило, у безпосередньо здійснюваній з дитиною діяльності (перетворенні об'єкту) для педагога невідомого, нового мало. Значить, ніякої справжньої, суб'єктивно значущої як для дитини, так і для дорослої людини спільної творчості бути не може? Вважаємо, що може. Якщо педагог ставить перед собою цілі виховання (бачить інший – виховний – план здійснюваної ним разом з вихованцем діяльності), то його творча позиція може бути виявлена по відношенню не до зміни об'єкту, а до зміни – розвитку особистості дитини. Творчість дитини спрямована на зміну світу навколо себе, творчість педагога – на формування і розвиток дитини.

По-четверте, педагогічна творчість зазвичай здійснюється в умовах відкритості, публічності діяльності. Реакція учнів може стимулювати вчителя до пошуків, імпровізації, розкутості, але може і пригнічувати, стримувати творчий пошук. Таким чином, успіх творчої діяльності педагога багато в чому залежить від уміння вчителя управляти власним емоційним станом і викликати адекватний стан в учнів.

П'ятою особливістю педагогічної творчості є залежність прояву творчого професійного потенціалу вчителя від методичного, технічного оснащення навчально-виховного процесу. Стандартність-нестандартність навчального устаткування, технічне забезпечення, методична підготовленість учителя найсерйознішим чином впливають на процес і результат його творчої діяльності [153; 154].

В. Кан-Калік і Н. Нікандров виокремлюють рівні педагогічної творчості [171, с. 85]. Перший рівень – це рівень відтворення готових рекомендацій. Учителю, що працює на цьому рівні творчості, використовує зворотний зв'язок, коригує свої дії за його результатами, але діє «за методичкою», за шаблоном, орієнтуючись на досвід інших учителів. Другий рівень – це рівень оптимізації

діяльності на уроці, починаючи з його планування. Творчість тут полягає в умілому виборі і доцільному поєднанні вже відомих учителеві змісту, методів і форм навчання. Третій рівень – евристичний, при якому педагог використовує творчі можливості живого спілкування з учнями. Четвертий – особистісно-самостійний – найвищий рівень творчості вчителя, що характеризується тим, що педагог може використати вже готові прийоми, але вкладає в них свій особистісний підхід, оскільки вони відповідають його творчій індивідуальності, особливостям особистості вихованця, конкретному рівню навченості, вихованості, розвитку класу.

У науковій школі В. Сластьоніна під педагогічною творчістю розуміється процес вирішення педагогічних завдань в обставинах, що змінюються [360]. Звертаючись до розв'язання незліченної кількості типових і нестандартних завдань, учитель, так само, як і будь-який дослідник, будує свою діяльність відповідно до загальних правил евристичного пошуку: аналіз педагогічної ситуації; проектування результату відповідно до початкових даних; аналіз наявних засобів, необхідних для перевірки припущення і досягнення шуканого результату; оцінка отриманих даних; формулювання нових завдань.

Творчість педагога не в меншій мірі, ніж при рішенні педагогічних завдань, проявляється і під час розв'язання комунікативних завдань, що виступають своєрідним фоном і основою педагогічної діяльності. Одним з перших на значення комунікативних завдань у педагогічній творчості звернув увагу А. Мудрик, виокремлюючи разом з логіко-педагогічним аспектом творчої діяльності вчителя і суб'єктивно-емоційний. Науковець детально конкретизує комунікативні вміння, значення яких зростає при вирішенні ситуативних завдань. До числа таких умінь, в першу чергу, варто віднести вміння управляти своїм психічним і емоційним станом, оцінювати ситуацію спілкування, стимулювати увагу аудиторії або окремих учнів, використовуючи різноманітні прийоми спілкування [270].

Безперечним є факт, що в процесі вирішення творчого педагогічного або комунікативного завдання мають місце два найважливіші моменти: логічний доказ й інтуїтивне судження. У визначенні логічного мислення виходять з того, що логічним називають міркування, що суворо дотримується певних правил доведень. Варто зауважити, що в діяльності вчителя правила не можуть бути реалізовані з такою ж чіткістю, як в математичній логіці. Так, конструюючи урок, виходячи з дидактичних вимог його поетапності, кожен учитель дозволяє собі ті або інші відхилення від них. Разом з цим, виконання таких вимог є безперечним і закономірним.

Інтуїтивне мислення у контексті нашої проблеми відіграє роль тимчасового, але дуже важливого самостійного засобу вирішення творчих педагогічних завдань. Воно приводить учителя до здогадки

щодо вибору оптимального шляху, націленого на прогнозований результат. Учені, підкреслюючи значущість інтуїції для творчості, вважають, що саме інтуїція є основною, специфічною ланкою творчого процесу, тому що будь-який вид діяльності, втрачаючи інтуїтивний характер, перетворюється на освоєний, стандартний [64; 73; 154; 310].

Проблемно-задачний підхід до педагогічної творчості дозволяє дати ствердну відповідь на питання про можливість оволодіння педагогічною творчістю. Позитивний результат може бути досягнутий за умов забезпечення постійної інтелектуальної активності майбутніх учителів і специфічної творчої пізнавальної мотивації, яка виступає регулюючим чинником процесів вирішення педагогічних завдань.

Це можуть бути завдання на перенесення знань і вмінь у нову ситуацію, на виявлення нових проблем у знайомих (типових) ситуаціях, на визначення нових функцій, методів і прийомів, на комбінування нових способів діяльності з відомими та ін. Цьому ж сприяють і вправи, що передбачають аналіз педагогічних фактів і явищ, виокремлення їх складових, виявлення раціональних основ тих або інших рішень і рекомендацій.

Важливу роль у процесі творчої самореалізації особистості вчителя відіграє педагогічна імпровізація. Цією проблемою займалися В. Кан-Калік, В. Загвязинський, В. Сластьонін та інші. Зокрема, В. Загвязинський визначає педагогічну імпровізацію як «здатність педагога швидко і правильно оцінювати ситуацію, приймати рішення відразу, без розгорнутого логічного міркування, на основі накопичених знань, досвіду й інтуїції» [144, с.12]. Дослідник вважає, що «... педагог не просто має право на імпровізацію, він не має права не імпровізувати, він зобов'язаний постійно працювати над собою, щоб знаходитися в стані імпровізаційної готовності, готовності творити і шукати найкращі рішення на уроці саме заради того, щоб повно і ефективно втілити задумане» [144, с.13].

В. Кан-Калік стверджує, що імпровізація є продуктом логічного й інтуїтивного [171, с.34]. Дослідником визначено творчу домінанту як одну зі складових частин педагогічної імпровізації, що містить такі компоненти, як увага, уява і натхнення. Ознаками творчої домінанти, на думку сучасних психологів, є потреба в творчій діяльності, психологічне налаштування, готовність до творчої роботи, виникнення багатьох і різних думок, що стосуються обраної теми, зростаюча зосередженість на питаннях, що вивчаються, де інтелектуальна увага набуває висхідного характеру.

Водночас В. Сластьонін зазначає, що «при всій ситуативній неповторності, індивідуальності, імпровізаційності педагогічна творчість у більшості випадків має нормативний характер. Так, у творчості беруть участь і інтуїтивні дії, але основний зміст творчого процесу передбачає опертя на пізнання його закономірностей. У

цьому переконає досвід творчо працюючих педагогів, які неодмінно спираються на усвідомлювані або інтуїтивно знайдені закономірності. Без оволодіння цими закономірностями виникає реальна небезпека свідомого або неусвідомленого розриву з традицією, підміни професіоналізму дилетантизмом. З іншого боку, керуючись педагогічними закономірностями, учитель мислить і діє як творець» [360, с.74].

Після розгляду способів творчої самореалізації педагога (педагогічної активності і педагогічної творчості) необхідно розглянути засоби творчої самореалізації. Останні виступають як «своєрідні суспільні інструменти, за допомогою яких розкривається і реалізується людська суть» [154, с.76]. До засобів самореалізації належать самовиховання, самонавчання і самоосвіта.

Самовиховання є засобом, що забезпечує основу творчої самореалізації особистості. Самовиховання – систематична і свідомо діяльність людини, спрямована на саморозвиток і формування базової культури особистості [132]. Для педагога важливо пам'ятати про те, що «особистість виховується особистістю, духовність виробляється духовністю» [379]. Саме через форми і методи самовиховання: самокритику, самонавіювання, самозобов'язання, самопереключення, емоційно-розумове перенесення в положення іншої людини педагог розвиває свою особистість.

Процес професійного самовиховання надзвичайно індивідуальний. Проте в ньому завжди можна виокремити три взаємопов'язані етапи: самопізнання, самопрограмування, самовплив [132].

В умовах зміни освітніх парадигм, гуманізації освіти і виховання самовиховання стає практичною проблемою педагога. Він не має права дозволити собі зупинитися в особистісному рості. Самонавчання розглядається як засіб вдосконалення вчителем особистісно-значущих способів його педагогічної діяльності. Самонавчання може відбуватися в трьох формах: 1) нарощування знання нового введенням його в існуючу систему; 2) зміна і створення нових структур, коли існуючі стають недостатніми; 3) налаштування як тонке пристосування знання до вирішення актуального завдання [132, с. 93-103].

На відміну від самонавчання, рушійною силою якого є відчуття педагогом нестачі якихось конкретних професійних знань і вмінь, професійна самоосвіта, на думку Г. Коджаспірової, є спеціально організованою, самодіяльною, систематичною пізнавальною діяльністю, спрямованою на досягнення визначених особистісно або суспільно значущих освітніх цілей: задоволення пізнавальних інтересів, загальнокультурних і професійних запитів і підвищення кваліфікації [192, с.69]. Самоосвіта розширює межі самонавчання: педагог вже не просто вдосконалює ті або інші сторони своєї педагогічної діяльності, але розвиває свій творчий професійний потенціал в цілому. Самоосвіта виступає в ролі засобу вдосконалення

знань як відповідно до творчих потенцій учителя, так і виходячи з досягнутого соціумом професійно-нормативного їх рівня.

Таким чином, сутність творчої самореалізації учителя може бути потрактована як втілення у професійній діяльності своєї особистісної професійно-педагогічної культури, що містить педагогічні цінності-цілі і цінності-засоби (цінності-знання, цінності-ставлення, цінності-якості). Особистісна професійно-педагогічна культура вчителя є частковим варіантом, індивідуальним відображенням загальнолюдської педагогічної культури.

При будь-якому варіанті визначення творчої самореалізації педагога не викликає, на наш погляд, сумнівів, що сама проблема лежить у сфері професійного буття педагога, життя в професії. Не програвання ролі (ролей), не виконання функцій, не підтримка статусу, а саме – життя. А поняттю буття, життю в гуманітарній сфері якнайповніше відповідає поняття *позиції* [64; 140; 153; 188; 355].

Позиція є найбільш цілісною, інтеграційною характеристикою усього способу життя людини, що досягла повного самовизначення, стала суб'єктом власної життєдіяльності. Про таку людину говорять: «Вона знайшла своє місце в житті» (тобто вільно самовизначилася в усій сукупності людських відносин, в культурі, в історії). Таке «місце» визначає в усій повноті і світогляд, і принципи, і вчинки людини.

Але «побудувати позицію» неможливо раз і назавжди, віднайдення «місця в житті» – подія не одноразова. Вільний і відповідальний вибір місця, образу дії і думок, що визначають позицію, здійснюється в кожній точці існування, що ставить людину перед проблемою вибору.

Явище педагогічної позиції уперше в педагогічній науці було проаналізоване В. Сластьоніним і його співробітниками. На їх думку, позиція педагога – це система тих інтелектуальних, вольових і емоційно-оцінних ставлень до світу, педагогічної діяльності і педагогічної діяльності зокрема, які є джерелом його активності. Вона визначається, з одного боку, тими вимогами, очікуваннями і можливостями, які пред'являє і надає йому суспільство. А з іншого боку, діють внутрішні, особисті джерела активності – потяги, переживання, мотиви і цілі педагога, його ціннісні орієнтації, світогляд, ідеали [360, с. 32].

Таким чином, через поняття позиції ми приходимо до розуміння, що педагог, який творчо самореалізується, у своїй професійній діяльності не грає роль, не виконує функцію, не підтримує свій статус, а реалізує особистісно-професійну позицію педагога.

Якщо ж звернутися ще до одного визначення позиції як способу реалізації базових цінностей особистості [144], то позиція педагога постає як спосіб реалізації екзистенціальних цінностей особистості в професійній (педагогічній) діяльності.

Отже, самореалізація педагога є втіленням ним у професійній діяльності своїх екзистенціальних цінностей. А позиція педагога є

способом, «механізмом» цього втілення-реалізації.

Науковцями намічений інтеграційний підхід до розуміння змісту педагогічної позиції як сукупності професійно-педагогічної спрямованості, компетентності, педагогічної культури вчителя [140, с. 32-70]. Близьку позицію займає Л. Пуховська [326], в дослідженні якої професійна позиція педагога визначається як інтеграційна характеристика його особистості, що відображає суб'єктну систему ставлень, теоретико-методологічних знань, ціннісних орієнтацій, визначає особистісно-рефлексивний спосіб педагогічної діяльності. У структуру позиції педагога, що так розуміється, входять: особистісна концепція життя; система установок, що визначають спрямованість особистості на ідеал («Я концептуальне»); переконання, поважливе ставлення до переконань інших людей, розуміння ролі переконань у своєму професійному становленні; норми і правила поведінки вчителя, що існують у суспільстві, поведінкові стереотипи, пов'язані з соціальною роллю вчителя («Я юридичне»); етика поведінки вчителя («Я етичне»). До професійної позиції учителя належить і те, що, за словами автора, пов'язує її зі стилем духовності: по-перше, гуманні установки, що диктують індивідові оцінки соціальних процесів і його власних учинків («Я законодавче»); по-друге, набір символів і значень, що відповідають їм, знань, необхідних для опису процесів і для розуміння сенсів і ціннісних орієнтацій педагогічної діяльності («Я інформаційне»); по-третє, високі результати пізнання, прояв якостей духовності вчителя в його поведінці [153; 188].

Цікава, на наш погляд, спроба опису професійної педагогічної позиції в діяльній проекції зроблена в дослідженні В. Вакуленко [64]. Дослідник зосереджує увагу на педагогові як вихователі – особистості і професіоналові, не розглядаючи спеціально педагога як учителя (викладача). Позицію педагога як вихователя В. Вакуленко характеризує як полісуб'єктну і пропонує таку її структуру і зміст:

«По-перше, педагог – суб'єкт виховного впливу у взаємодії (прямій і опосередкованій) з дитиною і дитячим співтовариством школи, що передбачає його готовність і здатність:

1. Будувати спілкування з дітьми на основі гуманістичних принципів: діалогічності; емпатичного розуміння; довіри до можливостей, здібностей дитини; безоцінного ставлення до дитини як суверенної особи; конгруентного самовираження (відкритості для дитини моральних переконань, особистісних цінностей, інтересів учителя).

2. Вибудувати спільну діяльність з дітьми на основі відносин співпраці і співтворчості.

3. Створювати виховні ситуації (конфлікту, успіху та ін.) у навчальній, трудовій, ігровій, художній та інших видах діяльності школярів.

4. Розкривати і реалізовувати виховний потенціал процесу навчання (через зміст освіти, форми і методи навчання, предметно-

естетичне середовище, що оточує дітей).

5. Взаємодіяти зі школярами як суб'єктами шкільного самоврядування.

6. Підтримувати процеси самопізнання, саморозвитку, самореабілітації, ціннісного пошуку дитини, організовуючи необхідну групову й індивідуальну роботу.

7. Надавати реальні можливості для особистісної самореалізації, життєвого самовизначення дитини в просторі виховної системи школи.

8. Транслювати гуманістичну культуру ставлення людини до себе, до навколишнього світу.

9. Бути відкритим до виховного впливу дітей на самого педагога.

По-друге, педагог – суб'єкт особистісного і професійного розвитку себе (саморозвитку) як вихователя, що, у свою чергу, передбачає його готовність і здатність:

1. Бути відкритим особистому досвіду, тобто підходити до своїх успіхів і невдач як своїх проблем, які дозволяють йому, вихователю, вчитися на власному досвіді і розуміти себе.

2. Конструктивно самозмінюватися на особистісному рівні, піклуючись про збереження і розвиток свого культурного, морального, творчого, психофізичного потенціалу (це особливо важливо в умовах нестабільно-конфліктної соціальної дійсності).

3. Удосконалювати свої професійні знання і вміння педагога, що має благотворний вплив на формування і розвиток особистості дитини (поповнювати арсенал знань і уявлень про ціннісний і предметний зміст «світу дитинства», освоювати нові для себе способи спілкування і взаємодії, дослідницької роботи, вчитися поєднувати традиції і новації у вихованні, рефлексувати свою діяльність).

По-третє, педагог-вихователь – суб'єкт формування і розвитку педагогічного колективу як колективу вихователів, що передбачає його готовність і здатність:

1. Системно бачити процеси навчання і виховання в школі, визначати свою позицію і роль у становленні і розвитку виховної системи.

2. Вільно і відповідально представляти себе як особистість у процесі ціннісного самовизначення педагогічного колективу у виховній системі, як активного учасника педагогічного самоврядування.

3. Підтримувати конструктивний характер стосунків у педагогічному колективі як професійній спільноті педагогів-вихователів.

4. Осмислювати і обговорювати на теоретико-методологічному і практичному рівнях, використовуючи можливості педагогіки та інших соціальних наук, актуальні проблеми виховної системи школи.



5. Моделювати, проектувати, прогнозувати зміни у власній діяльності і в діяльності педагогічного колективу з розвитку гуманістичної виховної системи.

6. Об'єднуватися в тимчасові спільноти з іншими педагогами з метою вирішення актуальних проблем шкільного навчання і виховання, а також для педагогічної самоосвіти.

7. Надавати можливість колегам знайомитися з його досвідом виховної діяльності, самому користуватися можливостями, що аналогічно надаються іншими педагогами-вихователями.

8. Сприяти входженню в колектив учителів-новачків.

По-четверте, педагог – суб'єкт взаємодії з сім'єю, представниками соціуму, соціальними інститутами, що долучаються до виховання дитини, – стимулює прояви їх виховного потенціалу. Його суб'єктність тут ґрунтується на готовності і здатності:

1. Постійно оновлювати свої знання про життя вихованців у сім'ї, серед однолітків, про стан соціального середовища, що оточує їх.

2. Підтримувати позитивну спрямованість сім'ї на виховання дитини; компенсувати можливі негативні прояви сімейного виховання.

3. Організовувати спільну діяльність педагогів, батьків і дітей в умовах виховної системи школи.

4. Співпрацювати в рішенні виховних завдань з соціальними педагогами, психологами, педагогами додаткової освіти, валеологами, медичними працівниками, працівниками установ культури, спорту й ін.

5. Захищати інтереси дітей, сприяти реабілітації дитини, що опинилася в умовах конфліктного соціуму.

Представлена модель позиції педагога як вихователя, на думку В. Вакуленко, не перелік того, що повинен робити педагог, але що він може робити, самостійно, вільно і відповідально визначаючись у позиції вихователя, таким чином опановуючи професію і покликання педагога [64].

Ми навели два варіанти опису педагогічної позиції – з погляду особистісних властивостей і за логікою діяльнісного підходу, щоб показати, з одного боку, внутрішнє багатство і насиченість позиції педагога, а з іншого, складність її цілісного розгляду і розуміння.

В той же час аналіз змісту цих описів дозволяє нам зробити наступний дослідницький крок: конкретизувати ціннісну установку на професійну позицію як базову для педагога, що самореалізується, у низці часткових ціннісних установок.

У здійсненні цього кроку ми керуємося вже згадуваною нами ідеєю В. Сластьоніна: позиція педагога є системою інтелектуальних, вольових і емоційно-оцінних ставлень до світу [360]. Таким чином, базова ціннісна установка на професійну позицію може бути представлена як система ціннісних установок у трьох сферах: *знання, дії, переживання*.

Охарактеризуємо ціннісні установки, що входять до кожної зі

сфері і несуть у собі потенціал для творчої самореалізації педагога.

На нашу думку, у сфері *пізнання* можна виокремити дві ціннісні установки педагога на творчу самореалізацію. Перша з них – це *ціннісна установка на особистісне знання*.

Орієнтація на гуманізм у сфері пізнання по-новому ставить проблему застосування і використання знань. Виникає актуальна потреба говорити про особистісне знання (поняття введене в середині ХХ століття філософом М. Полані) як у сфері законів суспільства, так і у сфері знання законів природи.

Як зазначають філософи, саме по собі знання соціальних правил і норм не навчає їх використанню на практиці. Між знанням норм і знанням того, як їх застосовувати на практиці, спочатку існує розрив, що долається (чи не долається) особистим зусиллям того, хто пізнає. При цьому знання того, як подолати такий розрив, важко сформулювати, воно є особистісним, таким, що набувається завдяки власному досвіду індивіда.

Особистісне знання не просто факт сучасної культури; це актуальна вимога до людини розвивати подібне знання. Можливість і необхідність самодобудовування знань відкриває перед суб'єктом перспективи самореалізації у сфері пізнання. Для педагога така можливість важлива не лише сама по собі, але і у зв'язку із завданням організації у навчально-пізнавальному процесі умов для розвитку особистісного знання учнів.

Друга установка на творчу самореалізацію педагога, що стосується сфери пізнання, – це *ціннісна установка на розуміння*.

Розуміння – універсальний спосіб освоєння світу людиною «тут-і-тепер», в якому разом з теоретичними знаннями істотну роль відіграють: безпосереднє переживання («досвід життя»), різні форми практики («досвід історії») і форми естетичного досягнення. Вивчає розуміння спеціальна наука – герменевтика.

Для педагогіки проблема розуміння дуже важлива. Адже якщо предмети і явища об'єктивного фізичного світу доступні для сприйняття, то гуманітарний світ, передусім внутрішній світ людини, у багатьох, у тому числі найголовніших аспектах не існує у прямому сприйнятті і може «відкритися» тільки в результаті особливої «розуміючої активності» дослідника.

У процесі спілкування з дитиною метою педагога є осягання кожної конкретної ситуації з метою досягнення глибинних (несвідомих) сенсів (мотивів) учинків і поведінки дітей. Розуміння – це процес, що підкорюється жорсткій логіці і передбачає точно зазначені процедури незалежно від типу розумової діяльності педагога. Воно завжди розпочинається з виявлення нерозуміння, потім слідує операції з його подолання через звернення педагога до власного інтелектуального, емоційного, оцінного, культурного, педагогічного досвіду, а потім відбувається рефлексія.

Застосування герменевтичного підходу – це «читання» дитини як своєрідного тексту, в якому знаходить сукупне відображення вся

доступна педагогові інформація: усне і письмове мовлення дітей, їх творчі роботи, сімейні історії, хроніка їх життя, смішні епізоди тощо. Специфічним є те, що педагог «читає» текст, який сам же повинен «написати». В процесі «написання тексту» і подальшого його «читання» педагог реалізує три типи розуміючої діяльності: семантизуючу, коли він прагне досконально зрозуміти всі «знаки» дитини; когнітивну, коли він вивчає кожен факт, і, нарешті, ту, що розпредмечує, коли він відновлює цілісну картину і сенси, які відразу не були ним вгадані або були вгадані не всі. Останнє особливо важливо, оскільки саме цілісне бачення дитини наближає педагога до розуміння її унікальності. Важливо і те, що на всіх етапах розуміння інформація про дитину розглядається не як остаточно, а як матеріал, що постійно розвивається, який кожного разу створюється, а не відтворюється за заданим назавжди еталоном.

Розуміння є, по суті, реалізацією пізнавальних можливостей педагога, яка веде до формування його образу думок, що набагато важливіше, ніж засвоєння правил, фактів, дат. Оволодіння герменевтичним методом означає для педагога розвиток власних здібностей до розуміння, підвищення культури свого професійного мислення. Розуміння – це серйозна інтелектуальна праця і психічна напруга, тому що воно можливе тільки на основі співпереживання й ідентифікації.

Пілотні дослідження у галузі педагогічної герменевтики, яка сьогодні робить ще тільки перші кроки, показали, що герменевтичний підхід підвищує ефективність педагогічної діяльності. В процесі розуміючої діяльності у педагога формується тонкий апарат диференційованого сприйняття кожної дитини, розвивається педагогічна активність у подоланні ситуацій нерозуміння. Опертя на розуміння допомагає долати психологічні бар'єри перед новизною ситуації, обсягом роботи, стереотипами традиційних уявлень і в результаті демонструвати оригінальність суджень і рішень, самостійність думки, здатність приймати нестандартні рішення.

За даними Л. Коваленко, розуміння дозволяє педагогам просуватися в професійній майстерності і, зокрема, у виробленні креативної (творчої) позиції. Вироблення такої позиції передбачає фіксацію сенсів, слухання себе, концентрацію, оформлення вражень у словах, розвиток спостережливості. Найважливіше в цих процесах – турботливе ставлення до пошуку кожним педагогом свого напрямку, стилю спілкування з дітьми, постійне спонукання інтересу до досвіду колег, створення творчої атмосфери [188].

У сфері дії, на нашу думку, можна виокремити три ціннісні установки педагога на творчу самореалізацію:

- ціннісна установка на спільну творчу діяльність;
- ціннісна установка на діалогічне спілкування;
- ціннісна установка на гру.

Спільна діяльність передбачає здатність її учасників робити щось

важливе для них разом. Коли вони виробляють щось нове (об'єктивно чи суб'єктивно), то виникає ситуація спільної творчості, в якій кожен з них відчуває себе творчою особистістю.

Проблема спільної творчої діяльності має для педагога три виміри. Перший вимір – це організація спільної діяльності дітей. Другий вимір – це спільна творча діяльність педагога і дитини. Третій вимір – це спільна творча діяльність педагогів.

Перший вимір безпосередньо не стосується проблеми творчої самореалізації педагога, оскільки він організатор, але не учасник спільної діяльності дітей. Два інші виміри набагато тісніше пов'язані з проблемою творчої самореалізації педагога.

У спільній діяльності педагога і дитини остання може відчути себе суб'єктом творчості (сама роблю те, чого раніше ніколи не робила). Зауважимо, що це відбувається при певній позиції вчителя: дати проявитися творчій самостійності молодшого партнера. Сам педагог є також суб'єктом творчості, оскільки його творча позиція може бути проявлена по відношенню не до зміни об'єкту (навчального предмету), а до зміни – розвитку особистості дитини.

Педагогічна діяльність в освітній установі – це система дій педагогів. Ці дії, ці впливи можуть бути єдині, можуть доповнювати один одного, але можуть вступати в протиріччя і взаємно знищувати зусилля кожного з суб'єктів.

Потенціал спільної творчості педагогів складається з основних форм групової діяльності: спільно-індивідуальної (кожен сам по собі, а результат загальний), спільно-послідовної (один почав – інший продовжив цю ж діяльність), спільно-взаємопов'язаної. Остання рідко зустрічається в освітній установі. Але саме в спільно-взаємопов'язаній діяльності, на думку О. Попенко [310] відбувається основне нарощування ділової єдності і творчого потенціалу педагогічного колективу. Для розвитку такої діяльності педагогічною наукою пропонуються такі шляхи:

- спільне вироблення загальної педагогічної «ідеології» – цілей, цінностей, норм навчальної і виховної діяльності в школі;
- спільне вироблення, освоєння загальних педагогічних технологій, способів педагогічної роботи;
- накопичення різноманітного досвіду спільної діяльності педагогів з усіма її атрибутами: постановкою завдань, вибором, плануванням, здійсненням справ, осмисленням результатів.

Форми спільної творчої діяльності педагогів відомі: «круглі столи», проблемні наради, ділові ігри, розробки проектів, педагогічні і психологічні тренінги, моделювання ситуацій, тимчасові творчі і проблемні групи тощо.

Таким чином, у процесі спільної творчої діяльності з дитиною або колегами перед педагогом відкриваються реальні і різноманітні можливості творчої самореалізації. Тому ціннісна установка на спільну творчу діяльність з дітьми і дорослими є однією з найбільш важливих детермінант самореалізації педагога в професійній

діяльності.

Спільна діяльність людей неможлива поза їх спілкуванням. Тому другою ціннісною установкою, що визначає процес самореалізації учителя в професії і належить до сфери дії, ми вважаємо *установку на діалогічне спілкування*.

«Спілкування – це обмін духовними цінностями..., який відбувається у формі діалогу... як з «іншими Я», так і в процесі взаємодії з навколишніми людьми» [270, с. 15]. У цьому визначенні А. Мудрика вдало сполучені відразу декілька важливих понять: спілкування, діалог (внутрішній і міжособистісний), цінності.

Як відомо, термін «діалог» означає «багато сенсів» або «різні сенси». Відповідно до педагогічної реальності спілкування через діалог розглядається як умова реалізації суб'єкт-суб'єктних стосунків між педагогом і дитиною на відміну від суб'єкт-об'єктних (монологічних) стосунків, що традиційно склалися.

Якщо в монологічному спілкуванні домінують інтереси і воля одного з учасників (наприклад, педагога), то діалогічне спілкування є спільним обговоренням ситуації. Якщо в системі монологічного спілкування суб'єкти поділяються на активних і пасивних, то діалогічне спілкування передбачає активність (суб'єктність) усіх учасників. При цьому активність спрямована на предмет спілкування, а не на особистість одного з учасників.

Предметом спілкування можуть виступати різні «речі»: внутрішній світ людини, міжособистісні стосунки, соціальне оточення, навчальні заняття, творчість тощо. Але у будь-якому випадку предмет діалогічного спілкування повинен відповідати низці вимог:

- у ньому мають бути втілені ті інтереси і сенси, що займають у даний момент одну з провідних позицій в ієрархії мотивів суб'єкта;
- кожен з партнерів має своє власне бачення предмету, що відрізняється від поглядів іншого;
- зміст предмета спілкування породжує в учасниках індивідуальні сенси, які перетинаються в ході взаємодії і створюють загальне смислове поле.

Цікавим, з погляду нашого дослідження, є підхід психолога В. Семиченко до визначення основних атрибутів міжособистісного діалогу [348].

Першим таким атрибутом вона вважає свободу суб'єктів діалогу. Співрозмовники в діалозі вільні від зовнішніх, позаособистісних цілей, прагматичних інтересів, завдань переконання. Вони не мають на меті впливати один на одного, проте саме тому діалог створює оптимальні умови для реального впливу на розвиток особистості, оскільки особистісний ріст обов'язково передбачає свободу самореалізації. Саме свобода самоздійснення, свобода бути самим собою, на думку В. Семиченко, відіграє у діалозі провідну роль [348].

Приймаючи таку свободу, людина одночасно визнає відповідальність за себе і свою свободу. І це, на думку дослідника,

створює ще один парадокс діалогу; прийняття на себе відповідальності за власну позицію робить людину уважнішою і терпимішою до позицій інших. Інший наслідок відповідальної свободи суб'єктів діалогу – незалежність від «ідеалів», догм та інших заданих ззовні стереотипів. Учасники діалогу орієнтовані на індивідуальні цінності, що переживаються особистісно, і це – знову парадокс – веде до того, що руйнуються бар'єри на шляху до розуміння і прийняття іншого яким він є, а не яким би його хотіли бачити [348].

Проте свобода суб'єктів діалогу не абсолютна. Вона обмежена сукупністю їх прав. Саме рівноправ'я співрозмовників як взаємне визнання свободи один одного є, за В. Семиченко, другим атрибутом міжособистісного діалогу. Вирішуючи найважливішу для діалогу проблему узгодження прав, науковець пропонує оригінальну модель «комунікативних прав особистості» разом з «комунікативною відповідальністю особистості».

Третій атрибут діалогу, за В. Семиченко, – особистісний контакт між співрозмовниками на основі співпереживання і взаєморозуміння. Взаєморозуміння створює раціональну основу контакту, але глибинною основою контакту, «єднальною ниткою діалогу» є співпереживання як емоційно-інтуїтивне досягнення єдності зустрічі індивідуальних переживань [348]. Інші особливості міжособистісного діалогу – відкритість і довіра співрозмовників, їх співтворчість – виводяться, на думку В. Семиченко, з трьох названих атрибутів.

Виходячи з усього вищесказаного, можна зробити висновок: діалогічне спілкування створює максимально сприятливі умови для творчої самореалізації особистості. Ця обставина, а також спостережуваний дефіцит подібного спілкування в освітній практиці ставить перед кожним педагогом завдання сформулювати в себе ціннісну установку на діалогічне спілкування.

*Ціннісна установка на гру* – остання з тих, що виокремлюються нами у сфері дії установка педагога на творчу самореалізацію.

У різноманітті визначень гри як опорне наведемо таке: гра є дією, що відбувається в певних межах місця, часу, сенсу, за добровільно прийнятими правилами, поза сферою матеріальної користі і необхідності; супроводжується настроєм і почуттями підйому і напруги, відчуженості і захвату (Й. Хейзінга).

Як зазначає С. Постова, в усіх відомих гуманістичних авторських школах минулого і сьогодення гра була і залишається одним з наріжних каменів їх існування [125]. Чому ж така важлива гра для педагогічної діяльності?

По-перше, гра розширює сферу педагогічної діяльності, збагачує професійну позицію педагога так званою ігровою позицією.

Ігрова позиція педагога, на думку В. Бедрук, походить з двох основних ознак гри – двоплановості і ролі. Двоплановість –

розгортання ігрової поведінки відразу в двох «просторах»: у реальних обставинах і в умовному просторі, де головними виступають не завдання реальної діяльності, спілкування, а абстрактні уявні умови. Форма існування двоплановості – роль, рольова поведінка: поведінка, спілкування за правилами, що задаються уявними умовами. Учасники ігрового спілкування, ігрової діяльності в тому або іншому ступені усвідомлюють рольовий характер своєї поведінки. Звідси, ігрова позиція педагога – демонстрована, неприхована двопланова поведінка педагога, нерідко з виразним поданням ролі [28].

Ігрове спілкування є потужним виховним засобом, тому що дозволяє педагогові здійснювати різноманітні маневри в полі ділового і особистісного спілкування. При цьому ділова поведінка виявляється не зовсім діловою, а особистісне – не зовсім особистісним. Школяр, вихованець «зчитує» з ігрової поведінки педагога той з двох сенсів, планів, який йому ближче. І шанси на зміцнення контакту підвищуються. У грі все трішки неправда, все трішки не про мене і не про тебе, а про роль, і тому я вільний прийняти – не прийняти, відповісти – не відповісти на послані мені «виховні сигнали» [28]. Тобто в грі і дитина, і педагог почувають себе вільніше, в них більше простору для самореалізації.

По-друге, гра створює можливість для співтворчості, спільного творчого розвитку дорослого і дитини.

Співтворчість у грі, на думку С. Постової, передбачає:

- суб'єкт-суб'єктні стосунки, коли за кожним учасником творчого процесу визнається право і здатність на власне рішення (незалежно від віку і досвіду творчої самореалізації);
- активну позицію всіх суб'єктів творчого процесу;
- створення і збереження учасниками творчого процесу відповідної атмосфери на основі відтворення всіх можливих способів ініціації відповідного настрою й емоційного фону;
- збереження індивідуального стилю творчості кожного [125, с. 63].

Бажаний тип педагогічної поведінки в актах співтворчості у дитячій грі можна описати, використовуючи сукупність рекомендацій:

- забезпечення сприятливої доброзичливої атмосфери спілкування;
- «зараження» внутрішнім відчуттям інтересу, азарту, незвичності, інтриги;
- відмова від висловлювання категоричних оцінок і різкої критики на адресу дитини;
- заохочення оригінальних ідей;
- створення умов для вправ і практики;

- збереження індивідуального стилю самовираження дитини через відмову від прямого показу, повідомлення штампів і стереотипів, прямого навчання;

- активізація власного творчого самовираження [125].

Як ми бачимо, в грі, як, мабуть, ніде в іншій діяльності, для педагога відкриті можливості творчої самореалізації разом з дитиною.

У сфері *переживання*, як і сфері дії, ми також виокремлюємо три ціннісні установки педагога на творчу самореалізацію:

- ціннісна установка на емпатію;
- ціннісна установка на толерантність (терпимість);
- ціннісна установка на особистісну рефлексію.

*Емпатія* – співпереживання, співчуття, емоційний відгук, чуйність у міжособистісних стосунках, В основі емпатії лежить децентрація, вміння віддалити власні почуття, погляди, стереотипи розуміння і зайняти позицію, роль, місце Іншого. Емпатія передбачає позараціональне розуміння людиною внутрішнього світу Іншого, інтуїтивне проникнення в його переживання. Крім того, вона проявляється як емоційна чуйність у відповідь на його почуття та ідентифікація з Іншим [333].

К. Роджерс наполягає на тому, що емпатія – це не стан, а процес, особливі взаємовідносини, що містять декілька аспектів: входження у внутрішній світ переживань іншої людини і вільну орієнтацію в ньому; тонку чутливість до процесів, що змінюються, відбуваються в цьому світі; проживання «життя іншої людини», делікатне, без оцінок, без намагань відкрити більше, ніж вона готова дозволити, але при цьому допомагаючи їй зробити переживання все більш повним [333, с. 217].

Емпатія створює сприятливі умови для розкриття і розвитку людини, якій вона адресована, робить її відкритою до змін. Але особистісний ріст актуалізується лише тоді, коли емпатія поєднується зі ставленням до іншого як до особистості, з повагою, визнанням його суверенітету і свободи, вірою в його позитивний потенціал. У цьому випадку емпатія не лише дозволяє суб'єктові краще зрозуміти іншого, досягнути особливості світу його переживань, але також, що ще важливіше, здійснює потужний терапевтичний вплив на того, кому емпатують, підтримує його, допомагає краще зрозуміти себе, сприяючи його зосередженню на своїх внутрішніх переживаннях і надаючи «зворотний зв'язок», а також виступає формою прояву поваги і визнання [333, с. 218].

Емпатія в педагогічній діяльності – це бачення вчителем внутрішнього світу і поведінки кожного учня з його внутрішньої позиції, ніби його очима. К. Роджерс пише, що вчитель-фасилітатор (підтримуючий, стимулюючий учитель), спілкуючись зі своїми учнями, вміє, образно кажучи, постояти в чужих туфлях, подивитися очима дітей на все навкруги, у тому числі на себе. Ця установка є альтернативною типовому для традиційного вчителя «оцінному розумінню», розумінню через оцінку, за допомогою приписування



учневі фіксованих оцінних кліше або ярликів [333].

*Толерантність* (від лат. «терпіння») словник іноземних слів трактує як терпіння до чужих думок і вірувань. Таке розуміння толерантності як поблажливо-байдужого ставлення до Іншого досить поширено.

Психологічний словник говорить вже про поважливе і добре ставлення до поглядів, переконань, вірувань, думок, традицій, звичок і поведінки інших людей [129].

На наш погляд, цікавим для педагогів є трактування толерантності групою вчених – авторів збірки «На шляху до толерантної свідомості» А. Асмолова, В. Глебкіна, Г. Солдатової [18]. Вони проти розуміння толерантності як індиферентної терпимості. Толерантність пов'язується ними з прийняттям Іншого (що є традиційним у розумінні толерантності); з проявом співчуття до Іншого (що можна пов'язати з альтруїзмом); а також з визнанням цінності різноманіття людської культури (що можна назвати культурним плюралізмом).

Таким чином, для педагога толерантність проявляється в прийнятті інакомислення й інакодіяння дитини, в зацікавленості дитиною як Другом, в співпереживанні її почуттям, а також в організації такого освітньо-виховного середовища, де зміст освіти і виховання виходив би з ідеї культурного різноманіття, діалогу культур, а методи і засоби відповідали б національно-культурним особливостям дітей. З психологічної позиції, ціннісна установка на толерантність вимагає від педагога готовності і здатності знижувати рівень емоційного реагування на несприятливі чинники міжособистісної взаємодії [18, с. 48].

Поняття *рефлексії* використовується зазвичай в двох основних трактуваннях: 1) теоретична рефлексія як усвідомлення людиною свого мислення в процесі пізнання світу; 2) особистісна рефлексія як визначення людиною свого способу життя. Очевидно, що в процесі творчої самореалізації людини задіяна її особистісна рефлексія.

У своїх працях С. Рубінштейн визначає два способи буття людини. Першим є існування людини «всередині життя», коли людина цікавиться лише окремими явищами, але не життям у цілому. Це майже природний процес, де моральність виступає як невинність, невідання зла. При другому способі існування з'являється особистісна рефлексія. Людина займає позицію поза життям, починається його ціннісне осмислення. С. Рубінштейн підкреслює, що у цей момент людина опиняється ніби на роздоріжжі, звідки шлях веде або до цинізму, душевного спустошення і нігілізму, або до побудови морального життя на свідомій основі.

Особистісну рефлексію ми можемо, вслід за А. Мудриком, визначити як «внутрішній діалог, в якому людина розглядає, оцінює, приймає або відкидає ті або інші цінності, властиві різним інститутам суспільствам, сім'ї, спільноті однолітків, значущим

особам. Рефлексія може бути внутрішнім діалогом декількох видів: між різними «Я» людини, з реальними або вигаданими особами та ін. За допомогою рефлексії людина може формуватися і змінюватися в результаті усвідомлення і переживання нею тієї реальності, в якій вона живе, свого місця в цій реальності і самої себе [270].

Професійне буття педагога, а не просто виконання ним функціональних обов'язків неможливе без особистісної рефлексії. Ціннісна установка на особистісну рефлексію багато в чому забезпечує розвиток професійної позиції педагога. Проте, на думку Б. Вульфова, педагог не лише сам повинен мати особистісну рефлексію, але і по можливості керувати розвитком рефлексії своїх вихованців [82].

Зміст педагогічного управління рефлексією, за Б. Вульфовим: цілеспрямоване спонукання дітей до самоаналізу на основі духовно-моральних цінностей, до усвідомлення відповідальності за свої судження і вчинки, тобто, по суті, до максимуму суб'єктивізму в межах норм людського співіснування; залучення до технологій рефлексії; допомога у самовизначенні її меж, в подоланні крайнощів – глухого мовчання совісті або, навпаки, мазохістського самокопання в собі.

Управління рефлексією не є маніпуляцією людиною, оскільки не диктує їй змісту, ідеології, образу думок, а лише пропонує вибір шляхів вирішення проблеми. Це і є внутрішній гуманізм, істинна духовність [82].

Отже, в ході проведеного нами аналізу ми встановили, що з аксіологічної позиції самореалізація педагога є втіленням ним у професійній діяльності своїх екзистенційних цінностей і пов'язаних з ними особистісних педагогічних цілей.

Базова ціннісна установка педагога, що самореалізується, – це установка на буття в педагогічній професії, тобто на професійну позицію.

Базова ціннісна установка, виходячи зі змісту позиції, може бути конкретизована в часткових ціннісних установках педагога на творчу самореалізацію. У сфері пізнання це: ціннісна установка на особистісне знання; ціннісна установка на розуміння. У сфері дії це: ціннісна установка на спільну творчу діяльність; ціннісна установка на діалогічне спілкування; ціннісна установка на гру. У сфері переживання це: ціннісна установка на емпатію; ціннісна установка на толерантність; ціннісна установка на особистісну рефлексію.

## ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ САМОСВІДОМОСТІ СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ

**В. В. Шахов**

У науці існує декілька підходів до розуміння професійної самосвідомості. Наприклад, Б. Паригін вважає, що професійна самосвідомість – це усвідомлення людиною своєї приналежності до певної професійної групи. В. Брагіна робить основний акцент у професійній самосвідомості на пізнанні та самооцінюванні професійних якостей і ставлення до них. П. Шавір трактує це поняття, як вибіркову діяльність самосвідомості особистості, підпорядковану завданням професійного самовизначення; усвідомлення себе, як суб'єкта своєї професійної діяльності. В. Галузяк розглядає професійну самосвідомість як відносно стабільну підструктуру самосвідомості особистості, що забезпечує саморегуляцію дій у професійній сфері на основі усвідомлення професійних вимог, власних можливостей і емоційно-ціннісного ставлення до себе як суб'єкта професійної діяльності [94, с. 21]. Подібні інтерпретації терміну «професійна самосвідомість» не суперечать один одному, а радше взаємно доповнюють, відображаючи різні аспекти цього широкого поняття [261].

На думку А. Маркової, професійна самосвідомість включає: усвідомлення людиною норм, правил, моделей своєї професії, як еталонів для усвідомлення своїх якостей; усвідомлення цих якостей в інших людей, порівняння себе з певним абстрактом або конкретним колегою; врахування оцінки себе як фахівця з боку колег; самооцінювання людиною своїх окремих сторін – розуміння себе, своєї професійної поведінки, а також емоційне ставлення та оцінювання себе. Професійна самосвідомість спирається тут на професійну самооцінку: ретроспективну, актуальну, потенційну, ідеальну; позитивне оцінювання себе в цілому, визначення своїх позитивних якостей, перспектив, що спричиняється до позитивної «Я концепції». У фахівця, що володіє таким рівнем самосвідомості, підвищується упевненість в собі, задоволеність своєю професією, зростає прагнення до самореалізації [247]. При цьому, як зазначає А. Маркова, «в процесі професіоналізації змінюється і професійна самосвідомість. Вона розширюється, змінюються самі критерії оцінювання своїх професійних можливостей» [247, с. 89].

У центрі багатьох психологічних досліджень професійного становлення перебуває вивчення самосвідомості як форми відображення і переживання людиною свого професійного статусу [387]. Так, на відміну від самосвідомості в цілому, професійна самосвідомість є специфічною за своїм змістом.

Якщо самосвідомість формується в життєдіяльності та спілкуванні з оточуючими людьми і є результатом пізнання себе, своїх дій, психічних якостей тощо, то професійна самосвідомість – це проекція усіх структурних компонентів самосвідомості на

професійну діяльність. Традиційно важливим у структурі самосвідомості вважається усвідомлення психічних якостей, особливостей особистості. У професійній самосвідомості міститься розуміння саме тих властивостей і якостей особистості, які необхідні для успішного виконання професійної діяльності, тобто професійно важливих якостей. Для різних професій ці якості будуть різними, але ступінь їх усвідомлення помітно впливає на вибір завдань, на хід виконання діяльності, на впевненість у собі [131].

Професійна самосвідомість (або професійна Я-концепція) включає уявлення людини про себе як про члена професійного співтовариства, носія професійної культури, у тому числі певних професійних норм, правил, традицій, притаманних даній професійній спільноті. У ці уявлення включаються характеристики людини, які визначають успішність її діяльності. До них відносять професійно важливі якості (ПВЯ), серед яких є індивідуально-психологічні властивості і ставлення особистості. До індивідуально-психологічних властивостей відносяться такі властивості особистості: сенсорні, перцептивні, аттенційні, мнемічні, розумові, мовні, емоційні, вольові, моторні, комунікативні. Відносини особистості включають: ставлення людини до професії; до себе як до суб'єкта діяльності; до інших людей (колег, керівника, клієнтів); до об'єкта праці; до предмета праці; до засобів праці; умов праці [131].

Оскільки професійна Я-концепція є частиною загальної Я-концепції особистості, то виникає питання про їх співвідношення. При вирішенні цього питання враховуються такі позиції, як місце конкретної діяльності в житті особистості, місце особистості в цій діяльності, місце особистості у власній життєдіяльності, місце професійного самовизначення в життєвому самовизначенні особистості. Підкреслюється, що напрям, в якому змінюється особистість в процесі професіоналізації, і рух особистості до більш загальних цілей і смислів мають співпадати. При неузгодженні цих орієнтацій можлива зупинка особистісного розвитку і розщеплення свідомості «для роботи» і «для себе» [13].

Враховуючи функцію професійної самосвідомості як засобу саморегуляції професійної діяльності, структурна будова професійної самосвідомості містить такі компоненти: усвідомлення професійної моралі; усвідомлення професійної моральності; усвідомлення себе як суб'єкта професійної діяльності; усвідомлення й оцінка відносин; усвідомлення власного розвитку в тимчасовому зв'язку [306]. Моральний фактор не є приналежністю відокремленої предметної галузі соціальної дійсності. Він супроводжує будь-яку діяльність людини, сприяючи або гальмуючи виконання нею функцій і соціальних ролей у певному колективі. Гуманістичне ставлення до людей праці, турбота про підвищення продуктивності праці, про благо суспільства і колективу є конкретними проявами морального змісту [306].

Моральний зміст професійної самосвідомості характеризується

дієвістю морального розуміння, моральних засад у діяльності. Зміст моральності в будь-якій соціальній групі визначається таким критерієм, як можна чинити і як не можна. Професійна моральність проявляється у виборі відповідних способів і засобів для виконання професійної діяльності у відповідності з нормами суспільства [384].

Третім компонентом професійної самосвідомості, на думку вчених, є усвідомлення людиною себе як суб'єкта своєї діяльності. На виробництві людина завжди постає як суб'єкт професійної діяльності. Вона вибирає засоби, враховує умови виконання діяльності, при цьому добре знаючи кінцевий продукт своєї праці. Усвідомлення себе як суб'єкта професійної діяльності означає усвідомлення своєї відповідальності і своєї ролі в постановці завдань, формування цілей, у виборі засобів виконання діяльності, в отриманні кінцевого продукту. Не менш важливим є й усвідомлення своєї індивідуальності у виконанні діяльності [306].

Традиційно важливим у структурі самосвідомості вважається усвідомлення психічних якостей, особливостей особистості. У професійній самосвідомості міститься розуміння саме тих властивостей і якостей, які необхідні для успішного виконання професійної діяльності, тобто професійно важливих якостей. Для різних професій ці якості будуть різними, але ступінь їх усвідомлення помітно впливає на вибір завдань, на хід виконання діяльності, на впевненість у собі [28].

У структурі професійної самосвідомості, як і самосвідомості в цілому, є усвідомлення й оцінка відносин. Включення людини на тривалий час до референтної групи обумовлює розвиток цих відносин. Саме в цих умовах формується ставлення людини до себе як до фахівця, ставлення до колег по професії, ставлення до своєї професійної діяльності та ставлення інших до себе [306].

На думку дослідників, важливим компонентом, без якого не можна говорити про саморегуляцію особистості людини, є усвідомлення власного розвитку у певних часових рамках. На кожному етапі життя людини і в період професійної діяльності через самосвідомість здійснюється зв'язок між минулим, сьогоденням і майбутнім. Професійна самосвідомість відображає розвиток людини за такими ознаками як зростання професійної майстерності, просування по службі, підвищення авторитету, зміцнення соціального статусу. Важливе значення має також постановка цілей і контроль за їх здійсненням [306].

А. Деркач і О. Москаленко в своїх роботах виділяють функціональні і структурні компоненти професійної самосвідомості: когнітивний, реалізується в самопізнанні; мотиваційний, реалізується в самоактуалізації; емоційний, реалізується в саморозумінні; операційний, реалізується в саморегуляції [122]. Розглянемо кожен з цих компонентів більш докладно.

Когнітивний компонент. На думку вчених, самопізнання є початковою ланкою, що формують самосвідомість. Здійснюючи

самопізнання, тобто, спрямовуючи психічну діяльність на дослідження себе самого, людина виробляє свідому оцінку власних вчинків і себе в цілому. Виявлення особливостей процесу самопізнання повинно розкрити те, як людина отримує знання про себе, розвиває це знання, як з одиничних ситуативних образів воно формує поняття, що відбиває сутність людини, у якій виражається ступінь її суспільної цінності. А співвіднесення знання про себе з соціальними вимогами і нормами дає їй можливість визначити своє місце в системі суспільних відносин. У процесі взаємодії з зовнішнім світом людина, виступаючи активно діючою особою, пізнає його, а разом з тим пізнає і себе. Якщо будь-яка річ, явище можуть бути пізнані через співвідношення з іншими речами або явищами, через процес виявлення їх численних взаємозв'язків, то і самопізнання людини може здійснюватися лише через відношення даної людини до інших людей, через різноманітні форми зв'язку її «Я» з «Я» інших. Уявлення індивіда щодо себе, як правило, здаються йому переконливими незалежно від того, чи базуються вони на об'єктивному знанні або об'єктивній думці, чи є вони істинними або хибними. Конкретні способи самосприйняття, що веде до формування образу «Я», можуть бути найрізноманітнішими [122].

Критерієм оцінок знань про іншого є моральні настанови даної особистості, що сформувалися під впливом відповідних вимог суспільства. На думку А. Деркача і О. Москаленко, індивідуалізація їх заломлення у кожної особистості позначається і на загальному характері цих критеріїв, на утриманні оцінки знання про інших [122].

Отже, пізнаючи особливості іншого в процесі спілкування, ми виділяємо і свою відмінність від нього. Пізнаючи іншого, людина починає вдивлятися в себе, порівнюючи себе з ним [122].

На думку вчених, самопізнання – це складний, багаторівневий процес, індивідуалізований у часі. І. Чеснокова умовно і в загальній формі розділяє його на два рівні:

- самопізнання здійснюється через різні форми співвіднесення себе з іншими людьми, тобто при такому пізнанні себе людина переважно спирається на зовнішні моменти, включаючи себе в порівняльний контекст з іншими. Основним внутрішнім прийомом такого самопізнання є самосприйняття і самоспостереження. Однак, на стадії більш-менш зрілого самопізнання включається і самоаналіз;

- людина оперує вже готовими знаннями про себе, певною мірою сформованими, отриманими в різний час в різних ситуаціях. Провідними внутрішніми прийомами даного рівня самопізнання є самоаналіз і самоусвідомлення, які спираються на самосприйняття і самоспостереження [418].

Емоційний компонент. На думку Т. Кудрявцева і В. Шегурової, для самосвідомості найбільш значущим – це стати самим собою (сформувати себе як особистість), залишитися самим собою

(незважаючи на негативні впливи) і вмiти підтримати себе у важких станах і умовах, при цьому розуміючи самого себе. На думку вчених, саморозуміння дозволить розширити уявлення про природу «Я». Дослідники розглядають саморозуміння як необхідний момент процесу самосвідомості. Причому це особистісне утворення, яке не може бути зведеним ні до самопізнання, ні до самоставлення, ні до знань про себе. На думку вчених, ці поняття в жодному разі не становлять синонімічний ряд. Кожне з названих понять має своє системне навантаження в структурі самосвідомості [213].

Становлення і розвиток саморозуміння як процесу і результату невіддільне від розвитку особистості в цілому і залежить від специфічного способу життєдіяльності. Разом з тим, саморозуміння виступає внутрішньою умовою, значною мірою визначає розвиток особистості та формування індивідуально-типологічних особливостей її структури. Дуже важливо бути рівним собі і дуже важливо впізнавати себе. І звідси впливає не менш важливе розуміння того, що Я – це Я. Тому коли людина вимовляє «Я», її внутрішні переживання є досить значущими [306].

Змістом саморозуміння, зокрема, є не тільки фактична сторона досягнень людини, її минуле, але й усвідомлення можливостей («Я реальне»), а також того, якою вона хотіла б стати («Я ідеальне»). «Реальне Я» – настанови, пов'язані з тим, як індивід сприймає свої актуальні здібності, ролі, свій актуальний статус, тобто з його уявленнями про те, який він є насправді. «Ідеальне Я» – настанови, пов'язані з уявленнями індивіда про те, яким він хотів би стати. Бажані ціннісні орієнтири «ідеального Я» (якості, до формування яких прагне індивід) визначають ближні і віддалені цілі в саморегуляції індивіда; відмінність між «ідеальним Я» і «реальним Я» може забезпечити необхідне джерело мотивації для досягнення бажаного (в цьому випадку можна говорити про організацію та готовність до саморозуміння) [306].

«Ідеальне Я» складається з цілого роду уявлень, що відображають прагнення індивіда. Як показала К. Хорні (1950), велика розбіжність між «реальним» і «ідеальним Я» нерідко призводить до депресії, зумовленої недосяжністю ідеалу. Г. Олпорт (1961) вважає, що «ідеальне Я» відображає цілі, які індивід пов'язує зі своїм майбутнім. Привабливі якості «ідеального Я» позначають близькі і віддалені цілі індивіда, а відмінність між «ідеальним» і «реальним Я» забезпечує необхідні для досягнення цілей передумови [306].

Саморозуміння не безпристрасний процес, воно емоційно забарвлене, приносить задоволення або незадоволення. Емоційна сторона саморозуміння являє собою свого роду сплав загального емоційного ставлення до себе і ставлення власне оціночного [306].

Важливим компонентом саморозуміння є самоповага. Це поняття багатозначне, воно включає і задоволення собою, і уявлення про себе, і почуття власної гідності, і позитивне ставлення до себе, і

узгодженість свого «актуального Я» й «ідеального Я». Самоповага висловлює настанову схвалення або несхвалення, вказує, якою мірою індивід вважає себе здібним, визначним, процвітаючим і гідним. Самоповага – це особисте ціннісне судження, виражене в настановах індивіда щодо себе. Людина з високою самоповагою вважає себе не гіршою за інших, вірить у себе, вірить в успіх, при позитивних оцінках оточуючих домагається цілісності. Низька самоповага, навпаки, передбачає стійке відчуття неповноцінності, ущербності при низьких оцінках оточуючих, що у край негативно впливає на емоційне самопочуття і соціальну поведінку особистості; у результаті відбувається конфлікт саморозуміння [306].

Мотиваційно-цільовий компонент. На думку А. Деркача і О. Москаленко, зміст цього компонента реалізується через самоактуалізацію. Актуалізуватися значить, стати реальним, існувати фактично, а не тільки потенційно. К. Роджерс вважав, що особистість має вроджену тенденцію до самоактуалізації і прагнення до неї проявляється у цілеспрямованому задоволенні потреби в самоактуалізації в її життєвій реальності. Самоактуалізація передбачає реалізацію особистісного потенціалу і вдосконалення людини. Самоактуалізуючі особистості, за визначенням А. Маслоу, повністю реалізують все, на що вони здатні. Вони досягають намічених професійних вершин. Важливим моментом самоактуалізації є прийняття відповідальності за свої дії. Самоактуалізація – це постійний процес розвитку своїх потенційних можливостей з метою досягнення творчої зрілості [401].

За визначенням В. Франкла, самоактуалізація – це не кінцеве призначення людини. Вона є наслідком і результатом реалізації сенсу життя.

Виділяють кілька трактувань самоактуалізації: процес актуалізації можливостей особистості; повноцінна реалізація творчо та духовно багатой особистості; процес саморозвитку особистості, її особистісного зростання зсередини»; наслідок інтенційності людського життя та осягнення його сенсу; процес творчо зрілої особистості.

Професійна самоактуалізація. На думку А. Маслоу, К. Рождерса, Ф. Перлза, Е. Шострома, Л. Гозмана, виступає операційним аналогом особистісної зрілості. Високий рівень самоактуалізації сприяє досягненню творчої зрілості особистості.

Операційний компонент. С. Рубінштейн зазначає, що саморегуляція – це розкриття резервних можливостей людини, а, отже, розвиток творчого потенціалу особистості. Застосування прийомів саморегуляції передбачає активну вольову участь і, як наслідок, є умовою формування сильної, відповідальної особистості (що, безсумнівно, важливо для керівників управлінської структури) [337].

Можна сказати, що найбільш складні форми саморегуляції виникають і як завершальний етап самоусвідомлюваної особистості.

Згідно з Л. Мітіною і А. Марковою, структура професійної



самосвідомості особистості являє собою взаємодоповнювальне поєднання трьох підструктур: когнітивної, афективної і поведінкової [247; 261]. Когнітивна підструктура включає усвідомлення людиною себе в системі професійної діяльності, в системі детермінованих цієї діяльністю міжособистісних відносин та в системі її особистісного розвитку. Поступово в особистості на основі уявлення про себе в окремих професійних ситуаціях, на основі думки колег складається стійка Я-концепція, що надає їй почуття професійної впевненості або невпевненості [247; 261].

В афективно-оцінному ставленні до себе розрізняють оцінку людиною своїх сьогоднішніх можливостей (актуальна самооцінка), вчорашніх (ретроспективна самооцінка) і майбутніх досягнень (потенційна або ідеальна самооцінка), а також оцінку того, що думають про неї інші (рефлексивна самооцінка). На думку А. Маркової, «якщо актуальна оцінка вище ретроспективної, а ідеальна вище актуальної, то це свідчить про зростання професійної самосвідомості. Найбільш важливим є формування позитивної самооцінки в цілому. У фахівця, який позитивно сприймає себе, підвищується впевненість у собі, задоволеність своєю професією, ефективність роботи в цілому. Така особистість прагне до самореалізації» [247, с. 112].

І, нарешті, третій компонент професійної самосвідомості поведінковий означає здатність діяти на основі знань про себе і ставлення до себе [247; 261].

Розглянуті функціональні компоненти професійної самосвідомості між собою взаємопов'язані, і їх виділення може бути прийнято тільки умовно. Ці компоненти реалізуються у двох планах. В об'єктивному плані їх показником виступає професійна майстерність, у суб'єктивному – Я-концепція. На професійну майстерність як цілісне утворення впливають зовнішні (професійне навчання, соціум, його вимоги, мораль тощо) і внутрішні (самоактуалізація, самопізнання, саморегуляція, саморозуміння) умови, в результаті чого змінюється Я-концепція. І навпаки, Я-концепція, яка змінюється, впливає на професійну майстерність [306].

У своєму дослідженні ми розрізняємо самосвідомість і професійну самосвідомість, яка є більш специфічною за своїм змістом. Професійна самосвідомість містить уявлення людини про себе як про члена професійного співтовариства, носія професійної культури, у тому числі певних професійних норм, правил, притаманних даній професійній спільноті. Професійна Я-концепція, на думку багатьох авторів, має свої функціональні і структурні компоненти, взаємозв'язок яких допомагає особистості сформувати цілісну професійну самосвідомість. Ці компоненти можуть формуватися гетерохронно та в динаміці.

У вітчизняній психологічній науці процес формування особистості фахівця отримав назву професіоналізації. Цей процес починає здійснюватися з моменту вибору професії і триває протягом

усього професійного життя людини. Зазвичай виділяють чотири етапи професіоналізації: 1) пошук та вибір професії; 2) освоєння професії; 3) соціальна і професійна адаптація; 4) виконання професійної діяльності.

Професіоналізація як форма становлення суб'єкта діяльності, впливає на всі рівні самосвідомості. Професійна самосвідомість є одним з найважливіших компонентів самосвідомості людини, як суб'єкта діяльності. Формування професійної самосвідомості відбувається на тлі соціального досвіду особистості з включенням цього досвіду в «професійне Я» особистості [342].

При цьому, як зазначає А. Маркова, в процесі професіоналізації змінюється і професійна самосвідомість. Вона розширюється, змінюються самі критерії оцінювання своїх професійних можливостей [247].

У плані дослідження цілісного процесу професійного визначення виділяють три напрями. Сутність першого підходу полягає в тому, що професійне самовизначення розглядається як поетапне індивідуальне професійне становлення особистості. Іншими словами, вибір професії особистістю є показником того, що процес професійного самовизначення переходить в нову фазу свого розвитку [321]. Як вважає Т. Кудрявцев професійне становлення особистості проходить у своєму розвитку чотири стадії [213]:

- 1) формування професійних намірів;
- 2) професійне навчання;
- 3) професійна адаптація;
- 4) часткова чи повна реалізація особистості в професійній праці [213].

Другий підхід щодо професійного становлення особистості розроблявся І.С. Коном, який виокремлює в якості одного з головних показників морально-психологічної зрілості – здатність особистості працювати заради майбутнього. Відповідно до цього підходу, найважливіший аспект становлення «Я» є формування життєвих планів особистості. З одного боку, життєвий план виникає внаслідок укрупнення та узагальнення цілей, які ставить перед собою людина. Це своєрідна ієрархія та інтеграція мотивів особистості, становлення стійкого ядра її ціннісних орієнтацій. У процесі становлення життєвих планів відбувається диференціація і конкретизація мотивів і цілей, поступово вимальовується більш-менш реальний, орієнтований на дійсність план [198].

Таким чином, в роботах І. Кона надається особливе значення зв'язку між загальним соціальним розвитком особистості та її професійним самовизначенням [198].

Є. Клімов у вивченні професійного самовизначення визначає етапи цього процесу, пов'язані зі змінами професійно-орієнтованих відносин та індивідуально-психологічних властивостей особистості. Це і є основою для розвитку третього підходу щодо проблеми вибору професії [185].

Сам по собі вибір професії є не тільки наслідком, але й активізує процес розвитку особистості. У ході опанування професією зростає поінформованість, різноманітність, повнота самохарактеристики суб'єкта діяльності в позитивному плані і зменшується інформованість самохарактеристики в негативному плані [41].

Процес професійного становлення людини характеризується гетерохронністю, нерівномірністю і циклічністю [124]. Існує декілька визначень поняття «гетерохронність», наведемо деякі з них:

Гетерохронність – нерівномірність і різномірність розвитку різних психофізіологічних функцій у людини [435].

На думку А. Реан, «гетерохронність – це різночасність, асинхронність, розбіжність у часі фаз розвитку окремих органів і функцій» [324, с. 43]. Гетерохронність професійного становлення проявляється в тому, що процес становлення психологічної системи професійної діяльності здійснюється протягом декількох етапів (гетерохронно), і на кожному етапі професійного становлення суб'єкт вирішує той комплекс завдань, який перед ним виникає.

Таким чином, неоднозначність становлення фахівця проявляється: по-перше, у розбіжності динаміки розвитку критеріїв професіоналізації; по-друге, в неодноразовості розвитку окремих підструктур особистості і в різній швидкості їх розвитку; по-третє, в непостійності зв'язків між критеріями професіоналізації й окремими якостями або підструктурами особистості; по-четверте, зміни провідної ролі окремих підструктур, а також у зміні значущості впливу соціальних та індивідуальних факторів розвитку [124].

Звернемося до характеристики юнацького віку, яким різні науковці вважають вік від 17 до 23 років. Наприклад, В. Мухіна визначає юність як період переходу від отрочества до дорослості – вікові межі від 15 – 16 до 21 – 25 років [271].

Юність, на думку В. Слободчикова, є завершальною стадією персоналізації. «Головні новоутворення юнацького віку – саморефлексія, усвідомлення власної індивідуальності, поява життєвих планів, готовність до самовизначення, настанова на свідому побудову власного життя, поступове вrostання в різні сфери життя» [361, с. 75].

Центральний психологічний процес юнацького віку – розвиток самосвідомості, яке спонукає особистість порівнювати всі свої прагнення та вчинки з певними досягненнями і образом власного «Я» [198]. І. Кон вважає, що «винятково важливою інстанцією самосвідомості є самоповага, яка значною мірою закладається в ранній юності. Це поняття багатозначне, воно включає і задоволення собою, і прийняття себе, і почуття власної гідності, і позитивне ставлення до себе, і узгодженість свого власного й ідеального «Я» [198, с. 89]. В юнацькому віці в рамках становлення нового рівня самосвідомості йде і розвиток нового рівня ставлення до себе. Одним із центральних моментів тут є зміна підстав, критеріїв для самооцінки – вони зміщуються, говорячи словами Л.Виготського,

«ззовні, всередину», набуваючи якісно іншої форми, порівняно з критеріями оцінки людиною інших людей. Перехід від часткових самооцінок до загальної, цілісної (зміна підстав) створює умови для формування в справжньому сенсі слова власного ставлення до себе, досить автономного від відносин і оцінок оточуючих, часткових успіхів і невдач, будь-яких ситуативних впливів. Оцінка окремих якостей, сторін особистості відіграє в такому власному ставленні до себе підпорядковану роль, а провідним виявляється деяке загальне, цілісне «прийняття себе», «самоповага». Саме в юності формується емоційно-ціннісне ставлення до себе, тобто «оперативна самооцінка» починає ґрунтуватися на відповідності поведінки, власних поглядів і переконань, результатів діяльності [399].

Самооцінці відводиться провідна роль в рамках дослідження проблем самосвідомості. Самооцінка – оцінка особистістю себе, своїх можливостей, якостей і місця серед інших людей [209]. Самооцінка характеризується як стрижень процесу самосвідомості, показник індивідуального рівня її розвитку, інтегруюче начало і його особистісний аспект, органічно включений в процес самопізнання.

Юнацький вік характеризується збалансованим розвитком когнітивного й емоційного компонентів самооцінки. Зростання усвідомленого ставлення до себе веде до того, що знання про себе починають регулювати і вести за собою емоції, адресовані власному «Я». Складаються відносно стійкі уявлення про себе як цілісну особистість, відмінну від інших людей [271].

Таким чином, самосвідомість в юнацькому віці набуває якісно специфічного характеру. Вона пов'язана з необхідністю оцінювати якості своєї особистості з урахуванням конкретних життєвих прагнень, у зв'язку з вирішенням задачі професійного самовизначення.

Багато дослідників відзначають динаміку професійної самосвідомості на етапі професійної підготовки (зміни в когнітивній сфері та динаміка самооцінки). Загальна тенденція динаміки професійної самосвідомості вже на етапі професійної підготовки проявляється в якісному і кількісному ускладненні когнітивних, афективних і поведінкових підструктур. Ці зміни відбуваються в різний час навчання з різним ступенем інтенсивності.

Найбільш виражені зміни в структурі професійної самосвідомості відбуваються в перший період навчання (кінець першого і другого курсу) і на останньому році навчання [318].

Таким чином, в процесі професійного становлення, у міру зростання професіоналізму змінюється і професійна самосвідомість. Від того, наскільки адекватно сформована у людини професійна Я-концепція, залежить успішність її професійної адаптації.

Тепер звернемося до терміну «динаміка». На думку С. Ожегова і Н.Шведової, динаміка – це стан руху, хід розвитку, зміна певного явища під впливом діючих на нього факторів [285]. Тому можна вважати, що динаміка означає, насамперед, рух. А де є рух, там є і

напряму цього руху. Протилежним динаміці за значенням словом є слово «статика», що передбачає відсутність руху, відсутність розвитку.

У своєму дослідженні термін «динаміка» ми розглядаємо як зміна, рух, а рух передбачає не тільки розвиток, але і статику і деградацію. А також структурні компоненти (у даній роботі компоненти професійної самосвідомості) можуть формуватися нерівномірно, гетерохронно.

На думку І. Вишнякова, особливості праці шкільного психолога пред'являють вимоги до індивідних, особистісних і суб'єктно-діяльних характеристик фахівця. Володіння даними характеристиками є однією із найважливіших умов ефективного виконання професійної діяльності [74]. Можна виділити декілька рівнів, що забезпечують цілісність і системність характеристики професії «шкільний психолог».

Найвищий рівень – рівень суб'єкта діяльності [74]. На рівні суб'єкта діяльності шкільний психолог характеризується відносинами реальної людини і конкретної професії. Дані відносини виражені в позиції суб'єкта, яка є певним співвідношенням особистісних якостей людини і всієї системи вимог, що пред'являються професією до людини. Суб'єктна позиція шкільного психолога – «Я хочу і можу працювати в школі», як вираження готовності до професійної діяльності. Наявність цієї позиції свідчить про сформованість фахівця як суб'єкта діяльності. Суб'єкт діяльності визначає співвідношення зовнішньої детермінації вимог діяльності і внутрішньої детермінації, як власних інтенцій мотивів та бажань здійснення життєдіяльності, і приймає дане співвідношення як прийнятний варіант свого життя. Суб'єктна позиція є остаточною і, власне, цільовою по відношенню до процесу професійної підготовки у ВЗО, характеристикою шкільного психолога [74]. Готовність до професійної діяльності є проявом суб'єкта діяльності як джерела активності, що регулюється певним, знайденим співвідношенням зовнішньої (вимоги професійної діяльності) і внутрішньої (особистісні особливості) детермінації, необхідності і свободи, регламентації, нормативності, стандартизації та індивідуалізації [74].

Даний рівень вимог до шкільного психолога проявляється в певних характерологічних якостях, які називаються як професійно важливі особистісні якості психолога. Однак, конкретний набір якостей є практично невичерпним, так як кожна з них доповнює задану орієнтацію ставлення психолога до клієнта. У той же час, мінімальний набір якостей може забезпечити дане відношення психолога до іншої людини: професійна мотивація, професійна самосвідомість, ідентифікація себе зі шкільним психологом [420].

Середній рівень – особистісний [420]. Особистісний рівень професіограми шкільного психолога характеризує систему особистісних якостей і особливостей, що відбивають специфіку особистісних характеристик шкільного психолога по відношенню до

мети, предмета і засобів праці представника даної професії.

На цьому рівні можна виділити системні відносини, які зумовлюють необхідність фахівця володіти конкретними особистісними якостями і, як наслідок, набір даних особистісних якостей. У той же час, якщо поєднання окремих особистісних якостей, як би воно не збігалось з заданим переліком, не відповідає системним характеристикам, воно не стане професійно важливим для психолога, чи не створить професійно значущих комбінацій, тобто не забезпечить необхідного професіоналізму [420].

На особистісному рівні прояву професійно важливих якостей шкільного психолога можна виділити три підсистеми.

1. Вищою і системотвірною по відношенню до всіх особистісних якостей підсистемою особистісних характеристик шкільного психолога є його ставлення до іншої людини, його позиція в ситуації міжособистісної взаємодії: «людина – це мета взаємодії, вона самоцінність», «людина суб'єкт, самоджерело активності, поведінки, діяльності» [74]. Поведінковий прояв цього відношення – це увага й інтерес до Людини (Дитини), яка сама організує свою поведінку і розвивається в механізмах (норми та способи її регуляції, а не є об'єктом для регулювання, управління і маніпуляцій [74].

Професійна психологічна «увага» проявляється в умінні спостерігати, в навичці спостереження за всіма проявами ефективною й неефективною регуляції поведінки і станів у іншої людини, або психологічними проявами активності людини. Розвинене вміння спостерігати і сформований навик спостереження проявляється у шкільного психолога як спостережливість, як професійно важлива особистісна якість психолога, без якого не відбудеться взаємодія з реальною людиною [74].

Професійний психологічний «інтерес» проявляється в стійкій вмотивованості взаємодії з іншою людиною як джерелом збагачення, розвитку психолога. Дана особистісна поведінкова характеристика визначається як комунікабельність.

2. Друга підсистема особистісних характеристик шкільного психолога його соціально-психологічна позиція в системі «вчитель (педагогічний колектив) – учень – батьки (сім'я)». Вона виражена ієрархією цінностей особистості, що реалізує себе в професійній діяльності. Ієрархія цінностей шкільного психолога є його світоглядною характеристикою. Вищими цінностями шкільного психолога є: самоорганізація активності як норма життя особистості, розвиток як природний і необхідний особистісний вияв, успішність в активності як основна умова розвитку особистості і діяльності тощо [74].

3. Третя підсистема особистісних характеристик – індивідуально-психологічні здібності здійснення професійної діяльності як особистісно-діяльнісні умови її ефективності. Провідними індивідуально-психологічними здібностями шкільного психолога є комунікативні та організаційно-діяльнісні. Необхідність даних здібностей зумовлена основними засобами діяльності шкільного

психолога: комунікацією та організацією діяльності іншої людини [74]. Доповнюють комунікативні та організаційні здібності, забезпечуючи ефективність їх прояву, прогностичні здібності шкільного психолога. Прогностичні здібності безпосередньо пов'язані з ефективним використанням діагностичних інструментів і, в тому числі, діалогічної діагностики.

Нижній рівень – індивідний. Індивідуальні особливості людини на індивідному рівні по відношенню до професії шкільного психолога швидше виражаються протипоказаннями до даної професії, ніж перевагами [74].

Інтегративні зв'язки між віковими, статевими, конституційними, нейродинамічними властивостями визначають більш складні утворення індивіда: структуру органічних потреб і сенсомоторну організацію. Сукупність найважливіших властивостей індивіда і їх складних утворень виступає в найбільш інтегративній формі у вигляді темпераменту і задатків («вторинні індивідні властивості»). Характеристики темпераменту і задатків шкільного психолога орієнтують на відсутність слабкості нервової системи, нейротизму, психотизму, неврівноваженості, емоційній нестійкості тощо. Інші індивідні характеристики мають сприяти або не заважати розвитку характеристик, що сприяють формуванню комунікабельності, організованості, прогностичності тощо. Різноманітне поєднання індивідуальних характеристик та рівнів їх розвитку сприяє формуванню індивідуального стилю діяльності шкільного психолога [74].

В моделі фахівця психолога А. Маркової визначається, що найважливішими професійно важливими якостями особистості фахівця є: світогляд, мотиваційно-цільова спрямованість, пізнавальні здібності, комунікативна компетентність та ін. Виділені також і характерні труднощі і помилки мислення і поведінки психолога в соціальній роботі [247].

М. Битянова, відзначаючи труднощі самовизначення психолога в школі, в результаті якого конкретизуються вимоги до особистісних якостей, виділяє найбільш важливі, необхідні при виконанні будь-якого типу діяльності шкільного психолога: «особливий особистісний настрій на включене емпатійне спілкування, розвинена мотивація допомоги, висока професійна та особистісна самооцінка, організованість і добре структуроване, треноване мислення, розвинена спостережливість. Необхідний високий емоційний потенціал, власна психологічна опрацьованість, що дозволяє включатися у вирішення чужих проблем, не проєктуючи власних» [39, с. 292].

Таким чином, професійна самосвідомість студентів–психологів ВЗО розглядається нами як уявлення себе в професії, усвідомлення себе як фахівця, як суб'єкта діяльності, усвідомлення людиною норм, правил, моделей своєї професії як еталонів для усвідомлення своїх якостей. Професійна самосвідомість має свою структуру, в якій тісно взаємопов'язані різні компоненти, що знаходяться в постійній взаємодії.

## **ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ДЕТЕРМІНАНТ ЖИТТЄСТІЙКОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІОНОМІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ**

**Л. І. Коломієць, Г. Б. Шульга**

Події сучасного життя, а саме економічна, соціально-політична нестабільність, знецінення моральних цінностей, є причиною того, що молоді люди втрачають почуття безпеки, захищеності, у них значно підвищується особистісна тривожність, з'являються психосоматичні захворювання. Нині досить актуальною є проблема дослідження особистісних якостей, які сприяють формуванню позитивного ставлення до життя, підвищують упевненість людини в собі, уміння долати тривогу, особливо в ситуації невизначеності. До таких особистісних якостей відноситься, зокрема, життєстійкість.

Студентський період є найбільш сприятливим етапом у формуванні життєстійкості особистості. Вітчизняні науковці одностайні в думці, що ця якість є ключовою, оскільки сприяє виникненню у молодій людини психологічної готовності до участі в життєвих ситуаціях підвищеної складності, формує вміння контролювати, управляти ними, а також конструктивно впорюватися з негативними наслідками. Очевидно, що розвиток життєстійкості у молоді, має бути однією з важливих задач професійно-особистісного зростання, оскільки ця якість у майбутній професійній діяльності дозволить уникати можливої особистісної деформації та інших деструктивних особистісних проявів. Особливо це актуально для фахівців соціономічних спеціальностей, тому що тип професій «людина – людина» передбачає неодмінну роботу з людьми та безпосереднє спілкування у процесі професійної діяльності. Тому до фахівців висуваються високі професійні, психологічні й особисті вимоги. Також доречно буде зауважити, що майбутня професійна діяльність передбачає підвищену моральну відповідальність і наявність стресових ситуацій. Життєстійкість буде сприяти збереженню психічного здоров'я, оптимального рівня працездатності й активності фахівців у стресогенних умовах.

Актуальність і значущість проблеми визначення детермінантів формування життєстійкості сучасної молоді сприяє появі чималого кількості загальнотеоретичних і прикладних досліджень, а саме вивчається: вплив інтенсивності сучасного життя, його нестабільності на психічне та фізичне здоров'я молоді (Г. Любімов, Н. Малютіна, В. Мухіна, Н. Фетискін та ін.); вплив стресових факторів освітнього середовища на збільшення кількості психічних захворювань серед студентів (К. Абульханова-Славська, О. Асмолов, Є. Ільїн, Л. Мітіна та ін.); наслідки збігу вікових криз переходу від юності до зрілості і періоду навчання (Р. Ахмерова, Г. Жаркова, Г. Любімова, В. Слободчиков); наслідки низької життєстійкості (Б. Ананьєва, І. Дубровіна, Л. Колмогорова, М. Одинцова). Констатується, що низька життєстійкість сприяє формуванню



неадекватних реакцій особистості, утворенню руйнівних установок тощо. У вітчизняних дослідженнях згадана проблема представлена такими практичними аспектами вивчення життєстійкості: внутрішній ресурс оволодіння складними ситуаціями (Л. Боброва); площина психологічної безпеки особистості (Л. Бутузова); вплив життєстійкості на життєві домагання особистості (Т. Ларіна). Проте існує необхідність у вивченні змісту життєстійкості студентів у взаємозв'язку з їх особистісними ресурсами, зумовленими особливостями темпераменту, локалізацією контролю, з характером копінг-поведінки в стресових ситуаціях.

Поняття «життєстійкість» з'явилося не так давно. У дослівному перекладі «hardiness» означає «міцність, витривалість», воно було введено в науковий обіг американськими психологами Сальваторе Мадді і Сьюзен Кобейса у 1980-х роках ХХ століття. Цей термін з'явився на перетині екзистенційної психології, психології стресу та психології поведінки подолання [42, с. 13]. На думку авторів поняття «hardiness» відображає внутрішній ресурс, який підвладний самій людині; те, що вона може змінити й переосмислити; те, що сприяє підтримці фізичного, психічного і соціального здоров'я; установка, яка надає життю цінності і сенс у будь-яких обставинах [236]. Під життєстійкістю дослідники розуміли загальну міру психічного здоров'я особистості, як трьохкомпонентну систему установок: залученість, контроль і прийняття ризику. На думку С. Мадді, важливий розвиток всіх трьох компонентів для збереження здоров'я та оптимального рівня працездатності й активності особистості в стресогенних умовах [236, с. 89].

В інших наукових роботах (П. Вільямс, Д. Вібе, Т. Сміт) знаходимо дослідження присвячені взаємозв'язку між психологічною якістю «hardiness» і здоров'ям. Доведено, що якість «життєстійкості» особистості напряму пов'язана з адаптивними копінг-стратегіями. Наприклад, Д. Вібе довів, що життєстійкість впливає на ресурси опанування через підвищення самоефективності й може виступати буфером проти стресу. Також дослідження описує джерела низької життєстійкості, якими вважаються такі якості особистості, як низька стресостійкість, відсутність особистісно значущих цілей і смислів життя, низька комунікативна компетентність, що робить людину особливо чутливою до життєвих труднощів [160].

С. Wiechert розводить поняття «резилентність» і «життєстійкість». Перше трактується як один із аспектів другого. Резилентність – це засіб для розвитку, формування життєстійкості, а тому його можна вважати системоутворюючим в структурі життєстійкої особистості [479].

Науковець Д. Леонтьєв описував це поняття через міру здатності особистості витримувати стресову ситуацію, зберігаючи внутрішню збалансованість і не знижуючи успішність діяльності. Структуру життєстійкості дослідник співвідносить із поняттями «впевненість у

готовності справитися із ситуацією», «інтереси» і «відкритість» [225].

Дослідниця М. Логінова під життєстійкістю розуміє систему переконань особистості, яка сприяє розвитку її готовності зацікавлено брати участь у ситуаціях підвищеної складності, контролювати їх, управляти ними, вміти сприймати навіть негативні події як досвід й успішно справлятися з ними [233, с. 10]. На думку дослідниці життєстійка людина – це людина, яка володіє життєстійкими переконаннями (залученість, контроль, ризик), яка веде життєстійкий спосіб життя (підтримує своє фізичне і психічне здоров'я), використовує життєстійке опанування для подолання стресових і складних життєвих ситуацій [233]. До структурних чинників цієї дефініції науковець віднесла емоційну стійкість, пластичність, активність, екстравертованість, схильність до предметно-орієнтованого копінгу [233, с. 13].

У свою чергу, Т. Наливайко описує життєстійкість як інтегральну характеристику особистості, яка дозволяє чинити супротив негативним впливам середовища і ефективно долати труднощі, трансформувати їх у ситуації розвитку [277, с. 11]. Дослідниця виділила базові компоненти життєстійкості, а саме: оптимальна смислова регуляція, адекватна самооцінка, розвиток вольових якостей, високий рівень соціальної компетентності, розвиток комунікативних здібностей і умінь, природні властивості.

У ракурсі особистісно-психічного ресурсу трактує поняття життєстійкість Р. Стецишин, який вказує на те, що воно формується у процесі персоно- і професіогенезу особистості і дозволяє людині протистояти розвитку професійно-особистісної дезадаптації [377, с. 9].

У контексті нашого дослідження цікаво простежити розуміння даного поняття як внутрішнього ресурсу особистості. І. Солкова і П. Томанека вважали, що «hardiness» може виступати буфером проти стресу. Вони довели, що люди, які мають високі показники «hardiness», мають більше відчуття компетентності, вищу когнітивну оцінку, стратегії подолання і відчувають менше стресів [473, с. 391]. В. Флоріан, М. Мікулінчер, О. Таубман виявили прогностичність компонентів «hardiness» щодо психічного здоров'я. Показник «включеність» підвищує розумове здоров'я, а показник «вираженість контролю» позитивно впливає не тільки на розумове здоров'я, а викликає зниження оцінки загрози події, сприяє переоцінці події [452, с. 83].

У психологічній літературі описані механізми життєстійкості. Так, Л. Боброва описує цей процес через наступні аспекти: здатність оцінювати життєві зміни як менш стресові; формування мотивації до трансформаційного опанування; підвищення відповідальності щодо власного здоров'я; спрямованість на пошук соціальної підтримки [42, с. 14]. Л. Бутузова визначає «ресурсність» життєстійкості через прийняття особистістю власної вразливості, її здатність

перетворювати зміни на можливості, вважає її активною, свідомою та цілеспрямованою реалізацією накопиченого досвіду [63, с. 201].

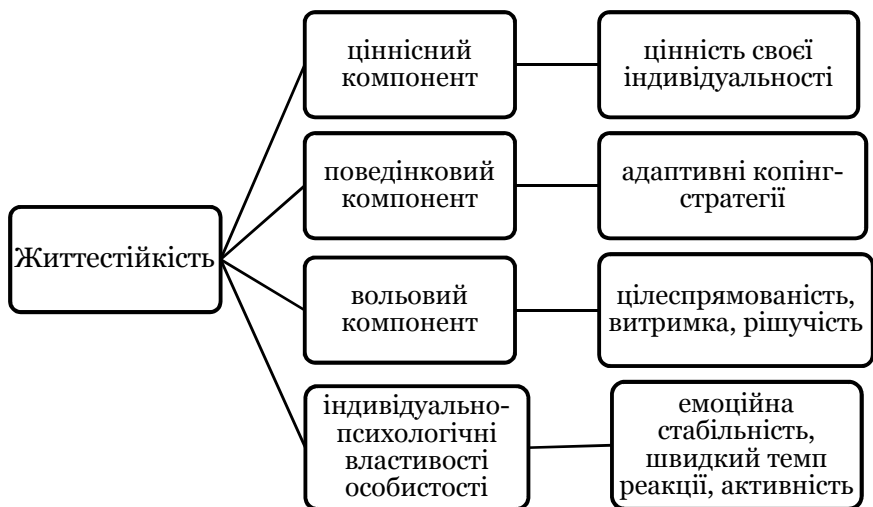
Узагальнивши основні підходи до визначення поняття «hardiness» можна констатувати, що це багатогранний феномен, який немає єдиного тлумачення. У контексті нашого дослідження життєстійкість будемо розглядати як поєднання певних особистісних характеристик, як внутрішній ресурс, на який може опертися молода людина в особистісно-професійному розвитку.

Останні десятиліття наукові пошуки окресленої проблеми спрямовані на дослідження особистісного потенціалу людини, який дозволяє їй ефективно справлятися із життєвими труднощами, долати страхи, стреси. Зокрема, актуальним є питання щодо з'ясування набору якостей, які притаманні життєстійкій людині. Аналіз психологічної літератури з цього питання не дає однозначної відповіді. Спостереження за сотнями життєстійких дітей (Pines, 1984; Rutter, 1984; Werneg, 1989) дало змогу дослідникам виявити в них 5 спільних якостей: висока адаптивність, упевненість у собі, незалежність, прагнення до досягнень, обмеженість контактів. У подальшому ці якості були доповнені наступними: високе відчуття власної незалежності, сильний рухливий тип нервової системи, сангвінічний або флегматичний тип темпераменту, сильне і стійке «Я-почуття», цінність своєї індивідуальності.

Чимало досліджень спрямовано на з'ясування джерел, які знижують або підвищують життєстійкість. Зокрема, дослідження П. Вільямса, Д. Вібе і Т. Сміта вказують на зв'язок з адаптивними копінг-стратегіями. До адаптивних або позитивних копінг-стратегій вони відносять самоконтроль, відповідальність, пошук соціальної підтримки, планування, переоцінку ситуації. Т. Даценко вважає, що вибір конкретних копінг-стратегій залежить від часу, ситуації й особистісних факторів, тобто різні ситуації стимулюють до вибору різних стратегій [119, с. 153].

Дослідження А. Карпова, Л. Карпушина, Л. Тесленко вказують на взаємозв'язок особистісних цінностей з показниками життєстійкості особистості, зокрема вплив визначається віком і рівнем освіти, не залежить від статі, а набуття життєвого досвіду можливе тільки у випадку, коли особистість не буде прагнути до власного престижу, матеріального благополуччя і незалежності від інших людей [175, с. 33].

Теоретичний аналіз проблеми дає змогу узагальнити припущення щодо з'ясування набору якостей, які притаманні життєстійкій людині. Ми пропонуємо базовий набір якостей, який не претендує на вичерпність характеристик цього явища, але дасть змогу нам з'ясувати детермінанти життєстійкості сучасної молоді (див. рис. 1).



**Рис. 1. Психологічні детермінанти життєстійкості сучасної молоді.**

Студентський вік вважається сприятливим для формування життєстійкості. Основна проблема юнацького віку – це професійне й особистісне самовизначення. Очевидно, що якщо процес і результат вибору особистістю своєї позиції, професії в конкретних життєвих обставинах буде позитивним, то рівень життєстійкості очевидно також буде високим. На це вказують результати інших досліджень, які довели взаємозв'язок життєстійкості із загальною самоефективністю, психологічним благополуччям, успішною адаптацією і життєтворчістю. Водночас хочемо зауважити, що навчання у вищому навчальному закладі сприяє отриманню необхідних знань, умінь і навичок, але червоний диплом не є гарантом того, що молода людина зможе адаптуватися до складних життєвих ситуацій, пов'язаних, наприклад, із пошуком роботи. Цей період вимагає від молодої людини уміння ефективно справлятися зі стресом, володіння елементарними навиками саморегуляції, використання можливостей особистісного резерву і потенціалу. Для того, щоб цей потенціал використовувався, очевидно необхідно, щоб людина знала про існування таких ресурсів. Якщо вони в неї не виявлені і не розвинені, то такі ресурси можуть залишитися незагребуваними.

Виходячи з теоретичних і методологічних основ нашого дослідження, ми сконцентруємо увагу на дослідженні детермінантів життєстійкості сучасної молоді. Уважаємо, що для молодої людини очевидною є проблема, яка обумовлена протиріччям між соціальною обстановкою, яка склалася і яка вимагає максимальної адаптації, уміння ефективно справлятися з постійними стресовими ситуаціями й мінливими умовами життя, недостатнім рівнем

життєстійкості, незнанням або невмінням користуватися особистісним потенціалом для подолання життєвих труднощів.

Емпіричне дослідження було проведено на базі Вінницького педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. До вибірки ввійшли студенти соціономічних спеціальностей у кількості 47 осіб (1-4 курси). Теоретичний аналіз досліджуваної проблеми дозволив нам зробити припущення, що діагностичними індикаторами життєстійкості осіб юнацького віку можуть виступати цінності, індивідуально-психологічні особливості особистості, локус контролю і копінг-поведінка. Це все зумовило вибір відповідного психодіагностичного інструментарію.

В якості основної методики дослідження життєстійкості та її компонентів (залученість, контроль і прийняття ризику) був використаний тест життєстійкості (С. Мадді, адаптація Д. Леонтєва) [226, с. 59-62]. З метою з'ясування ціннісних орієнтацій особистості в реальних умовах життєдіяльності була застосована методика «Діагностика реальної структури ціннісних орієнтацій особистості» (С. Бубнов) [398, с. 26-28]. Вивчення конституційно зумовлених індивідуально-психологічних особливостей особистості відбувалося за допомогою методики «Дослідження психологічної структури темпераменту» (Б. Смірнов) [330, с. 177-181]. Співвідношення інтернального і екстернального локус-контролю в галузі досягнень, невдач, сімейних, виробничих і міжособистісних стосунків, щодо власного здоров'я і хвороби досліджувалося методикою діагностики рівня суб'єктивного контролю Дж. Роттера (адаптація Е. Бажина, С. Голинкіної, А. Еткінда) [329, с. 288-297]. Для з'ясування особливостей поведінки особистості в ситуації стресу і визначення адаптивної / неадаптивної поведінкової стратегії була використана методика «Копінг-поведінка в стресових ситуаціях» (С. Норман, Д. Ендлер, Д. Джеймс, М. Паркер, адаптація Т. Крюкової) [398, с. 442-444]. Для встановлення чинників, які детермінують життєстійкість майбутніх фахівців соціономічних спеціальностей, була використана програма SPSS 17.0, коефіцієнт кореляції Пірсона.

Результати досліджуваної вибірки за методикою «Діагностика реальної структури ціннісних орієнтацій особистості» (С. Бубнов) засвідчили домінування цінностей «допомога і милосердя до інших людей» (19 %), «любов» (10,6 %), «приємне проведення часу, відпочинок», «пошук і насолода прекрасним» (по 8,5 %), «визнання і повага людей та вплив на оточуючих» (6,3 %). Таким чином, для досліджуваної вибірки в реальних життєвих умовах важливою є участь у житті знайомих і підтримка рідних, допомога і милосердя до інших людей. Такі студенти намагаються активно формувати своє формальне і неформальне коло спілкування («допомога і милосердя до інших людей» – «шкала інтернальності в області міжособистісних стосунків»:  $r_{xy} = -0,330$ , при  $p \geq 0,05$ ). Оскільки досліджувана вибірка – це молоді люди у віці від 18 до 21 року, то не дивно, що домінуючими є цінності, які спрямовані на гармонійний духовний і

фізичний відпочинок, розвиток інтимно-особистісних стосунків, приємне проведення часу. Зазвичай, це молоді люди, які мають багато друзів, комунікабельні, але не акцентують на необхідності займатися систематичною навчальною діяльністю, можуть відстоювати свої ідеї, пробивні, діяльні, енергійні, наполегливі в долатті перешкод, які заважають у досягненні цілей («приємне проведення часу, відпочинок» – «шкала екстраверсії»:  $r_{xy} = 0,290$ , при  $p \geq 0,05$ ; «приємне проведення часу, відпочинок» – «шкала активність»:  $r_{xy} = -0,314$ , при  $p \geq 0,05$ ). Такі студенти вміють побачити зв'язок між своїми діями і значущими для них подіями життя, вважають себе здатними контролювати цей зв'язок («приємне проведення часу, відпочинок» – «шкала загальної інтернальності»:  $r_{xy} = -0,476$ , при  $p \geq 0,01$ ). Водночас певна бездіяльність у навчальній діяльності призводить до приписування успіхів, досягнень зовнішнім обставинам, допомоги друзям, настрою викладача («приємне проведення часу, відпочинок» – «шкала інтернальності в області досягнень»:  $r_{xy} = -0,415$ , при  $p \geq 0,01$ ; «приємне проведення часу, відпочинок» – «шкала інтернальності в області виробничих стосунків»:  $r_{xy} = -0,364$ , при  $p \geq 0,05$ ).

Для деяких молодих людей не менш важливими є визнання і повага в певних суспільних групах (друзі, одногрупники, знайомі) та ставлення оточення до них. На нашу думку, такі студенти високо оцінюють свої можливості та мають бажання позитивно зарекомендувати себе в якості хорошого студента. Водночас вони чутливі, уразливі, переймаються життєвими неприємностями, емоційні, делікатні, чутливі до негативних сигналів ззовні, сором'язливі, близько все приймають до серця, боязкі («визнання і повага людей та вплив на оточуючих» – «шкала емоційна збудливість»:  $r_{xy} = 0,319$ , при  $p \geq 0,05$ ). Такі студенти схильні приписувати відповідальність за невдачі тільки собі, не вважають їх результатом невезіння; вони намагаються контролювати свої формальні і неформальні стосунки з іншими людьми, в оточуючих викликають повагу і симпатію («визнання і повага людей та вплив на оточуючих» – «шкала інтернальності в області невдач»:  $r_{xy} = -0,319$ , при  $p \geq 0,05$ ; («визнання і повага людей та вплив на оточуючих» – «шкала інтернальності в області міжособистісних стосунків»:  $r_{xy} = -0,297$ , при  $p \geq 0,05$ ).

За методикою «Дослідження психологічної структури темпераменту» (Б. Н. Смірнов) було виявлено переважання таких індивідуально-типологічних особливостей студентства: екстраверсія (42,6%), ригідність (69%), емоційна збудливість (55%), пасивність (66%). Це вказує на те, що більшість молодих людей комунікабельні, мають багато друзів, але не люблять займатися систематичною навчальною діяльністю, оскільки потребують різного характеру збуджуючих подразників (як позитивних, так і негативних), ризикової діяльності, пригод. Зазвичай, вони діють під впливом моменту, веселі, оптимістичні, не завжди контролюють прояви

емоцій і почуттів, прагнуть до високого матеріального добробуту («екстраверсія» – «високий матеріальний добробут»:  $r_{xy} = 0,297$ , при  $p \geq 0,05$ ). Але в ситуаціях, коли необхідно терміново приймати рішення і діяти не так, як було заплановано раніше, досліджувані відчують значні труднощі. Їхня поведінка стає негнучкою, інертною, пасивною. Це можна пояснити тим, що такі студенти просто бояться помилитися, оскільки невпевнені, що можуть досягти успіху («ригідність» – «шкала інтернальності в області досягнень»:  $r_{xy} = -0,332$ , при  $p \geq 0,05$ ). Водночас активність молодих людей може бути спрямована на розв'язання задач («ригідність» – «копінг, орієнтований на розв'язання задач»:  $r_{xy} = 0,405$ , при  $p \geq 0,01$ ). Такі молоді люди всю свою енергію спрямовують на знаходження ефективних стратегій подолання складних життєвих ситуацій, знаходження альтернативних рішень, тобто фокусуються на проблемі та визначають шляхи її вирішення. Небажання приймати рішення, шукати конструктивні шляхи вирішення проблеми провокує пошук співчуття та розуміння оточення («ригідність» – «копінг, орієнтований на емоції»:  $r_{xy} = 0,490$ , при  $p \geq 0,01$ ).

Досліджувані цієї групи емоційно нестійкі, їм необхідний подразник малої сили, щоб у них виникла емоційна реакція. Тому вони чутливі, уразливі, близько все беруть до серця. Можна припустити, що досліджувані закомплексовані, лякливо, невпевнені у собі. Водночас вони бажають мати високий соціальний статус і мати можливість управляти людьми («емоційна збудливість» – цінність «високий соціальний статус і управління людьми»:  $r_{xy} = 0,319$ , при  $p \geq 0,05$ ). Емоційна нестійкість знижує впевненість у тому, що вони самостійно досягли хороших результатів («емоційна збудливість» – «шкала інтернальності в області невдач»:  $r_{xy} = -0,401$ , при  $p \geq 0,05$ ). У стресових ситуаціях молодими людьми ведуться пошуки не конструктивного вирішення, а людей, які б посипчували, пожалкували («емоційна збудливість» – «копінг, орієнтований на емоції»:  $r_{xy} = 0,591$ , при  $p \geq 0,01$ ). Крім того, більшість студентів пасивні. Ця якість проявляється як небажання висловлювати власну думку, виражати свої почуття. Пасивні студенти не вміють відстояти себе і зазвичай не можуть нікому відмовити, навіть якщо пропозиція невігідна для них, або є небезпечною. Вони легше піддаються впливу ззовні, ними можна маніпулювати, для них в пріоритеті відпочинок («пасивність» – цінність «приємне проведення часу, відпочинок»:  $r_{xy} = 0,314$ , при  $p \geq 0,05$ ).

Дані, отримані за методикою діагностики рівня суб'єктивного контролю (Дж. Роттер, адаптація Е. Бажина, С. Голинкіної, А. Еткінда), дозволяють констатувати домінування інтернальності в області досягнень (68%), сімейних стосунків (57,5%), а екстернальності в області невдач (61,7%), виробничих стосунків (76,6%), міжособистісних стосунках, ставленні до власного здоров'я і хвороби (55,3%). Загальний показник відповідає низькому рівню суб'єктивного контролю (72%). Це означає, що студенти мають

високий рівень суб'єктивного контролю над емоційно позитивними подіями і ситуаціями, у майбутнє вони дивляться з оптимізмом, впевнені у своїх силах, надають перевагу навчанню, вміють швидко приймати конструктивне рішення в стресових ситуаціях («шкала інтернальності в області досягнень» – цінність «приємне проведення часу, відпочинок»:  $r_{xy} = -0,415$ , при  $p \geq 0,01$ ; «шкала інтернальності в області досягнень» – «ригідність»:  $r_{xy} = -0,332$ , при  $p \geq 0,05$ ; («шкала інтернальності в області досягнень» – «емоційна збудливість»:  $r_{xy} = -0,401$ , при  $p \geq 0,01$ ; («шкала інтернальності в області досягнень» – «темп реакції»:  $r_{xy} = 0,357$ , при  $p \geq 0,05$ ). Молоді люди (одружені і неодружені) в сімейних стосунках вважають себе відповідальними за події, які будуть траплятися у сім'ї. Крім того, студенти переконані, що сімейні стосунки передбачають певну відповідальність, тому часу на відпочинок повинно бути менше («шкала інтернальності в сімейних стосунках» – цінність «приємне проведення часу, відпочинок»:  $r_{xy} = -0,299$ , при  $p \geq 0,05$ ).

У таких студентів переважає тенденція приписувати відповідальність за невдачі, неприємності іншим людям, або взагалі вважати ці події результатом невезіння, така позиція знижує рівень домагань у сфері первинної професіоналізації, провокує байдужість щодо думки інших людей («шкала інтернальності в області невдач» – цінність «високий соціальний статус і управління людьми»:  $r_{xy} = -0,379$ , при  $p \geq 0,01$ ; «шкала інтернальності в області невдач» – цінність «пізнання і повага людей та вплив на оточуючих»:  $r_{xy} = -0,329$ , при  $p \geq 0,05$ ; «шкала інтернальності в області невдач» – цінність «спілкування»:  $r_{xy} = -0,310$ , при  $p \geq 0,05$ ).

Нажаль, більшість студентів стосовно навчальної діяльності схильні приписувати певні досягнення зовнішнім обставинам, а саме викладачам, однокурсникам, везінню – невезінню, вони не намагаються бути кращими, не наполегливі в досягненні мети і розв'язанні навчальних задач, у навчанні безініціативні. Обернена кореляція вказує на розуміння впливу приємного проведення часу на результати навчання, а також про те, що високий соціальний статус набувається не працею, а везінням («шкала інтернальності в області виробничих стосунків» – цінність «приємне проведення часу, відпочинок»:  $r_{xy} = -0,364$ , при  $p \geq 0,05$ ; «шкала інтернальності в області виробничих стосунків» – цінність «високий соціальний статус і управління людьми»:  $r_{xy} = -0,393$ , при  $p \geq 0,01$ ).

Більшість молодих людей не можуть активно формувати своє коло спілкування і схильні вважати власні міжособистісні стосунки результатом активності партнерів. Вміння налагоджувати потрібні міжособистісні стосунки буде сприяти матеріальному зростанню, але така тактика виключає допомогу іншим людям («шкала інтернальності в області міжособистісних стосунків» – цінність «високий матеріальний добробут»:  $r_{xy} = 0,315$ , при  $p \geq 0,05$ ; «шкала інтернальності в області міжособистісних стосунків» – цінність «допомога і милосердя до інших людей»:  $r_{xy} = 0,330$ , при  $p \geq 0,05$ ).



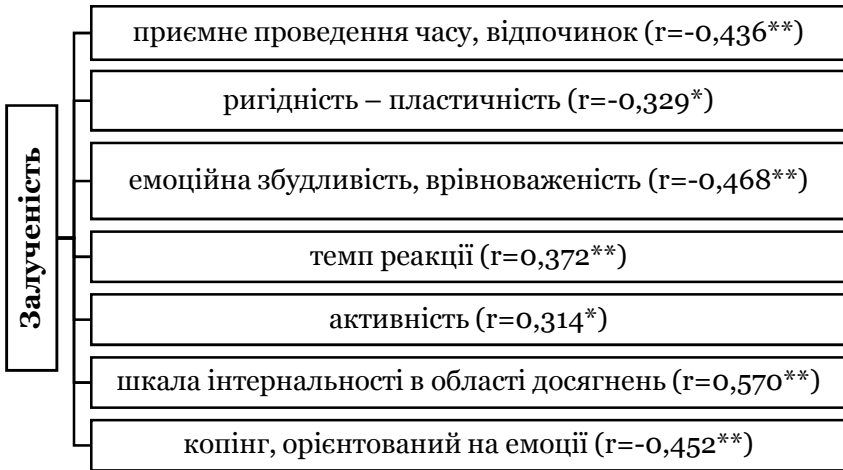
Результати методики «Копінг-поведінка в стресових ситуаціях» (С. Норман, Д. Ендлер, Д. Джеймс, М. Паркер, адаптація Т. Крюкової) продемонстрували домінування копінг-стратегії, орієнтованої на вирішення задач (40,4%) і копінг-стратегії, орієнтованої на уникнення (38,3%). У більшості досліджуваних спостерігається незначне переважання копінг-поведінки, орієнтованої на вирішення задачі. Такі результати свідчать, що наша вибірка використовує активну поведінкову стратегію, всі наявні особистісні ресурси для пошуку можливих способів ефективного вирішення проблеми, змінити ситуацію. Водночас такі показники суперечать загальним показникам суб'єктивного контролю, але підтримуються показниками шкали інтернальності у виробничих стосунках. Зважаючи на те, що досліджувана вибірка – це молодь, студенти, для яких провідний вид діяльності – навчання, отримані результати будемо інтерпретувати як розуміння студентами того, що в навчальній діяльності все залежить тільки від них, від зусиль, спрямованих на вирішення тих чи інших навчальних задач («копінг, орієнтований на розв'язання задач» – «пластичність»:  $r_{xy} = 0,405$ , при  $p \geq 0,01$ ; («копінг, орієнтований на розв'язання задач» – «активність»:  $r_{xy} = 0,320$ , при  $p \geq 0,05$ ). Однак, при вирішенні цих проблем мало уваги звертається на власне здоров'я («копінг, орієнтований на розв'язання задач» – цінність «здоров'я»:  $r_{xy} = -0,399$ , при  $p \geq 0,01$ ).

Водночас для нашої вибірки також характерним є витіснення реалій оточуючої дійсності, намагання відійти від вирішення проблем. Використання цієї стратегії зазвичай пояснюється недостатністю особистісно-середовищних копінг-ресурсів і навичок активного вирішення проблем.

На основі даних тесту життєстійкості (С. Мадді, адаптація Д. Леонтєва) нам вдалося виявити наступне співвідношення менш/більш виражених показників життєстійкості: залученість (81%/19%), контроль (68%/32%), прийняття ризику (49%/51%), життєстійкість (68%/32%). Це вказує на те, що більшість студентів переживає почуття відторгнення, відчуття себе «поза» життям, відчують власну безпорадність. Щодо значення подій, які трапляються у їхньому житті, то в одних випадках студенти вважають, що все, що з ними трапляється, сприяє їхньому розвитку за рахунок знань, досвіду; в інших випадках констатується обернена тенденція. Вони не готові діяти на свій страх і ризик, намагаються не виходити із стану комфорту і безпеки. Для збереження здоров'я й оптимального рівня працездатності й активності в стресових умовах, необхідне вираження всіх трьох компонентів життєстійкості. Загальний показник життєстійкості свідчить, що 68% молодих людей здатні перешкоджати виникненню внутрішнього напруження в стресових ситуаціях за рахунок стійкого опанування ситуацією.

Кореляційний аналіз результатів дослідження життєстійкості

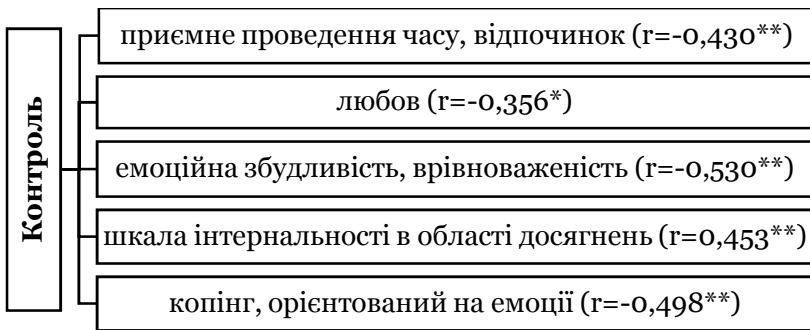
юнаків виявив тісні взаємозв'язки. Розглянемо кореляції базового чинника «залученість», які продемонстровані на рис. 2.



**Рис. 2. Кореляційні плеяди з базовим чинником «залученість».**

Позитивна кореляція шкали «залученість» із шкалами «темпи реакції», «активність», «шкала інтернальності в області досягнень» і негативна з цінностями «приємне проведення часу, відпочинок», шкалами «ригідність-пластичність», «емоційна збудливість, врівноваженість», «копінг, орієнтований на емоції» означає, що досліджувані покладаються на власні сили, отримують задоволення від власної діяльності, коли вона виконується у швидкому темпі, коли все вдається, водночас при цьому зменшується час на відпочинок, ригідність (відповідно збільшується пластичність, яка виявляється у швидкому пристосуванні до обставин, які змінюються), емоційна збудливість (відповідно збільшується врівноваженість, яка проявляється у емоційній стійкості, у такому випадку досліджувані не схильні до занепокоєння, стійкі щодо зовнішніх впливів).

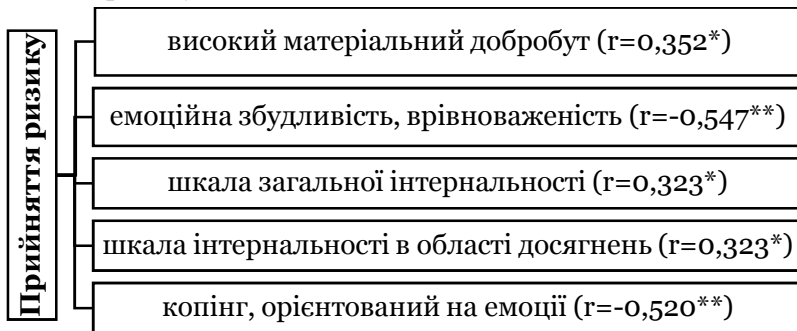
На рис. 3. показані кореляційні зв'язки з базовим чинником «контроль». Негативна кореляція шкали «контроль» з цінностями «приємне проведення часу», «любов» і шкалами «емоційна збудливість, врівноваженість», «копінг, орієнтований на емоції» свідчить про те, що досліджувані розуміють необхідність боротьби за своє майбутнє. Цей процес вони пов'язують із зниженням присутності у їхньому житті приємного проведення часу, відпочинку, коханої людини. Для того, щоб чогось досягти, також необхідна врівноваженість, у стресовій ситуації – пошук альтернатив вирішення проблеми, а не співчуття.



**Рис. 3. Кореляційні плеяди з базовим чинником «контроль».**

Емоційно збудливі особистості схильні до тривоги, болісно переживають невдачі, засмучуються через дрібниці – все це не сприяє вибору власного шляху у житті. Водночас відповідальність, на їх переконання, має покладатися тільки на самого себе.

На рис. 4. представлені кореляційні зв'язки із базовим чинником «прийняття ризику».

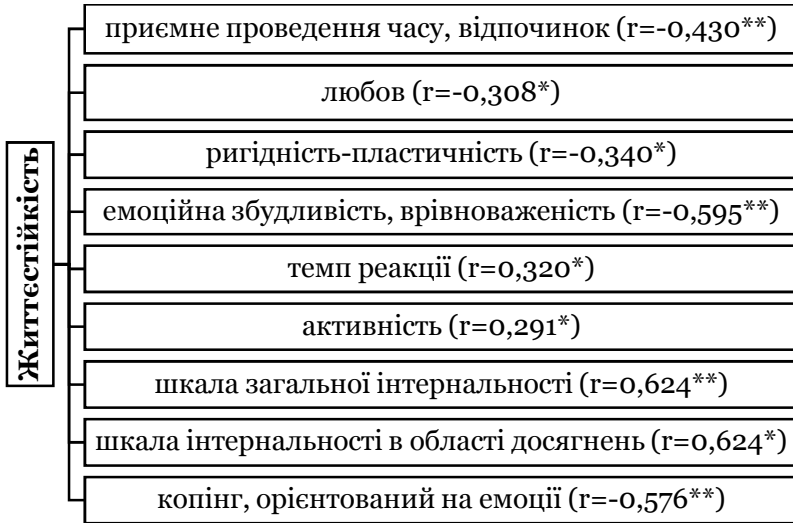


**Рис. 4. Кореляційні плеяди з базовим чинником «прийняття ризику».**

Позитивна кореляція шкали «прийняття ризику» з цінностями «високий матеріальний добробут», «шкала загальної інтернальності», «шкала інтернальності в області досягнень» і негативна з шкалами «емоційна збудливість, врівноваженість», «копінг, орієнтований на емоції» свідчить, що досліджувані усвідомлюють залежність: чим більше я буду знати, чим більше я буду діяти на свій страх і ризик, то тим більший буде матеріальний добробут. Для досягнення цього необхідні врівноваженість, докладання власних зусиль, відповідальність.

Загальний показник життєстійкості пов'язаний із рядом досліджуваних показників (див. рис. 5). Позитивна кореляція шкали «життєстійкість» із шкалами «темп реакції» і «активність»,

негативна з цінностями «приємне проведення часу, відпочинок», «любов», «ригідність-пластичність», «емоційна збудливість, врівноваженість», «шкала загальної інтернальності», «шкала інтернальності в області досягнень» свідчить, що життєстійкість досліджуваної вибірки детермінується високою активністю, швидким темпом реакції, водночас низькою представленістю у житті цінності «приємне проведення часу, відпочинок», «любов», зменшення ригідності у пізнавальній діяльності, поведінці, емоційному житті особистості. Якостями, які повинні бути притаманними життєстійкій особистості, є врівноваженість, уміння управляти власним життям.



**Рис. 5. Кореляційні плеяди з базовим чинником «життєстійкість».**

Отримані у дослідженні результати дозволяють сформулювати такі висновки: детермінантами життєстійкості сучасної студентів соціономічних професій є темп реакції, активність і емоційна стабільність; вольовий аспект характеризується загальним інтернальним локусом контролю, зокрема, в області досягнень. Серед досліджуваних цінностей, виявлені такі, що призводять до зниження життєстійкості – це цінності «приємне проведення часу, відпочинок», «любов». Аналогічне зниження життєстійкості констатується при домінуванні ригідності й копінгу, орієнтованого на емоції.

Такі результати дозволяють зробити висновок, що робота із саморегуляцією поведінки, ієрархією цінностей, сферою міжособистісних стосунків молоді буде виступати психологічною передумовою для підвищення суб'єктивних ресурсів життєстійкості.

# **ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ КОМП'ЮТЕРНИХ ПРОФЕСІЙ В УМОВАХ ТРАНСФОРМАЦІЇ СУСПІЛЬСТВА**

**Р. С. Гуревич, Л. І. Дідух, Н. Р. Опущко**

Інформаційна революція та формування нового типу суспільства – інформаційного – висувують на перший план інформацію та знання. Молодь нині має прагнути до нових знань та інформації, що допомагає адаптуватися до умов швидкої зміни вимог і технологій підготовки фахівців, поповнювати впродовж усього періоду діяльності власні професійні знання та постійно підвищувати свою компетентність. Система освіти має відповідати зазначеним вище вимогам, сприяти виробленню адекватної організаційної структури і забезпечувати реалізацію вимоги «освіта впродовж життя». Значну роль у цих процесах відіграє інформатизація суспільства, розвиток доступу дітей і дорослих до всесвітньої мережі Інтернет, «комп'ютеризація» способу життя людей.

Україна робить послідовні кроки з метою апроксимації освіти до студентів країн Європи. Це сприятиме співробітництву між закладами середньої та вищої освіти, мобільності вчителів і суб'єктів навчання. Стратегія розвитку освіти України передбачає створення інфраструктури, що дозволить закладам освіти максимально розвинути і реалізувати індивідуальний потенціал щодо забезпечення високих вимог європейської системи знань та адаптувати систему освіти України до принципів, норм, стандартів і основних положень європейського простору, прийнятних і ефективних для нашої держави й її громадян.

Гармонізація системи освіти України відповідно до вимог Європейського освітнього простору та її розвиток здійснюватимуться за певними принципами. Пріоритетним, насамперед, є запровадження інноваційних досягнень освіти та науки. Адже відомо, що саме інноваційний шлях розвитку суспільства можна забезпечити, сформувавши покоління людей, які мислять та працюють по-новому. Основна увага нині приділяється загальному розвитку особистості, її культурно-логічній і комунікативній підготовленості, здатності самостійно здобувати і розвивати знання, формувати інформаційні та соціальні навички. Найбільш ефективним у розв'язанні зазначених проблем є навчання за допомогою сучасних педагогічних, інформаційних, комп'ютерних і телекомунікаційних технологій.

У цій галузі працює багато знаних вітчизняних науковців і фахівців, які зробили значний внесок у розвиток, організацію наукових досліджень і впровадження в педагогічну практику комп'ютерів. Над розв'язанням зазначених проблем працюють такі науковці: В.Биков, Р.Горбатюк, А.Гуржій, М.Жалдак, В.Кухаренко, В.Олійник, Б.Шуневич та ін. Серед закордонних науковців можна назвати В.Кінелева, Е.Помет, В.Солдаткіна, Р.Хомберга,

А.Хуторського та ін.

Між тим, не всі зазначені проблеми успішно вирішені. Кожне десятиліття породжує нові, властиві тільки йому пристрасті, потяги та залежності. Молодь як провідна та прогресивна ланка суспільства, на яку завжди покладаються значні надії, виступає в цьому випадку таким собі лакмусовим папером, що показує наявні суспільні суперечності. На тлі залежностей, що вже давно існують, поступово починають проявлятися нові, більш актуальні та злободенні, підкреслюючи своєю появою саме ті проблемні сфери, що не впорядковані належним чином.

Доступність до все нових видів «блогів», безперервний розвиток гаджетів, спрямованих саме на розважальну складову суспільного споживання, складності в стосунках із рідними та близькими, падіння рівня емпатійності – це лише частина довгого переліку, але вона окреслює негативний бік становлення сучасної української молоді в суспільстві. Всі ці чинники зумовлюють появу на тлі «старих видів» залежностей (алкоголізм, тютюнопаління, вживання наркотичних речовин), «нових», що динамічно набирають обертів і стрімко розширюють свій ареал в Україні.

У цьому випадку залежності виступають своєрідним способом втекти від реального світу, на деякий час відволікатися від життєвих потреб, постійної конкуренції та суєти людського буття.

Пошуки, проведені Українським інститутом соціальних досліджень імені Олександра Яременка за підтримки представництва ЮНІСЕФ в Україні та Європейського моніторингового центру з наркотиків і наркоманії (ЕМСДДА) в межах міжнародного проекту ESPAD продемонстрували поступове, але вже стійке зменшення тютюнопаління та вживання алкоголю серед української молоді. Здавалось би, що ці позитивні тенденції мають радувати представників соціальних структур. Але ж насправді вони приховують під собою актуалізацію більш сучасних видів залежностей, інтернет-залежність, вживання ПАР (психотропних засобів, психоактивних речовин, наркотиків), азартні ігри тощо.

Особливої уваги заслуговує проблема інтернет-залежності, оскільки вона розвивається масштабно та всеосяжно та зі свого боку нагадує складний пазл, що проявляється в нав'язливому захопленні відео та комп'ютерними іграми.

Ми не прибічники технопесимістів, але слід зауважити нову стурбованість щодо поглиблення проблеми інтернет-залежності серед молоді. Незважаючи на всі переваги масової комп'ютеризації населення, цей процес має серйозні соціальні наслідки. І оскільки станом на сьогодні Інтернет є невід'ємною частиною життя сучасної людини, потрібно зуміти сформувати той необхідний баланс між віртуальним та реальним життям, що дозволить кожному реалізувати себе як різносторонню особистість у всьому ансамблі людських взаємин без шкоди для здоров'я.

Як відомо, в Україні інформаційні технології розвиваються

досить повільно порівняно з економічно розвиненими країнами. Проте вже зараз масштаби інтернет-залежності настільки суттєві, що її виокремлюють в низку нових залежностей, котрі суттєво впливають на становлення української молоді і суспільство в цілому.

Останнім часом за кордоном значна увага приділяється саме цій проблемі. З появою нових технологій з'являються нові види залежностей. Так, американська вчена Кімберлі Янг виокремлює 5 основних видів інтернет-залежності [481, с. 26]:

1. Комп'ютерна залежність (computer addiction) – особлива пристрасть до роботи за комп'ютером (програмування, ігри, інші види діяльності).

2. Компульсивна навігація в мережі (net compulsions) – компульсивний пошук інформації у віддалених базах даних.

3. Перевантаженість інформацією (information over load) – схильність до опосередкованих Інтернетом азартних ігор, онлайн-аукціонів, електронних покупок.

4. Кіберсексуальна залежність (cybersexual addiction) – залежність від «кіберсексу», тобто відвідування порносайтів, обговорення сексуальної тематики в чатах або закритих групах «для дорослих» тощо.

5. Кіберкомунікативна залежність (cyber-relation-addiction) – залежність від спілкування в соціальних мережах, форумах, чатах, групових іграх і телеконференціях, що може призвести до заміни реальних членів сім'ї і друзів – віртуальними.

На нинішньому етапі діти та підлітки, молодь особливо захоплюється комп'ютерними іграми.

Знаючи багато з написаного вище, деякі батьки вважають, що комп'ютерні ігри несуть для дітей лише негативний як заряд, так і емоції. Звісно ж, це не так! Саме диференційовано для дітей 2,5 – 5 років, 4-8 і для 9-14-річних підлітків є значна кількість ігор, що у веселій ігровій формі розвивають уже одержані в процесі життя й навчання знання, і якщо вибрати своїй дитині правильну гру, то це заняття буде доволі корисніше будь-яких телевізійних передач. Чому? Річ у тім, що такі ігри, насамперед, розвивають стратегічне мислення, пам'ять, уважність до деталей, розвивають також зорово-рухову методику та координацію рухів. Виробляється почуття простору, розвивається зорове сприймання, і, що особливо важливе, уява. Плюс до всього, деякі нюанси, такі, як спільні ігри з батьками, їх обговорення, доставляють підлітку задоволення.

Є декілька видів комп'ютерних ігор. Навчальні – це ігри, в котрих дитина вчить букви, цифри, іноземні мови, малювання, інші корисні навички та знання. Навчальні ігри виглядають як яскраві мультфільми, в яких беруть участь знайомі дітям мультиплікаційні герої. Перегони – популярний у хлопців вид ігор. Віртуальні перегони наявні на найрізноманітніших видах транспорту: автомобілі, літаки, ракети; не менш популярні спортивні ігри, в яких ще сидячи в кріслі, дитина може стати футболістом, боксером,

баскетболістом, тенісистом тощо. Для дорослих школярів ефективні освітні програми з хімії, фізики, астрономії тощо.

Треба розуміти, що розв'язання певних задач на папері та у «віртуалі» значно різняться в плані сприйняття і, відповідно, мотивації до діяльності. Якщо виконання завдань на папері – це просто обов'язок, то навчання у «віртуалі» – це можливість, для підлітка, вдосконалення водночас цікавих, захопливих і результативних дій. Особливого значення набуває одержання знань за допомогою «віртуала» для дітей з особливими (обмеженими) можливостями. Це надає їм можливість дізнатися, а іноді і відчутти на власному досвіді такі явища і процеси, з якими вони в реальному житті не зіткнуться, та й належну освіту, з якою вони можуть повноправно вступати в цей світ, одержують за допомогою Інтернету.

Сьогодні використання нових технологій для переходу з реального світу у віртуальний на різних етапах навчання здійснює величезний вплив на збільшення як обсягу, так і якості матеріалу. Вкрай цікаві нинішні дослідження, які наголошують про те, що для дітей молодшого шкільного та середнього віку є величезна ймовірність того, що в подальшому розвиток тих, хто навчається у «віртуалі» буде йти більш швидкими темпами. Крім того, діти, порівняно з дорослими, швидше дорослих проходять процес занурення та навчання у «віртуалі».

Зауважимо, що при всьому благополуччі навчальних комп'ютерних ігор існує й значна небезпека. Якщо в комп'ютерних іграх є елементи насильства, в дитини можливі спалахи агресії в реальній ситуації. Якщо діти увесь вільний час, а часто-густо і не вільний час зайняті лише іграми, це негативно впливає на розвиток їхніх творчих задатків і фізичних навичок. Школярі починають швидко виконувати домашні завдання, падає успішність. Через слабку фізичну активність та навантаження, сильної напруги очей, хронічного недосипання починаються проблеми зі здоров'ям. А найбільш небезпечно – розвивається ігрова залежність, дитина «уходить» у віртуальний світ і в неї зникає інтерес до реального спілкування.

Величезним негативом є те, що під час віртуальних ігор дитина асоціює себе з певним комп'ютерним героєм – ризик дезадаптації. Це, коли дитина починає не віддавати собі звіту (частіше всього на підсвідомому рівні) відносно того, де вона перебуває, які соціальні норми діють у подібному випадку і як їх дотримуватися. Локалізація всіх цих негативних нюансів залежить від батьків. Необхідним є час від часу спостерігати та контролювати з боку батьків за тим, чим займаються їхні діти, які комп'ютерні ігри, програми перебувають у користуванні. Найважливішим для батьків є чітке і систематичне обмеження часу користування всіма можливими гаджетами.

Один із засновників сучасної цифрової індустрії Стів Джобс взагалі забороняв своїм дітям користуватись айпадом, а інші



гаджети заборонялися для користування вночі й у вихідні дні. Кріс Андерсен – головний редактор американської газети «Vired», один із засновників 3D Roboties обмежував своїх дітей у користуванні гаджетів і його правило таке: ніяких екранів у спальні. Сини створювача сервісів «Blogger» та «Twitter» можуть користуватися своїми планшетами не більше одного часу в день. Директор Out Cast Agency обмежує використання старшими дітьми планшета 30 хвилинами в день, а молодші діти взагалі не мають екранів.

Деякі дуже обмежені батьки практично забороняють своїм дітям грати на комп'ютері, роблячи тим самим «заборонений плід» ще більше «солодким». Інші впадають в протилежну крайність: зовсім не цікавляться, чим саме займаються їхні діти. Між тим, серед комп'ютерних ігор є й ігри «для дорослих», що містять нецензурну лексику, насильство та інші елементи, допускати до яких дітей, взагалі недопустимо. Хочемо наголосити, що нині фахівці та багато мислячих батьків вважають, що негативні сторони дуже ранньої зайнятості дітей комп'ютерами, гаджетами, мобільними телефонами завжди перевищує так звану «користь» від них.

Ще одна серйозна проблема: чи мають батьки право мати доступ до аккаунтів своїх дітей? Звісно, до певного віку, - відповідь «так»! Дитина – це «tabularasa» (чиста дошка) і написати на ній можна, що завгодно. З самого початку дитина засвоює найпростішу інформацію, і вона має бути особливо моральною, і все це має бути під батьківським контролем. На що ж у першу чергу треба звертати увагу батькам? Значні витрати часу, коли дитина «зависає» в Інтернеті не на користь іншим заняттям, що замінює в реальному світі на хаотичне сприйняття цікавих «картинок» і, звісно ж, на неадекватну реакцію під час спроби відволікання від екрана. Дитина в цих випадках починає дратуватися і грубіянити у відповідь на виключення комп'ютера, оскільки у неї з'явився значний дискомфорт, що свідчить про те, що це синдром залежності...

Далі виникає питання: дійсно Інтернет – таке страшне зло? Інтернет-залежність та ігрова залежність, як уже згадувалося, відносяться до варіантів нехімічної залежності. За великим рахунком, нинішня точка зору, особливо та, що розглядає ситуацію «дитина – підліток – юнак» і Інтернет – це не так добре, але й не так погано. Точно так само, як відкриття атомної енергії, що може бути корисною й одночасно небезпечною для людства. Як і будь-який інструмент – сокира, бензопила, молоток, котрі можна використовувати в різних іпостасях. І, звісно ж, нарешті треба зрозуміти, що Інтернет може підняти нинішні покоління, як на високий рівень розвитку, так і морально, фізично і психологічно вбити.

Нажаль, самотійно справитися з інтернет-залежністю практично неможливо! У дорослих такі випадки поодинокі: сильне потрясіння (навіть і позитивне), нова цікава та престижна робота, закоханість, коли замість віртуальних форм задоволення падає, але

це, в основному, виключення з правил. Насамперед, потрібна інтенсивна робота з психологом, який допоможе зрозуміти причину відходу у «віртуал». І робити все, щоб дитина, підліток усвідомили, що в них є проблема – залежність від віртуала. Треба, щоб це розуміли батьки та налаштовували на те, що від цієї залежності необхідно позбавитися. А це не дуже просто, важко пояснити, довести, що реальне життя значно цікавіше, ніж те, що з картинками в Інтернеті, і спілкуватися з якимось страшилками, яких у житті не існує.

Проте, на жаль, батьки звертаються до психологів дуже пізно, тоді, коли вже потрібен лікар. Якщо алкоголік все ж готовий визнати свою проблему, хоча і не повною мірою, наркоман також визнає свою залежність, знає, що хворий, то з комп'ютерною залежністю (незалежно від віку) спостерігаємо практично повне непогодження з тим, що в нього така проблема є, оскільки вони абсолютно не критичні до себе. На жаль, для багатьох нинішніх юнаків і дівчат потрібні реабілітаційні центри, іноді й примусова госпіталізація, де можна було б повністю закрити вхід у «віртуальний світ» до тих пір, поки нормальне життя, не буде бажаним у першу чергу.

У Німеччині вже понад два роки до списку загальних захворювань введено Sitz Kran Kheit (сидяча хвороба). У середньому, дорослі в Німеччині з 12-14 годин денного часу сидять 7,5 годин, а молодь – до 9 годин. Виходячи з того, що «велике сидіння» багато в чому пов'язане з цифровими технологіями, екранним сприйняттям життя, нині суттєва увага приділяється профілактиці комп'ютерної залежності. Складність полягає у тому, що не всюди віртуальна залежність визнана хворобою, а це не передбачає спеціальних центрів для лікування таких молодих людей.

Звісно, не все так безнадійно, все залежить від батьківської мудрості й уваги. Якщо з тими залежними молодими людьми, в яких збереглися попередні цінності ще щось не виходить, то покоління нинішнього дня, яке виросло в Інтернеті, не буде, суворо кажучи, хворим, але на жаль, реальний світ їм буде потрібен, щоб заробляти на віртуальний. І ще раз наголосимо, що лише батьківська любов, увага, твердість і турбота про свою дитину, залежну від «віртуалу», допоможуть дитині користуватися Інтернетом саме для власного розвитку.

До недавнього часу в науковому середовищі все ще йшли дискусії: інтернет-залежність – це діагноз чи тип поведінки. Нині низка країн (насамперед, Китай) офіційно визнали це хворобою. Найкоротший термін формування залежності такий – від наркотиків (задоволення приходить у момент прийняття), потім алкоголь – очікування «позитивного» результату – 15-20 хвилин. А потім – азартна та інтернет-залежність – це ігрові процеси, коли за один сеанс можна одержати серійне задоволення, що й є основою розвитку будь-якої залежності.

Нині в підростаючого покоління в будь-якій країні йде тихе

божевілля на цифровій техніці. І разом з цим у світ проникає «вірус» цифрового слабого розуму і, на жаль, це не жарт, а діагноз. Ще 10 років тому було помічено, що все більше дітей, прив'язаних до «всесвітньої павутини» (так називають Інтернет), страждають розладами уваги, втратою пам'яті, відсутністю належного рівня самоконтролю, відчувають пригніченість і депресію. Вже перші дослідження того часу показали, що в «дітей-цифровиків» відбуваються різні зміни як після одержання черепно-мозкових травм або на ранній стадії деменції (слабкого розуму), що зазвичай розвивається в похилому віці.

У це складно повірити, проте сьогоденні дослідження свідчать таке: середньостатистичний 7-річний європеєць вже провів біля екрану понад одного року свого життя, а 18-річний – понад 4 роки. Все абсолютно зрозуміло, оскільки в цьому випадку головне зауваження треба спрямувати батькам, яким легше посадити 1,5 – 2-річну дитину, капризного або того, який не бажає їсти, біля гаджета чи дати йому мобільний телефон, ніж зайнятися ним. Багато батьків заперечать: нині підрастають зовсім інші діти, не бачать «порядків вище», які сприймають значно більше інформації тощо. Але мозок у них точно такий самий, як і тисячу років тому – 100 млрд. нейронів, кожний пов'язаний з 10 тис. собі подібних і цей мозок треба «розвивати і годувати».

Мозок формується, коли постійно присутні зовнішні стимули, і чим більше їх буде, тим краще для кожної мозкової діяльності. Тому найважливіша необхідність, щоб діти досліджували світ фізично, а не віртуально. Це потрібно мозкові, який росте, як і тисячу років тому. Нині вже відомо, що за останні 35 років на 90% зменшився показник активності дітей під час вивчення простору навкруги свого дому, вулиці, де вони колись вільно досліджували оточуючий світ.

Науковці, виходячи з низки досліджень, дійшли висновку, що в подальшому в дітей сьогоденнього дня навіть невелике спілкування в мережах буде народжувати інтернет-залежність. Чому? Будь-яке побіжне спілкування безвідповідальне – ніхто, нікому нічого не винен («спілкувався» сьогодні, забув завтра). Таким чином, знімається певна напруженість, від якої нікуди не дітися в реальному спілкуванні. Пусте – виставив фото, написав фразу, хтось лайкнув, подивився новину – задоволення.

Ми ж усі біологічно заточені на одержання задоволення від нової інформації. Але річ у тім, що коли інформація системна – це позитивно, але інше, коли вона тупо завантажує мозок. Подивилися, щось подібне (погоду, маршрут, анонс), але виникла чергова політична новина, клікнув – наступна, клікнув – заголовок про якийсь скандал... через декілька кліків сайти знайомств, еротичні сайти тощо... Так виникає сайт-серфінг, тобто ковзання файлами і одержання малого, проте задоволення (в реальному житті такий каскад задовольень у стиснутий час не можна одержати), що й є однією з форм інтернет-залежності.

Як відомо, ми всі використовуємо Інтернет за деякими напрямками. Це пізнання (для пошуку певної теми, статті з конкретної проблеми тощо), одержання інформації (новини, анонси, погода, розклад та ін.), творчість (малюємо, пишемо, розміщуємо фото), контакти (скайп, соціальні мережі), ігрове поле, зрештою – і сексуально-еротичне, небажане для дітей. В ситуації залежності кожний напрям має різну ступінь безпеки. Найбільш негативні ігри, де цікавий не лише результат, а й процес. Людина, особливо, підліток, перебуває в нереальному світі, одержуючи величезний потік ендорфінів – речовин, що дають неперервне задоволення. Чим новіша технологія, тим більше небезпека – яскравість задоволення буде значно зростати.

Негативною складовою для підлітків є еротичні та сексуальні мрії. Потім – контактний напрям. З одного боку, певна користь – можливість людям з будь-якими інтересами знайти однодумців, а для тих, які мають фізичні обмеження – це просто вікно в світ. Інша сторона – зниження цінності цих контактів, якщо вони не переходять в очні.

Нині європейські дослідження свідчать про 8-10% залежності як про медичну проблему. В останні роки в пошуках допомоги значно зросла кількість звернень батьків з приводу комп'ютерної залежності дітей. Скарги однотипні: дитина закинула всі справи, щось перехоплює поїсти та замикається в кімнаті за комп'ютером. Немає друзів, не ходить в гості, на вулицю не виженеш, не слідкує за своїм зовнішнім виглядом.

Однак батьки звертаються за допомогою, коли вже спостерігають початок деградації. На початку, коли малюк починає зранку не відриватися від гаджета з мультиками, а під них їсть з апетитом, потім підлітком зависає в мережі, батьки вважають, що все в нормі, якась чудова дитина, слухається, сидить вдома, немає поганого оточення тощо. І лише, коли починаються проблеми зі школою та будь-яка спроба відволікти від комп'ютера викликає приступ агресії, коли дитина влаштовує батькам реальні скандали, вони починають розуміти – ситуація вийшла з-під контролю.

Дитина потребує повноцінного сну, проте, нажаль, мало того, що сучасні діти не здатні самостійно вийти з «віртуалу», відриватися від ігор, але так само, як колись у дитинстві їхні дідуся й батьки ховалися під ковдрою, читаючи освітлені ліхтарем книги, так і вони «користуються» вночі своїми гаджетами та смартфонами. Все це різко зменшує тривалість і якість сну. Яким може бути розвиток організму, коли в постійно втомленої дитини головний біль і, звісно, ніякі уроки в голову не лізуть.

Що ж відбувається з мозком дитини під дією «цифрових» технологій? Одна з найбільш значних неприємностей така: із-за одноманітного провадження часу в Інтернеті обмежуються зовнішні стимули. Дитина не одержує потрібного життєвого досвіду, не розвиваються ділянки мозку, що відповідають за співпереживання,

самоконтроль, прийняття рішень. Але ж те, що не працює, на жаль, – відмирає. Відсутня навичка запам'ятовувати інформацію, простіше знайти відповіді в пошукових системах. Виникає проблема з пам'яттю, оскільки вона не тренується. На жаль, завдяки Інтернету діти не стають розумнішими – нинішні 11-річні виконують завдання на рівні 8-9 річних дітей 30 років тому. І причина одна – життя у віртуальному світі. Виникає справедливе питання, що чекає наших дітей через 10-20 років, якщо вони по півдня проводять перед суперсучасними екранами.

Уже сьогодні в 25-35 річних людей різко зросли скарги на «вікову» розсіяність, неможливість сконцентрувати увагу, зібратися з думками, читати великі тексти, виникають труднощі із запам'ятовуванням чого-небудь складного. Молоді люди вважають причиною цього: стреси, втомлюваність, погану екологію. Проте причина однозначно така: людина постійно «на зв'язку» і неперервно «підключена до інформації». Середньостатистичний користувач Інтернету прочитує й використовує не більше 20% тексту, розміщеного на певних сайтах, уникає великих абзаців, текст повністю не читає, а вибирає, вихоплює куски, знаходиться у захваті від зростання емоцій, поставленого смайлика, пересилання СМС-повідомлень, при цьому абсолютно безграмотно, без всяких правил граматики. В школярів і студентів після постійної «біганини» сайтами виникають фізичні труднощі з читанням книг – нудно, тяжко, оскільки вже склався стереотип сканування тексту, пошуку ключових слів. Не засвоюється складний синтаксис, відсутні навички аналізу прочитаного, уява підключається важко.

У більшості випадків у Інтернет «входять» за розвагами, цікавляться короткою інформацією та перетравлюють її. На консультації в соціального працівника дружина розповідає про «розумного» 30-річного непрацюючого, який другий рік «сидить на соціальній допомозі» (допомога держави), батька родини і двох малюків, який теоретично має відповідати за їхнє благополуччя, добробут, виховання, розповідає про те, що 450 разів розіслав своїм знайомим і просто людям відео з анекдотами. Його дружина, з найпростішим телефоном, без підключення до мережі, працює на двох роботах, сплачує за дорогий гаджет чоловіка. І якими ж виростуть діти з подібним батьком?

Схема проста, спроба замінити виховання та спілкування з дитиною «підсаджуванням» його спочатку на кнопкові телефони, потім на гаджети – все це простіше, ніж прочитати казку, сходити на прогулянку тощо. А через деякий час (1,5 – 2 роки) підліток, який з дитинства прив'язаний до «цифрової техніки», за навіть малої небезпеки має бути відключеним від мережі й техніки, відчуває жорстку агресію, депресію, паніку за фізичне нездужання. І якщо в різні часи «розкріпачена» дитина із-за самого малого незадоволення, могла, розмахуючи руками і ногами з криками кидатися на підлогу, то сьогодні заборона на гаджет, на жаль, – це

привід для маленького чоловічка накинутися з кулаками на батьків.

Звісно ж, Інтернет – це прогресивний інструмент сьогоdnішнього дня, якщо користуватися ним розумно, проте, на жаль, для багатьох молодих людей це не менш страшно, ніж наркотична залежність.

Варто сказати, що будь-які залежності – це лише симптоми того, що суспільне життя все менше відповідає людському. І доволі самовпевнено вважати, що можнавилікувати хворобу позбавленням лише від певних її проявів. Для аналізу та роздумів українській громадськості залишається ще багато матеріалів, проте для конкретної протидії необхідно перш за все діяти всупереч спокывацькому суспільству та культивувати такий саме діяльнісний підхід серед молоді.

Ми вже неодноразово чули про проблеми роботизації та комп'ютеризації, що прискореними темпами відбуваються в розвинених країнах. Нижче мова піде про ті професії, котрі, на думку футурологів, опиняться «під ножем» науково-технічного прогресу вже в найближчі 15-20 років.

Показовими тут є професії торгівлі та громадського харчування. Відомо, що найближчим часом у сфері торгівлі та громадського харчування почне інтенсивно знижуватись кількість продавців і касирів, а більшість магазинів перенесуться в Інтернет. Проте, навіть у тих магазинах, що збережуться, покупці будуть обходитися без касирів. Їх замінять «розумні» візки або корзини для покупок. Подібну схему вже давно почали реалізовувати магазини торгової мережі ІКЕА (меблі), в яких електронні каси функціонують поки «паралельно» із звичайними.

Відома на заході фірма AMAZON деякий час тому почала створювати мережу супермаркетів, в яких функції касирів повністю замінять комп'ютери. Фахівці стверджують, що лише в магазинах коштовностей, скажімо, ювелірних або розкішних бутіках, покупців будуть обслуговувати, як і раніше – привітні та люб'язні продавці-консультанти.

Революційні зміни відбуваються найближчими роками і в сфері громадського харчування. З кафе і ресторанів зникне обслуговуючий персонал. Це стосується не тільки офіціантів, а й кухарів, яких замінять кухонні роботи. Можливість скористатися послугами кухарів і офіціантів залишиться в майбутньому лише у відвідувачів дорогих ресторанів (так званих VIP). До речі, використання роботів-кухарів відбудеться не лише в громадському харчуванні, а на нашій домашній кухні, що різко скоротить наше перебування коло плити.

Багато футурологів уже зараз бачать недалеке майбутнє в єдиному комп'ютеризованому технологічному ланцюжку: «замовлення продуктів – доставка до дому – холодильник – робот-кухар». Відвідувачу лише залишиться скласти меню. Очевидно, що фрагмент цього ланцюжка «холодильник – робот-кухар» буде побудований на інших, ніж ті, що наявні сьогодні, принципах. На думку вчених, це добре відіб'ється не лише на нашій фігурі та

здоров'ї, а й на нашому гаманці.

Відомо, що комп'ютерні системи нині спроможні замінити понад 50% банківських працівників. Стрімкий процес закриття районних банківських філіалів можна спостерігати вже сьогодні, і лише центральні відділи банків поки що продовжують працювати. Тим не менш, вважати, що на цьому реорганізація банківського сектора завершиться, було б рано. Практично всі перемовини, що ведуть клієнти з експертами банків, нині можна вести «дистанційно», тобто за допомогою Інтернету. При цьому клієнти можуть знаходитися за місцем свого проживання чи роботи, а співробітники банку – в центральному офісі банку в іншому місті або навіть в іншій країні. Використання інтерактивних консультативних програм дозволить скоротити кількість консультантів, працюючих у банках.

Фахівців вважають, що в близькому майбутньому залишаться лише підрозділи, котрі приймають лише стратегічні рішення, маркетологи, Call-Center і обчислювальний центр, а кількість зайнятих працівників у банках і фінансових установах скоротиться в 5-6 разів. Останні співробітники будуть вимушені змінити професію.

Аналогічна трансформація очікує й страхові компанії. Футурологи передбачають також глобальні зміни на ринку страхування, що одночасно з дигіталізацією діяльності всіх фірм приведуть до зниження зайнятості в цій сфері в 3-4 рази.

За оцінками фахівців, у промисловості розвинених країн потреба в персоналі щорічно скорочується. По середньому теперішнього персоналу буде на 5-10%, а по малокваліфікованому – на 25-30%. Таке скорочення зумовлене введенням нових технологій і комп'ютеризацію виробництва за всіма елементами технологічного ланцюжка. Розрахунки свідчать, що через 25-30 років у промисловості будуть зайняті лише 15-20% нинішньої кількості працюючих.

Зміна потреби в робочій силі визначається не лише автоматизацією та комп'ютеризацією виробництва, а й зміною товарів, що відпускаються, новими, суттєво більш адаптованими до майбутніх технологій. До прикладу, масове виробництво електромобілів вивільнить у Європі не менше 3-4 мільйонів працюючих, середньотехнічного персоналу й інженерів. Зниження потреби в авто паливі через масове використання електромобілів суттєво відіб'ється на нафтохімії, а замість звичних заправних станцій на шляхах з'являться електричні зарядні колонки, оснащені безготівковими касами.

Та й сам процес створення електромобілів, на думку експертів, буде йти шляхом їх модульності або, кажучи простіше, вони будуть складатися з блоків, що змінюються, а, значить, значну частину ремонтних робіт зможуть виконувати роботи. Роль ремонтників-фахівців зведеться лише до виконання обмеженої кількості видів ремонту.

Ми уважно слідкуємо за успіхами самокерованих автомобілів,

але як тільки вони масово з'являться на дорогах, так само швидко щезнуть такі професії, як водії таксі, вантажівок, маршрутних автомобілів. Уже зараз активно розробляються нові концепції логістичного зв'язку: доставки продукту на склад – обробка – вивантаження – доставка клієнту. В найближчому майбутньому потреба в персоналі, зайнятому в логістиці, знизиться на 60-70%, а у віддаленому майбутньому розробники логістичних технологій спробують обійтися лише 1% від нинішнього числа зайнятих у цій галузі.

Так само не залишається в стороні від загальної тенденції і сільське господарство. Такі передові країни, як Японія, Нідерланди, Ізраїль та інші уже давно розробляють технології, що дозволяють революціонізувати сільське господарство. Мета – скоротити фізично тяжку і малоефективну працю людини. Сповна досягти того, щоб один сільськогосподарський працівник міг «нагодувати» не менше п'яти тисяч людей замість нинішніх 80-150 осіб. Здавалося б, завдання фактичне, проте його комплексно розв'язують фахівці сільського господарства, генетики, хіміки, інженери-технологи та програмісти.

У майбутньому деякі продукти харчування буде дешевше й ефективніше виробляти в заводських корпусах, скорочуючи при цьому потреби в земельних площинах. У найближчі 20-30 років у розвинених країнах будуть працювати в сільському господарстві лише 10% від кількості нинішніх фермерів. Фахівці, однак, вважають, що збережеться певний попит на продукти, вирощені, як кажуть, як і раніше, без нових технологій. Це дозволить зберегти в сільському господарстві частину робочих місць.

Розвиток новітніх комп'ютерних технологій стосується і засобів масової інформації. Користувачі мережі Інтернет, мабуть звернули увагу на те, що реклама, котра приходиться на їхні комп'ютери, підозріло часто пропонує товари й послуги, що викликають в них інтерес. Комп'ютерні програми, що наявні нині, аналізуючи наші забаганки, прогнозують можливі інтереси і в інших сферах. Нині мова йде про товари і послуги. Завтра ми будемо одержувати інформацію про політичні або культурні події, підібрану за подібними принципами. В майбутньому кожна людина буде читати «свою» газету в Інтернеті. Така система подання інформації на основі аналізу індивідуальних побажань скоротить величезну кількість маркетологів і журналістів. Фахівці передбачають скорочення робочих місць не менш, ніж на 50%.

Активне впровадження комп'ютерних технологій дозволить суттєво змінити принципи медичного обслуговування, що, можливо, навіть здешевить його. Головним тут є принцип постійного моніторингу стану здоров'я пацієнта в режимі реального часу. На підставі цих даних комп'ютерна система сама буде вирішувати, що зараз необхідно пацієнту, та інформувати про це його або лікаря. Якщо знадобиться прийняти термінові заходи, – оперативно



організувати необхідну допомогу.

Суттєво знизиться потреба не лише в стоматологах, а й у хірургах, окулістах і в представниках інших лікарських професій. Протези для зубів, до прикладу, будуть виготовлятися за допомогою трьохвимірного друку (3 D), а стоматологу залишиться лише підігнати їх пацієнту. Разом з новими методами лікування і медичного догляду, в тому числі виконувані роботами хірургічні операції, потреби в медичному персоналі знизяться в декілька разів.

Про те, як фахівці уявляють собі найближче майбутнє, можна написати не одну статтю. Нас же турбує інше: як наші підростаючі діти, учні, студенти зможуть вже в недалекому майбутньому побудувати своє професійне життя. Сьогодні очевидно, що далеко не всі наявні професії зможуть замінити роботизовані системи. Футурологи очікують значні запити на фахівців, які розробляють нові товари та послуги, системи управління, комп'ютерні технології та соціальні концепції. А ось ремонтні робітники, сантехніки, електрики та інші подібні професії навряд чи сильно постраждають від роботизації виробництва.

# **ВАЛЕОЛОГІЧНИЙ САМОРОЗВИТОК ТА АКТИВАЦІЯ МОТИВАЦІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ДО ФОРМУВАННЯ ВАЛЕОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В УМОВАХ ГЛОБАЛІЗАЦІЙНИХ ТА ІНТЕГРАЦІЙНИХ ПРОЦЕСІВ**

**Б. А. Максимчук, М. А. Галайдюк, І. А. Максимчук**

Компетентність і мотивація – два потужних внутрішніх ресурси, які акмеологічно ведуть людину до високої валеологічної й фізичної культури, долаючи лінь, психологічну резистентність, матеріальні перешкоди тощо.

Методологічно фонове й наскрізне впровадження валеологічної складової має бути ненав'язливим й іманентним. Учитель же повинен ставити оптимальні цілі, а добре мотивований учень або студент – намагатися досягати високих. Завдяки мотивованості й компетентному впливу можна досягнути значних поведінкових змін (подолання патернів, стереотипів, звичок, які, як правило, і підтримують антивалеологічну активність). Дієвою тактикою є формування установок, що змінюють стиль поведінки. Завдяки цьому в суб'єктів освітнього процесу поступово модифікується реакція, активність, поведінка, діяльність, світогляд тощо. Згідно з різними експериментами, найефективнішим валеологічним впливом на виховання є мотивація й модифікація вже наявних у них позитивних інтенцій, установок, потреб, зацікавлень.

У попередніх дослідженнях ми довели, що природу та зміст валеологічної компетентності особистості визначає преферентність активного навчання, що стає можливим за умови використання інтерактивних методів. Організація навчального процесу в інтерактивній формі змінює його звичну логіку: процес вибудовується не від теорії до практики, а від формування нового досвіду до його теоретичного осмислення через застосування інтерактивних методів навчання. Застосування інтерактивних методів навчання актуалізує ситуативні мотиви діяльності; активність, умотивована цими спонуками, веде до формування усталених мотивів і цінностей, що лежать у семантичному полі валеологічної компетентності особистості. Використання методів інтерактивного навчання збагачує досвід самостійної діяльності й особистої відповідальності студентів. Ефективність освітнього процесу в системі вищої освіти з формування валеологічної компетентності майбутніх учителів у процесі фізичного виховання забезпечується оптимальним підходом до побудови його структури, змісту, що реалізується за рахунок використання методів навчання та виховання, різноманітних форм роботи зі студентами.

З філософської, науково-педагогічної та життєвої практики відомо, що глибинна і сильна мотивація перемагає перешкоди, психологічну резистенцію, вікову специфіку поведінки й веде людину до досягнення найвищих цілей. Попри патетичне звучання фраз «найвищі цілі», «перемога над собою» тощо все-таки видається

можливим у процесі довготривалого поступального цілеспрямованого формування мотивації вести виховання (як учня, так і студента) якщо не до найвищої, то принаймні до оптимальної мети.

Більшість сучасних абітурієнтів подають документи й часто вступають до вишів за залишковим принципом: «Йду в педагогічний університет, бо не вступив у престижніший». Це серйозна мотиваційна й передовсім демографічна проблема, оскільки через брак абітурієнтів, наявність значної кількості ЗВО та низьку соціальне забезпечення учительської праці загальний рівень учителів молодого покоління, на жаль, нижчий, аніж показники кінця ХХ століття. Поняття «учитель за покликанням» у наш час – рідкісне явище. З цього випливає необхідність всіляко підвищувати мотивованість і педагогічну компетентність студентів, які все ж обрали педагогічний фах. Нагальною потребою, на нашу думку, є подолання деструктивної однобічної переважно предметної мотивованості абітурієнта під час вступу на той чи інший факультет педагогічного вишу й часткове або повне ігнорування на початковому етапі педагогічного аспекту майбутньої діяльності. Особливо це помітно в регіонах, де відсутні класичні університети.

Мотивувати учня може тільки той учитель, валеологічні компетентності й особистісні характеристики якого виглядають природними й фоновими стосовно власне навчальної діяльності. Екстремумами валеологічної активності виступають тільки граничні або когнітивнодисонансні моменти, інакше учень, який рефлексивно сприймає фізичні й психологічні виміри власного здоров'я, може відчутти «фальш» або спрямований вплив у педагогічних діях.

О. Волошин зазначає: «Національно свідомо українська інтелігенція була налаштована на валеологічну підготовку молоді засобами фольклору, етнографічних знахідок, про що свідчать публікації Б. Грінченка, М. Грушевського, І. Франка, в яких ідеться про життя, побут українців, виховання дітей та формування у них мотивації щодо забезпечення здорового способу життя. Така позиція завжди була надійним орієнтиром пошуків нових шляхів та засобів розвитку валеологічної освіти» [78, с. 5-6].

Г. Іванова у своїй науковій роботі наголошує, що «у фізичному вихованні проблема мотивації занять фізичною культурою ще й досі залишається недостатньо вивченою. Практика відчуває нестачу конкретних рекомендацій і розробок, котрі дозволяли б обґрунтовано і успішно відповісти на питання» [161, с. 17-18].

Педагогіка вищої школи, як давній класичний культурний феномен, звичайно, націлена на деякі ідеальні орієнтири (акмеологія), що виправдано негласною істиною: постановка найвищих моральних чи професійних вимог забезпечує досягнення достатніх або оптимальних цілей. Отже, мотивація студентів до валеологічної активності, діяльності й самовдосконалення містить в основі ціннісні (аксіологічні) імперативи й мотиви. Кожна молода

людина на етапі вступу до ЗВО уже має пріоритетні цінності. Більшість з них не відповідають виробленим у процесі цивілізації людською культурою найвищим вимогам. Наприклад, бути багатим, цікаво проводити час, бути вільним і незалежним, виражати себе тощо – не є загально визнаними вершинами людських цінностей. Проте їхня мотивованість для юної особистості виступає як мінімум енергетичним ресурсом, тому не треба переорієнтовувати цінності студента, варто лише модифікувати наявні у нього орієнтири й рівні домагань в гуманітарне русло.

Прихований планомірний вплив на таку, часто неусвідомлену, сферу психіки як мотивація, має бути цілеспрямованим хоча б з однієї суб'єктної сторони, у нашому випадку – викладача, який розуміє, що «ідеальне уявлення бажаного результату відображається у понятті «мета». Життєві, моральні та естетичні імперативи, які вироблені людською культурою і визнаються в суспільстві як загальнозначущі, є цілями високого рівня і називаються також соціальними цінностями. Ті соціальні цінності, що виступають для людини в якості стратегічних цілей її діяльності, називають ціннісними орієнтаціями особистості. Вони посідають найвищий, визначальний щабель у мотиваційно-регулятивній системі, бо виконують функцію довгострокового визначення поведінки і діяльності людини; роблять життя осмисленим і послідовним, визначаючи зміст і спрямованість більш конкретних регуляторів – потреб, мотивів і інтересів» [292, с 38].

Науковці намагаються зрозуміти причину відносно низької валеологічної компетентності майбутніх-педагогів: «Низький рівень сформованості валеологічної компетентності студента педагогічного університету характеризується відсутністю інтересу або демонстративно-негативним ставленням до здоров'я, здорового способу життя (ЗСЖ); мотивація до збереження власного здоров'я і здоров'я оточуючих має вимушений характер. Такі студенти демонструють поверхові, фрагментарні валеологічні знання без наукового підґрунтя, деякі з них помилкові, що базуються на примітивно-побутовій основі. Вони не вважають за потрібне самостійно здобувати нові валеологічні знання, тому самоосвіта потребує постійного заохочення. Такі студенти мають шкідливі звички, демонстративно пропагують небажання щось змінювати. Якщо приймається рішення про внесення змін у дезадаптивну поведінку, то валеологічна діяльність не проводиться з причини несформованих відповідних навичок. Відповідальність за такі дії або відсутня або повністю перекладається на інших людей» [52, с. 108-109].

Методологи вищої школи зрозуміли, що акмеологічна сутність ціннісних орієнтирів повинна бути спрощена й адаптована до реалій життя й щоденного педагогічного процесу і не має дисонувати з іншими аспектами життєдіяльності студента. Так, О.Поташнюк робить цінне узагальнення: «Практика управління навчальним

процесом потребує, щоб характеристики ефективності виявлялись у легко вимірюваних і простих показниках, які повинні задовольняти наступні основні вимоги: а) відображати як результативні, так і процесуальні характеристики навчальної діяльності студента і зміни в них, вказувати не тільки результат, але й те, якою «ціною» він досягнутий; б) бути взаємопов'язаними, тобто складати певну цілісну систему; в) бути виведеними як наслідок з основних дидактичних принципів навчання і виховання, навчання і розвитку і т. ін.; г) бути соціально і психологічно значущими; мати сенс як для студента, так і викладача; д) бути простими у розумінні, легко вимірюваними, тобто щоб методику для вимірювання міг легко використовувати викладач, який не має спеціальної психологічної освіти» [314, с. 144].

Тактично більш валідним і дієвим поняттям є установка на поведінку, що, на відміну від патернів (звичних рефлекторних форм реагування й поведінки на типові ситуації), дозволяє суб'єктові освітнього процесу поступово й рівномірно видозмінювати спочатку реакцію, потім – активність, а згодом – поведінку, діяльність, світогляд тощо.

О. Бондаренко, який вивчав формування валеологічної компетентності студентів педагогічних університетів у процесі професійної підготовки дійшов такого висновку: «Вважаємо, що установка на будь-яку форму поведінки, в тому числі й раціональну, враховує два моменти: мета повинна сприйматися як життєво необхідна і бути досяжною, тобто результат поведінки повинен набути статусу життєво необхідного, бути прогнозованим і реальним. Установка визначає готовність людини до певних дій і формується на основі мотивації» [52].

У рамках проведеного нами експерименту було з'ясовано, що найбільш ефективною є така педагогічна діяльність викладача, за якої вже наявні в молодій людини потреби, а відповідно, і мотивації до активності, модифікуються й трансформуються в більш ціннісні й професійні. Педагоги й психологи зазначають: «Потреба може перебувати у двох станах: латентному (не проявляє себе) і актуалізованому (прояв потреби шляхом емоційного напруження, що передбачає її негайне задоволення)» [52]. Психоемоційне, фізичне або інтелектуальне напруження сигналізує про усвідомлену або приховану мотивацію активності, тому формування поведінкової установки в студента на здоровий спосіб життя і засвоєння пов'язаних з цим компетентностей можливе не в боротьбі проти різноманітних потреб, а в спрямуванні їх у структурувальне русло. На додіяльнісному рівні – це формування настрою, психологічного стану, установки, бажання (наприклад, бути успішним, кращим, здоровим), ставлення (до себе, інших, світу), позитивних установок, імпульсу до початку активності, а вже потім – діяльності, скерованої на позитивне перетворення себе, світу і людей, з якими спілкуєшся.

У сучасних студентів мотивація навчальної діяльності, згідно з

опитуваннями та спостереженнями, часто має формальний характер: здобути вищу освіту, одержати престижний диплом, цікаво провести час юності, виправдати сподівання батьків, соціалізуватися тощо. Спільним знаменником такого, навіть формального, мотивування освітньої діяльності є успіх, щось позитивне. «Тому апелювання до символів успіху може підсилювати потребу у досягненнях лише за умови, коли ці символи будуть основою для прийняття рішень про майбутній професійний статус і основою престижу випускника. На сучасному етапі фахівці отримують диплом звичайний або диплом з відзнакою. Більш детальна категоризація сприяла б розвитку мотивації досягнення через символи успіху, що фіксуються в документах майбутнього фахівця» [314].

Такий мультиакцентний підхід видається виправданим і є більш зрозумілим, якщо усвідомити певну ієрархію фізичних, когнітивних та мотиваційних особливостей студентів різних курсів: студент-першокурсник має певну ще не сформовану до кінця фізичну, духовну та інтелектуальну базу й отримує в рамках університетської програми знання з основ медичних знань, шкільної гігієни, фізичної культури, історії культури, філософії (I-III курси). 4 курс бакалаврату характеризується акцентом на методології викладання обраних дисциплін та шкільну виробничу практику, у рамках яких майбутній учитель уже повинен окреслити валеологічну складову, а головне – керуватися потребами й мотивацією. Тут можна окремо схарактеризувати напрями підготовки учителів фізико-математичного й гуманітарного напрямку, які не вивчають антропологічно орієнтованих дисциплін, окрім загальних; учителів природничого циклу, які одержують знання з біології, фізіології, анатомії, біохімії тощо й учителів фізичної культури, які отримують найбільше пов'язаних з валеологією знань.

I. Соковня-Семенова у своїй праці «Основи здорового способу життя та перша медична допомога» виокремлює 7 типів мотивацій людини, яка обирає здорову поведінку й дотримується її. Їх можна резюмувати до таких комплікованих понять: самозбереження, задоволення, гармонія із суспільством (дотримання моральних норм, традицій), самовдосконалення, гнучкість (зміна соціальної ролі), сексуальна реалізованість та комфортність [366]. Це підводить до кількох дуалістичних міркувань: а) можна впливати на валеологічну мотивованість, а можна на мотиваційну сферу в цілому; б) можна мотивувати валеологічну діяльність високими цінностями (ідеї, акмеологія), а можна – низькими і навіть аліментарними (задоволення, комфорт).

Науковець зробила у своєму дослідженні такий висновок: «Доцільно буде проектувати діяльність педагога на мотиваційну сферу в цілому, а не валеологічну мотивованість студента. Психологами давно доведено, що будь-яка діяльність людини, навіть негативна, мотивована позитивними установками або цілями» [314].

У процесі виробничої діяльності будь-який компетентний педагог зрозуміє, що створення мотивації – це не окремий і тим більше не явно декларований процес. Багато педагогів-початківців узагалі підсвідомо протиставляють освітній процес іншим сферам життя, транслюючи максимум: «будеш гарно вчитися, то будеш добре жити». Насправді, ці аспекти неподільні. О. Міхєєнко зазначає: «Освітній процес – це процес передачі та отримання знань і вмінь, підкріплений їх добуванням. А добування знань, створення нових знань та вмінь – це процес фундаментального дослідження, причому безвідносно до того – прикладного чи абстрактного. Для того щоб цей процес відбувався, необхідна особлива атмосфера інтелектуального особистого спілкування і не тільки на рівні учень – вчитель, але й у взаємодії вчитель – вчитель, учень – учень [266].

Найбільш розповсюджена освітня помилка, на думку багатьох фахівців, полягає в «недооцінюванні природної основи людини, яку майже завжди сприймають не як союзника, а як матеріал, що протистоїть педагогічному впливові і який необхідно змінити» [266, с. 77]. Психологічно-вікові особливості підлітків (середні і старші класи середньої школи) і ранньої молоді (студенти) полягає у глибокій впевненості і цінностях молодіжної субкультури і певному протиставленні їх загальнолюдським. Завдання викладача на шляху до формування особисто позитивної студентської мотивованості у валеологічно орієнтованому житті – скоригувати дещо максималістське й інфантильне уявлення про вказані цінності й переконати молоду людину, що всі люди (батьки, викладачі, студенти, учні) йдуть в одному напрямку, але різними, часом екстенсивними шляхами.

Викладач ЗВО і вчитель середньої школи може скласти суб'єктивну картину на основі досвіду спілкування з учнем чи студентом та спостереження за ним. З одного боку, сам учень/студент в ідеалі повинен із власної мотивації вести так звану «картку здоров'я», проте досвідчений педагог складає свідомо або несвідомо (враження) валеологічну картину кожного вихованця, групи, класу, курсу тощо [243; 244; 241].

На доекспериментальному етапі розроблення й впровадження валеологічної моделі необхідно усвідомити й надалі враховувати вихідні властивості студентів (єрудиція, базові знання з медицини, анатомії, світової культури, гігієни, етики тощо) й передбачити врахування здобутків природничих і суспільно-гуманітарних наук з боку викладача, основною проблемою кореляції яких є діалектична взаємодія соціально-культурного й природного в людині. Правовим аспектом є реалізація прав людини на освіту, медичну допомогу, реалізацію своїх потреб і здібностей, захист навколишнього середовища тощо. При цьому домінантною є виховний, а не дидактичний компонент. У цьому плані на перших заняттях з фізичного виховання у педагогічному ЗВО студентам пропонується створити індивідуальну карту. Якщо раніше вони вже мали такий

досвід, то можна запропонувати вести паралельні (у викладача й у студента) розширені індивідуальні карти, що матимуть обов'язкову (анкетну) й варіативну частину, а також часову таблицю змін.

Особистісноцентричний підхід разом із компетентнісним утворюють синергію валеологічного розвитку вчителя та учня, тому вважаємо за необхідне до структури педагогічної компетентності включити здатність до саморозвитку й самовдосконалення. У праці С. Бабіної ця властивість називається «компетентністю професійного саморозвитку», під якою розуміється «цілісна і систематизована сукупність узагальнених знань в царині професійного самовизначення й самореалізації» [21, с. 54]. Якщо вважати компетенції частковими практичними виявами компетентності як інтегральної якості, то в плані професійного розвитку – це здатність на практиці й в конкретній життєвій чи педагогічній ситуації застосовувати знання та досвід з метою адекватного вирішення проблеми, саморегуляції й професійної рефлексії.

Основною робочою гіпотезою в цьому випадку є визнання того, що наявні протиріччя й перешкоди насправді можуть виступати ресурсами за філософською формулою “всупереч, а не завдяки”. Це потребувало попереднього вивчення рівня усвідомленості й потреби молоді в самовдосконаленні в специфічних умовах, тому власне аналітичний роботі передував значний пропедевтичний етап соціологічного й експериментального характеру, у результаті якого прихованими методами було оцінено: а) стан здоров'я, його усвідомлення учнями й потреба в самовдосконаленні; б) суб'єктивний компонент валеології в житті й діяльності вчителів та учнів середніх шкіл; в) середній морально-етичний статус учнів, скерований на потенційну можливість прищеплення валеологічної культури. Результат цього експериментального етапу виявився таким: а) студенти, у тому числі й майбутні педагоги, на тлі визнання загального погіршення екології, валеології, медичного забезпечення суспільства схильні завищувати власний валеологічний стан; б) 78 % студентів 1-3 курсів педагогічних ЗВО визнають власну недостатню валеологічну активність або взагалі її відсутність; в) 63 % майбутніх педагогів теоретично готові до валеологічного самовдосконалення та професійно-громадської активності в цьому напрямі, проте спостерігається недостатність мотивації в такій активності, що респонденти, звичайно, декларують не прямо і вважають, що з їхнім здоров'ям та здоров'ям їхніх вихованців буде “все нормально” завдяки молодому вікові, позитивному настроєві, наявності доступу до необхідної інформації, турботі батьків та налагодженої роботи медичних закладів [242; 460].

На рівні усвідомлення проблеми шляхом її вирішення бачимо дуалістичний підхід: зміна стереотипів, установок і цінностей в рамках наскрізного, як нам уявляється, предмету “Фізичне виховання”; використання мотиваційно-енергетичного ресурсу наявних, хоча частково й деструктивних мотивацій, стереотипів та



установок. Утім, найглибшим ресурсним пластом людської психіки, який може бути скерованим на валеологічне само- й взаємодосконалення, на нашу думку, залишається архетипна, здебільшого неусвідомлювана потреба природного характеру. Як правило, молодь реалізує її побіжними й додатковими способами: прагнення бути гарним, привабливим, модним, успішним.

Наприклад, у давньоіндійських Ведах, що корелюють із йогою, здоров'я починається з духовного вдосконалення, психологічного саморегулювання, а фізичні вправи є інструментом досягнення цього. Страждання тіла (мокша) пов'язані з неприродною поведінкою, від якої можна звільнитися шляхом самовдосконалення. Учитель при цьому є вектором, але не рушієм. Спільним з античними поглядами є поняття гармонії систем [72]. В європейській традиції Сократ та його послідовники вперше у рамках етичного раціоналізму філософськи обґрунтували потребу й здатність самовдосконалюватися як визначальну властивість людини, що й формує її життєвий шлях [167].

Валеологія містить в собі онтологічну, біологічну, фізичну, а вже потім власне гуманітарну екзистенцію: життєздатні системи мають внутрішній лад, що взаємодіє із середовищем (біогомеостаз), скерований на постійний енергетичний та інформаційний обмін із макроструктурами. Тільки така синергія лежить в основі феномену життя. Разом з тим життєдіяльність вищих форм свідомості ґрунтується не тільки на біологічному самовідтворенні, а й на усвідомленому чи неусвідомленому прагненні до самовідтворення, саморозвитку й самовдосконалення. Ключовим компонентом такої вищої біосоціальної життєдіяльності є здатність до вищого відображення, пам'яті й перетворювальної спроможності людини. Узагальнення сутності цих феноменів підводить до думки про те, що будь-яка активність свідомого суб'єкта життя визначається свідомою активністю й цілісністю, яка продукує стимуляцію або гальмування валеологічного стану суб'єкта. Перешкодою для природної реалізації такої особистісної інтенції є так звана «підміна понять», зокрема й ціннісних, згідно з якою на перший план виступають фінансова, гедоністична, кар'єрна, престижна або інша складова, а здоров'я, якщо і береться до уваги, то як фоновий елемент.

Валеологія може розглядатися як підрозділ медичної або гуманітарної сфери знань. У педагогічному аспекті вона розуміється як царина, зорієнтована на збереження, зміцнення й формування здоров'я нетерапевтичними методами. Це спонукає до міркувань про епістеміологічну й тим більше практично маргінальність цієї дисципліни, проте соціальна затребуваність виводить її на перший план. Так, Л. Тараннікова (про це йдеться в дисертації Б. Максимчук), обґрунтовуючи валідність поняття «педагогічна валеологія», а також наповнюючи її конкретним методично-діяльнісним змістом, зазначає: «Педагогічна валеологія – новий напрям у науці про системно-інтегративну освіту, певну діяльність,

спрямовану на збереження здоров'я дитини, її мотивацію до саморозвитку» [243, с. 286].

Важливим етапом у саморозвитку вчителя й учня є подолання стереотипу про те, що шкільні предмети поділяються на «фізично-розвивальні» (фізичне виховання, виробниче (трудове) навчання) й власне інтелектуальні (природничі й точні науки); «потрібні для життя» й непотрібні (алгебра, хімія тощо). Насправді категорія «потрібності», життєвої необхідності на ранньому етапі може природно не усвідомлюватися ані студентом, ані, тим більше, школярем, тому тут викладачеві потрібно докласти особливих переконувальних зусиль із максимальним залученням педагогічних і позапедагогічних (передовсім, інтелектуальних, знанневих, заохочувальних) засобів.

Ця тенденція вказує на визначний дидактико-педагогічний потенціал фізичного виховання в середній школі, а також його вплив на розвиток емоційно-вольової й мотиваційної сфери: «Здоров'я значною мірою залежить від життєвої позиції й зусиль людини, здатної активно регулювати свій стан, на основі врахування індивідуальних особливостей свого організму реалізовувати програму самозбереження, саморозвитку, самоорганізації. Для цього потрібна активна мотивація, скерована на збереження здоров'я, культура знання свого організму, розуміння своїх психофізіологічних можливостей» [392, с. 68]. Зрештою, ці питання беруть початок від ключових антропологічних проблем: «Хто я?», «Для чого я живу?», «Яка моя мета?». Якщо при вирішенні цих проблем людина розуміє діалектичну кореляцію тілесного й духовного – вона отримує відповіді або ж шляхи до їхнього пошуку.

Сучасні валеологи вважають свою науку первинною й найголовнішою у збереженні й примноженні людського здоров'я. Так, М. Гончаренко, проєктуючи валеологію на власне педагогічний процес, переконаний, що її основами виступають макрокатегорії **ЛЮБОВ, ГУМАНІЗМ, ДУХОВНІСТЬ**. На його думку, одна з цілей педагогічного колективу – оптимізація, пошук і втілення здоров'язбережувальних технологій, а головне – використання психофізичних можливостей майбутнього учителя для закладення психологічних установок на валеологічне самовдосконалення [108].

Забезпечення юридичних прав людини на початковому етапі пов'язане зі збереженням умов для її розвитку й становлення. Звичайно, право на медичну допомогу людина має у будь-якому віці, проте «неписаним» суспільним законом виступає закон самозбереження у кореляції із можливістю зовнішньої допомоги. Так, на етапі, коли ще немає виразних медичних показників до цілеспрямованої терапевтичної допомоги, у фокусі активної діяльності опиняється педагог, який, починаючи з молодшого шкільного віку дитини, повинен моніторити й реагувати на усвідомлені й неусвідомлені потреби в самозбереженні й самовдосконаленні юної особистості. Педагог має забезпечити (за

умов відсутності ще неусвідомлених механізмів самовдосконалення) аспекти самозбереження й, в ідеалі, самопримноження оптимізувальних чинників у житті особистості, що розвивається. Як правило, ця функція реалізується в шкільній практиці попереджувально: учитель і вихователь має шляхом переконування відгородити учня від шкідливих впливів і забезпечити умови для розвитку всіх якостей. Ці аспекти повністю випливають зі статей Конституції України про право людини на охорону здоров'я, розвиток здібностей тощо.

Формування в студентів спрямованості мислення на збереження й зміцнення здоров'я – невід'ємний компонент готовності майбутніх учителів до здійснення валеологічної діяльності. Він також включає і розвиток у них творчого мислення, пов'язаного з самовдосконаленням, постійну потребу в набутті валеологічних знань. Тому педагогічні ЗВО нині мають забезпечити якісну підготовку вчителя, який буде відповідати соціальному замовленню та потребам сьогодення [264].

О. Файчук у кандидатській дисертації «Формування валеологічної культури майбутніх соціальних працівників у процесі професійної підготовки» зауважує так: «Студенти в системі неперервної валеологічної освіти є суб'єктами навчання, а головними принципами навчання є їхня потреба в саморозвитку, самовдосконаленні, самоствердженні. При цьому основна роль валеологічної освіти, як зазначено у Концепції, – це формування валеологічного світогляду молоді, яка навчається, шляхом психолого-педагогічного впливу на створення мотивації бути всебічно здоровим та розвинутим» [260].

Ураховуючи всі вищевказані аспекти, українські педагоги вищої школи розуміють факт, що в кожному конкретному випадку викладання викладачем-методистом має бути обраний більш вузький домінуючий стрижень, навколо якого нашаровуватимуться знання й навички інших природничо-гуманітарних дисциплін. У зв'язку з цим у наукових працях спостерігається акцент на прикладному характері валеологічної освіти [143], оптимізації оздоровчо-спортивної роботи у ЗВО та її переважно самостійному характері, курування психофізичним самовдосконаленням студентів з урахуванням індивідуальних особливостей [210].

Валеологічна культура – комплементарна складова цілісної культури особистості, яка черпає знання, досвід, цінності, установки й спеціальну структуровану «енергію» зі світової культури, спираючись при цьому на деякі константи й незалежні від особистості величини: спадковість, раннє виховання й впливи оточення, доступ до культурних надбань і до інформації взагалі. На певному початковому етапі зрілості особистості (переважно підлітковий період) людина набуває здатності до самовдосконалення своєї особистості. Зрозуміло, що валеологічна культура, хоч і є частиною деякого цілісного феномену, буде розглядатися нами як

більш вузьке й осібне поняття. У роботі Т. Маркіної зазначається: «У вузькому розумінні культура – це, передовсім, ті зразки поведінки, діяльності й взаємодії з іншими людьми, яких дотримуються індивіди, занурені в певне життєве середовище. Відповідно культура характеризується особливостями поведінки, свідомості й діяльності людей в конкретних сферах суспільного життя» [246, с. 43].

Поняття валеологічної культури є більш визначальним, порівняно з валеологічними знаннями. Експериментальним шляхом (діагностування й спостереження) було з'ясовано, що валеологічні знання не окреслюють остаточно валеологічну поведінку й спосіб життя. Так, студенти, які мають шкідливі звички, недостатньо займаються руховою активністю та іншими формами збереження й примноження здоров'я, звичайно, знають про деструктивний вплив негативних факторів, проте тільки мотивовані й валеологічно компетентні особи переносять знання на особисту життєву практику.

Як бачимо, уже на рівні найзагальніших дефініцій можна виокремити обов'язкові бінарні опозиції «природне – суспільне»; «знання – навички»; «суб'єктивне – об'єктивне»; «особисте – загальне». Валеологічна культура, будучи елементом загально-людської, обов'язково включатиме ці протиставлення як діалектичні рушії розвитку. Так само і особиста культура, джерела формування якої мають бути постійно оновлюваними й доступними, а головний атрибут сутнісного змісту – незавершеність та відкритість.

Науковець Б. Гершунський вважає, що сформована культура особистості перебуває на вершині освітніх досягнень, натомість так званім «освітнім мінімумом» є життєва «грамотність» особистості [103, с. 37]. У наш час «особистісна грамотність» пов'язана, насамперед, з умінням орієнтуватися в позірно хаотичному потоці інформації: «Процес формування культури не може бути досконалим у ЗВО, тому що вона відповідає найвищому рівню освоєння особистістю досягнень людства у певній сфері діяльності» [103].

Є чимало визначень поняття «культура» саме в особистісному, а не загальнолюдському чи світовому вимірі. Аргументованим, на нашу думку, видається багатокomпонентна дефініція Л. Пакушиної, згідно з якою культура містить такі компоненти: «1) сукупність досягнень в економічній, суспільній та духовній сферах життя; 2) рівень, ступінь розвитку будь-якої області фізичної чи духовної діяльності; 3) освіченість, начитаність, чемність, гуманізм; 4) освоєння людиною природи (культура – це «друга природа»); 5) специфічний спосіб організації та розвитку людської життєдіяльності, представлений в продуктах матеріальної і духовної праці, у системі соціальних норм та закладів, в матеріальних та духовних цінностях, у сукупності ставлень людей до природи, до інших людей та до самих себе; 6) сукупність способів, прийомів людської діяльності (як матеріальної, так і духовної), які є об'єктивованими матеріальними носіями (засобами праці, знаками)

і передаються наступним поколінням» [292, с. 29].

На думку В. Коробейника, педагогічні умови для формування валеологічної культури включають такі складові як «створення індивідуальних освітніх маршрутів самовдосконалення; розробка комплексу завдань на основі міжпредметних зв'язків з упровадженням інтегрованого спецкурсу «Валеологічні засади фахової підготовки майбутніх учителів фізичної культури»; самостійна робота з фізичного і валеологічного самовдосконалення» [202, с. 77].

Поняття культура, окрім значного обсягу значень (створення, перетворення, обробіток тощо) [60, с. 472], має вузьке і широке трактування. У вузькому – це «культурність», внутрішня властивість особистості адекватно, з повагою ставитися до об'єктів і явищ навколишнього світу і, головне, до інших людей та до себе. У широкому розумінні, на нашу думку, культура – це все те, що перетворено людиною або препаровано до її потреб. Ця сукупність денотатів часто протиставляється природі, що розвивається без втручання людини. Проте таке широке розуміння протиставляє людину як соціальну істоту й природу (в природі культури немає).

Валеологічна культура не відображається у світовій як окрема форма суспільної свідомості і є переважно особистісним утворенням, тому її необхідно розглядати в рамках вузького розуміння культури (особиста культура). Одним із методологічних завдань дослідження є формування в студентів педагогічних спеціальностей думки, що валеологічна культура рівноцінна поняттям етикет, гігієнічна культура, культура поведінки. Тобто людина, яка не стежить за своїм здоров'ям, уподібнюється до людини, яка не стежить за своїми словами, зовнішнім виглядом, поведінкою: «Під валеологією слід розуміти освітній напрям, що передбачає не лише засвоєння знань про здоров'я, а й шляхи його збереження, формування, зміцнення та передачі цих знань іншим людям з урахуванням їх індивідуальних особливостей. Відповідно, поняття «валеологічна культура» є ширшим і якісніше відображає сутність професійної діяльності соціальних працівників у напрямку формування та збереження здоров'я різних категорій клієнтів» [397].

Про рівноцінність цього компоненту особистої культури свідчить теза О. Бондаренко: «Останнім часом в обігу педагогічної, психологічної, медичної літератури все частіше вживаються поняття «культура здоров'я», «валеологічна культура», «валеологічна грамотність», «культура здорового способу життя» тощо. Чіткого розмежування суті цих понять досі не існує. Вважаємо що, валеологічна компетентність є складовою валеологічної культури, а отже і загальної культури людини. У цьому сенсі не викликає сумніву культурологічний бік проблеми формування валеологічної культури» [52, с. 75]. У зв'язку з культурним та особистісним характером особистої валеології людини пропонуємо формувати валеологічні компетентності разом з виробленням особистого образу

вчителя. Кожен студент має шукати такий образ, який згодом буде коригуватися, змінюватися з віком і досвідом. Як зауважував літературний класик А.П. Чехов: «У людині все має бути прекрасно: і обличчя, і одяг; і душа, і думка».

Наведена нижче таблиця 1. узагальнює визначену нами впродовж дослідження ієрархію валеологічних компонентів у структурі особистості майбутнього й сформованого вчителя у зв'язку з етапами його професійного становлення. Так, зрозуміло, що вже на початковому рівні молода людина (абітурієнт, студент) повинна мати певний рівень валеологічної свідомості. Це є обов'язковим компонентом профпридатності.

Як цілісне утворення валеологічна культура формується тільки у процесі навчання й буде розвиватися на наступних етапах професійного зростання. Це стосується і валеологічної компетентності, теоретичне підґрунтя якої закладається у вивченні гуманітарних, загальнопедагогічних дисциплін, а також теорії й методики фізичного виховання. Валеологічна активність студента пов'язана передовсім із фізичним та професійним самовдосконаленням під час навчання й спрямована на себе, тоді як діяльність розпочинається з перших виробничих практик та роботи в школах і скерована назовні – на доцільний валеологічний вплив на школярів. Вищим рівнем валеологічного компоненту в структурі особистості вчителя є його валеологічний досвід, що має індивідуальний характер і, окрім компетентності, спирається на індивідуальний педагогічний стиль, регулярну здоров'язбережувальну активність і діяльність, ерудицію, інтелект та зацікавленість педагога.

Таблиця 1

### Валеологічний компонент у структурі особистості вчителя

Ієрархія валеологічних компонентів у структурі особистості вчителя	Етап становлення особистості вчителя
Валеологічний досвід	Робота в навчальному закладі
Валеологічна діяльність	Виробнича практика, робота в навчальному закладі
Валеологічна активність	Навчання у ЗВО, виробнича практика
Валеологічна компетентність	Навчання у ЗВО, виробнича практика
Валеологічна культура	Навчання у ЗВО
Валеологічна свідомість	Початковий рівень, навчання у ЗВО

Однією з рекомендацій для кафедр фізичного виховання педагогічних вишів є необхідність у збалансуванні теоретичного (лекційного) й практичного компоненту у змісті дисципліни «Фізичне виховання». На жаль, моніторинг навчальних програм та

практики їхньої реалізації в українських педагогічних ЗВО виявив факт тотального домінування власне практичної підготовки в рамках занять з фізичного виховання.

Вищенаведена таблиця була складена після вивчення наукової літератури з теми та проведення пропедевтичного моніторингу стану викладання валеології у педагогічних ЗВО та результатів валеологічної освіти на навчальному й післянавчальному етапах. Як видно з таблиці, кожному пунктові в ієрархії валеологічних компонентів особистості вчителя відповідає певний етап її становлення, причому валеологічна компетентність (знанневий, гносеологічний компонент) є серединною ланкою, якій передує валеологічна готовність (свідомість і культурність). Практичні компоненти (активність, діяльність, досвід) можливі тільки після набуття теоретичних компетентностей на базі валеокультурних потреб і свідомості.

Низка українських педагогів розглядають екологічну й валеологічну культуру як єдине ціле (зовнішній і внутрішній бік здоров'я людини). Йдеться про еколого-валеологічну культуру, освіту й компетенцію вчителя, хоча щодо ієрархії цих компонентів особистості досі дискутують в наукових колах. Еколого-валеологічна культура як вчителя, так і учня сягає глибини потреб і мотивації й має вершиною діяльність спрямовану на себе й на інших [257, с.10]. Основна проблема такої підготовки може бути сформульована як «серединна». Це означає, що кількість теоретичних і навіть метафізичних узагальнень з цього питання достатня. Так само ясно бачиться й відносно завершена остаточна валеологічна мета. Головною проблемою виступають засоби її досягнення, а особливо – у рамках позавалеологічної підготовки.

Дослідниця Н. Рибачук робить акцент на «внутрішній» моделі майбутнього педагога: за умов наявності принаймні початкових валеологічних потреб і знань студент може сформувати в собі під керівництвом досвідчених педагогів «культуру здоров'я молоді», в рамках якої реалізується формування самозберігаючого середовища, а значить і валеологічних, психофізичних, гігієнічних самоспостережень, а як результат – усіляких оздоровчих занять та активності [341, с. 17-18]. Нарешті, майбутній педагог ще до роботи в школі має для себе зрозуміти, що бути здоровим в широкому позамедичному розумінні є вигідно, корисно й перспективно, як і делегувати цю цінність молодшому поколінню.

Отже, можна зробити висновок, що валеологічна культура вчителя – це якісна, але незавершена в часі характеристика, що ґрунтується на загальноособистісних властивостях, містить в основі загальнопедагогічні здібності й неможлива без мотиваційної й творчої компоненти. Вона базується на цінностях, інтенції, рефлексії й потребі в самовдосконаленні й можливості та бажанні передавати власний досвід іншим. Її ядром є небуденна й незавершена особистість, яка намагається самовиповнитися й реалізуватися в

сукупності взаємодій з внутрішніми потребами, їх втіленням разом з об'єктом впливу й неможлива без реалізації високого рівня інших позавалеологічних характеристик особистості. Рухіями розвитку валеологічної культури є небажання погодитися зі стереотипами усвідомлення власного «Я» та зі стандартними формами класичної педагогіки, оскільки в її основі лежить поняття розвитку і змін.

Сучасні науковці визначають валеологічну культуру як більшою мірою рефлексивне саморегульоване утворення особистості, що «живиться» з багатьох внутрішньоособистісних факторів, а особливо сімейного, виховного, мотиваційного. У зв'язку з цим пропедевтичним етапом втілення формувального експерименту є валеокультурологічне діагностування майбутніх учителів [159].

За робочу дефініцію беремо визначення: «Валеологічна культура – складне інтегральне особистісне утворення. Це система соціально значущих життєвих цінностей і ціннісних орієнтацій особистості, що ґрунтуються на індивідуальних знаннях людини про сутність здоров'я, включаючи шляхи й методи його прогнозування формування, збереження й зміцнення. Валеологічна культура особистості регулює валеологічну поведінку й сама регулюється якістю життя й здоров'я окремих особистостей в процесі їхньої життєдіяльності. Її становлення на індивідуальному рівні включає в себе актуалізацію й самоактуалізацію, розвиток і самореалізацію взаємообумовлених компонентів психічного життя особистості: її валеологічного мислення, мотиваційно-ціннісних відношень, когнітивної й поведінкової сфер вияву [159, с. 157].

На сучасному етапі валеологія, виходячи не з когнітивного, а практичного аспекту науки, претендує на звання гуманітарно-природничої «метанауки», оскільки всі інші досягнення й претензії людства пов'язані з його принаймні суб'єктивним здоров'ям і благополуччям [4, с. 67-70]. Деструктивними для розвитку й реалізації валеології виступають низка наукових дисциплін – екстрасенсорика, езотерика, парапсихологія тощо, оскільки на побутовому рівні в людей відсутнє чітке розмежування межових і псевдонаук. Масштабний аналіз наявних нині концепцій і теорій формування валеологічної компетентності дозволив узагальнити такі методологічні категорії як динамічність, гнучкість, альтернативність, індивідуалізованість, диференційність, міждисциплінарність, концептуальність, фоновість, перманентність, прогностичність, ціннісну орієнтованість будь-якої валеологічно спрямованої активності вчителя як стосовно себе, так і щодо вихованців.

Отже, завдання сучасної особистісно й компетентнісно орієнтованої освіти – формувати людину й формувати її потребу в самовдосконаленні. Якщо більшість навчальних дисциплін акцентують увагу на розвиткові й збагаченні внутрішнього світу людини, то валеологія й фізичне виховання охоплюють і внутрішній, і зовнішній (матеріально-тілесний) світ.



## АНАЛІЗ ОПЕРАЦІЙНО-ДІЯЛЬНІСНОЇ ГОТОВНОСТІ СТУДЕНТІВ ДО ПРИЙНЯТТЯ РІШЕНЬ У НЕСТАНДАРТНИХ СИТУАЦІЯХ ДІЯЛЬНОСТІ ТРЕНЕРА

О. В. Хуртенко

Становленню України як сучасної європейської держави, її іміджу на міжнародній арені сприяють, окрім іншого, й досягнення в спорті, в Олімпійському та параолімпійському русі. Проте як засвідчив, проведений нами аналіз результатів змагань, чемпіонатів світу, Європи з різних видів спорту, Олімпійських ігор, високих результатів досягають ті команди, де тренерами є високого рівня професіонали, психологічно готові приймати оптимальні рішення у різноманітних, в тому числі й екстремальних ситуаціях спортивної боротьби їхніх підлеглих. Значна частина студентів педагогічних вищих навчальних закладів – майбутніх організаторів спортивно-масової роботи, тренерів не в повній мірі готова до управління спортивним колективом в умовах екстремальності, не здатна до оперативного прийняття рішень в складних, напружених ситуаціях.

Саме тому формування у майбутніх тренерів психологічної готовності до прийняття рішень в екстремальних ситуаціях професійної діяльності є актуальною науково-практичною проблемою, яка потребує свого нагального розв'язання.

На етапі навчально-тренувальної підготовки студентів відбувається оволодіння ними уміннями і навичками в конкретному виді спорту, підвищення фізичних і психічних якостей, реалізується інший не менш важливий процес – процес формування навичок управлінської діяльності взагалі і в її екстремальних умовах, зокрема. До вступу у ЗВО та на початковому етапі навчання студентської молоді на зміну зацікавленості, захопленню нею певним видом спорту як грою, як активністю, що дозволяє зміцнитись фізично, приходить усвідомлення суспільної значущості діяльності тренера, можливостей для підтвердження найвищих результатів в спорті та професійної самореалізації [389].

Участь у змаганнях для спортсмена – це високо мотивована діяльність, котра має як особисте, так і соціальне значення. За нашими спостереженнями, за результатами досліджень інших авторів [83], у процесі багаторічної підготовки переважний розвиток отримують властивості особистості, що позитивно впливають на досягнення високих результатів у спорті, їхній розвиток підкоряється принципу достатності. Високий рівень фізичних і психічних навантажень, характерний для спорту, сприяє розвитку властивостей психіки, що забезпечують зниження психічної напруги шляхом більш раціональної поведінки. До таких властивостей особистості учені відносять: самоконтроль, обережність, практицизм [477; 459]. Вони більшою мірою притаманні досвідченим спортсменам зі значним стажем виступів. Характерною тенденцією є не тільки підсилення окремих властивостей особистості під впливом

тривалих занять спортом, але і зміна структури їх взаємозв'язків [83].

Підготовка тренерів сьогодні відбувається двома основними шляхами: 1) спеціальність тренера-викладача надається випускникам факультетів «олімпійського і професійного спорту»; 2) на тренерську роботу переходять спортсмени вищого розряду, які мають великий досвід спортивної діяльності. Враховуючи те, що більшість тренерів мають фахову педагогічну підготовку нами було поставлено за мету проаналізувати особливості становлення та розвитку у студентів операційно-діяльнісного компоненту психологічної готовності до прийняття рішень в екстремальних ситуаціях спортивної діяльності. Спеціальних досліджень присвячених вивченню саме зазначеної проблеми до сьогодні нам не відомо.

Проте, певний внесок у розвиток уявлень про психологічну готовність фахівця з фізичної культури зроблено Н. Волянюк під час вивчення нею динаміки становлення таких її структурних компонентів як операційного, інформаційного і мотиваційного. Автор показала значущість методичної підготовки студентів вже на молодших курсах, незважаючи на те, що в цей період їх розвиток йде відокремлено від професійної готовності як цілісності [477].

Варто зазначити нестандартний погляд на проблему професійного становлення у ході вивчення вибору перспективи особистісного і професійного розвитку майбутнього фахівця з фізичної культури і спорту. Основна ідея цього підходу полягає в тому, що правильно складений акмеологічний проект та його гнучка реалізація є запорукою успіху і благополуччя студентів-спортсменів. Центральне місце у концепції проєктивної стратегії майбутнього фахівця з фізичної культури і спорту посідає формування у нього уявлень про шляхи формування компетентності.

Як засвідчив проведений нами аналіз навчального процесу, то він характеризується тим, що більша частина навчального матеріалу зі спортивно-педагогічних дисциплін припадає на різні рухові дії. Ми повністю погоджуємось з думкою Н. Волянюк [79], що зазначене пов'язано з тим, що рухові дії складають ту основу педагогічної діяльності майбутніх тренерів-викладачів, без якої не можлива повноцінна професійна діяльність. При цьому тренер-викладач повинен не лише досконало знати свій вид спорту, але й уміти передавати свої знання, а також повинен створювати все більш складні комбінації техніко-тактичних дій, які його учні могли б використовувати в змагальній діяльності. Априорі припускається, що рівень спортивної підготовленості майбутнього тренера-викладача функціонально екстраполюється на ступінь його професійної майстерності. Безперечно, логіка у цьому є, але річ у тому, що не рівень спортивної майстерності безпосередньо позитивно позначається на успішності професійної освіти майбутнього тренера-викладача, а досвід його набування, невдачі, прагнення до пошуку в процесі власних навчально-тренувальних занять і участі в змаганнях [79].

У процесі професійної підготовки майбутніх тренерів відбувається цілеспрямоване освоєння ними не лише системи знань, а й практичних навичок і умінь, розвиток операційної основи професійної діяльності, професійного мислення, пам'яті, психомоторики тощо, тобто за нашими уявленнями операційно-діяльнісного компоненту психологічної готовності до прийняття рішень в екстремальних ситуаціях управління спортивною командою.

Для оцінки рівня розвитку операційно-діяльнісного компоненту вище зазначеної готовності за допомогою експертів вивчались особливості сформованості у студентів навичок та умінь з прийняття рішень в екстремальних ситуаціях тренерської роботи, результати виконання ними спеціальних завдань, особливості аналізу ситуацій спортивною, тренерською діяльністю інших фахівців тощо.

Одним із важливих показників операційно-діяльнісної готовності до прийняття рішень в екстремальних ситуаціях є здатність особистості до психічної саморегуляції, управління собою. З цією метою використано ряд методик, зокрема, методика на виявлення рівня емоційно-вольової саморегуляції. В зміст практичних занять студентів обов'язково включались більш складні емотивні завдання, ситуації на заняттях, спортивних змаганнях, які вимагали вольової регуляції.

З метою дослідження навичок та умінь психічної саморегуляції у майбутніх тренерів нами використовувались методики: на вивчення особистісної тривоги Спілбергера-Ханіна, на самооцінку психічних станів Г. Айзенка та ін. Вони давали нам можливість виявляти деструктивні психічні стани, які заважають тренеру прийняти виважені оперативні рішення, знижують ефективність його тренерської роботи, а саме тривожність, агресивність, фрустрованість, емоційну стійкість, здатність до саморегуляції та ін.

Виявлено, що такий показник як здатність особистості до психічної саморегуляції станів, поведінки, студенти старших курсів ставлять у рейтингу на 12 місце і суб'єктивно оцінюють її у себе також як таку, що найгірше сформована. За методикою Г. Айзенка також нами встановлено, що майже у кожного другого старшокурсника, високий рівень тривожності. Ці результати добре корелюють з результатами дослідження особистісної тривожності студентів за методикою Спілбергера-Ханіна, які представлені нами у табл. 1

Таблиця 1

### **Рівні особистісної тривожності студентів – майбутніх тренерів**

Студенти – майбутні тренери	Рівні особистісної тривожності		
	Низький	Помірний	Високий
Перший курс	0	22,73 %	77,27 %
Другий курс	0	26,47 %	73,53 %
Третій курс	0	20,83 %	79,17 %

Зазначене свідчить про недостатній рівень сформованості у студентів умінь та навичок з психічної саморегуляції. Саме це позначається на їх нездатності до зниження рівня такого власного деструктивного психічного стану як тривожності в екстремальних ситуаціях спортивної діяльності.

З метою перевірки даного твердження було проведено додаткове тестування студентів за методикою психічної надійності в спорті В.Є. Мільмана (табл. 2).

Таблиця 2

**Рівні розвитку показників психічної надійності у майбутніх тренерів**

Студенти курсу	Показники психічної надійності в змаганнях	Рівні прояву показників психічної надійності		
		Низький (к-сть студ. у %)	Середній (к-сть студ. у %)	Високий (к-сть студ. у %)
Першого	Змагальна емоційно-вольова стійкість	85,00	15,00	0,00
	Саморегуляція	50,00	30,00	20,0
	Стабільність-завадостійкість	40,00	55,00	5,00
Другого	Змагальна емоційно-вольова стійкість	80,95	19,05	0,00
	Саморегуляція	52,38	38,10	9,52
	Стабільність-завадостійкість	57,14	42,86	0,00
Третього	Змагальна емоційно-вольова стійкість	77,27	22,73	0,00
	Саморегуляція	45,45	36,36	18,19
	Стабільність-завадостійкість	31,85	68,15	0,0

Як видно з табл. 2, приблизно у кожного другого студента - майбутнього тренера за зазначеною вище методикою також виявлено низький рівень сформованості здатності до саморегуляції психічних станів, поведінки і власних дій в умовах спортивної діяльності, змагань.

Встановлено, що у 80% з числа опитаних, виявлена низька емоційно-вольова стійкість у змаганні, що свідчить про їх нездатність витримувати високий темп і напруженість змагань, стримувати себе в екстремальних ситуаціях їх проведення. Виходячи із зазначеного можна з впевненістю стверджувати, що низький рівень стриманості зумовлений відсутністю спеціальної

психологічної підготовки студентів у ЗВО. Таку ж негативну для тренера, спортсмена якість, рису студенти проявляють і у змаганнях та в процесі управління спортивною змагальною діяльністю команди. Вони без сумніву, у випадку відсутності колекційного впливу перенесуть її на майбутню тренерську роботу. Вибіркове спостереження за поведінкою окремих студентів старшокурсників при виконанні функцій тренера, у більшості випадків підтвердило вище зазначене наше припущення.

Як видно з табл. 2, від курсу до курсу змагальна емоційно-вольова стійкість студентів дещо зростає, що зумовлено збільшенням кількості годин на старших курсах, спрямованих на спеціалізацію, розвиток їх спортивної майстерності. Проте студентів з високим рівнем розвитку змагальної емоційно-вольової стійкості за зазначеною методикою не виявлено.

Показник стабільності-завадостійкості за методикою В.Є. Мільмана характеризує стійкість внутрішніх функціональних станів спортсменів, стабільність їх рухових навичок і спортивної техніки, несприйнятливість до впливу різного роду подразників, завад. Він, на нашу думку, у значній мірі свідчить про здатність особистості до витримування різноманітних негативних впливів на психіку й у майбутній тренерській роботі. Такими емоційно-деструктивними впливами в умовах управління спортивною командою в ситуаціях змагань можуть бути дії болільників, суперників, що спрямовані на дестабілізацію взаємин в команді, моральний тиск тощо. Встановлено, що майже для половини опитаних студентів характерним є низький рівень стабільності і завадостійкості. За допомогою критерію Спірмена було отримано, що цей показник на рівні  $p \leq 0,01$  корелює з таким показником як змагальна емоційно-вольова нестійкість.

Наведені в табл. 2 результати дослідження рівнів емоційно-вольової стійкості та саморегуляції у студентів першого, другого та третього курсів свідчать, про наявність суттєвих проблеми з їх розвитком у майбутніх тренерів у ЗВО. Цьому не сприяє у певній мірі передбачений навчальним планом й тренувальний процес.

На нашу думку, представляє значний науково-практичний інтерес дослідження гендерних відмінностей у розвитку показників психічної активності особистості майбутнього тренера. Його результати представлені в табл. 3.

Як видно з табл. 3, суттєвих відмінностей в емоційно-вольовій стійкості у юнаків та дівчат не виявлено. Разом з тим, значно кращою у юнаків, у порівнянні з дівчатами, є здатність до саморегуляції поведінки та психічна їх стійкість. Це ще раз підтверджує той факт, що у жінок в екстремальних ситуаціях спортивної діяльності, емоційно-почуттєва активність дещо переважає над вольовою. Саме тому у них вища схильність до емоційного реагування на різного роду стресогенні чинники, нижчий рівень психічної стійкості та здатності до саморегуляції

поведінки в екстремальних ситуаціях спортивної діяльності. Враховуючи здатність до переносу таких навичок та умінь на реальну професійну діяльність тренера, можна стверджувати про негативні наслідки такого впливу на ефективність прийняття рішень тренером в екстремальних ситуаціях спортивної діяльності [389].

Таблиця 3

**Рівні розвитку показників психічної надійності у студентів юнаків та дівчат**

Студенти	Показники психічної надійності в змаганнях	Рівні прояву показників психічної надійності у юнаків та дівчат		
		Низький (к-сть студ. у %)	Середній (к-сть студ. у %)	Високий (к-сть студ. у %)
Юнаки	Змагальна емоційно-вольова стійкість	80,39	19,61	0,00
	Саморегуляція	52,94	29,41	17,65
	Стабільність-завадостійкість	39,22	58,82	1,96
Дівчата	Змагальна емоційно-вольова стійкість	83,33	16,67	0,00
	Саморегуляція	33,33	58,34	8,33
	Стабільність-завадостійкість	58,33	41,67	0,00

Важливим представлявся аналіз самого процесу прийняття особистістю рішень у складних умовах тренерської професійної діяльності. Як було нами встановлено на основі аналізу наукових досліджень інших вчених у розділі 1, найскладнішим є прийняття особистістю тренера нестандартних рішень у нестандартних умовах. Його особливістю є рівень відповідності об'єктивної і суб'єктивної оцінок складності ситуації. Щоб прийняти рішення, тренер повинен спочатку «оцінити» завдання, пізнати його структуру, самостійно сконструювати його внутрішній образ, який називають уявленням завдання. Про такий алгоритм поведінки особистості в екстремальних умовах засвідчують й дослідження інших авторів [193, с. 69].

Так, наприклад, результати експериментального дослідження поведінки людей в екстремальних ситуаціях [382] дозволили з'ясувати, що суб'єктивне уявлення є уявним образом ситуації, яка має свої певні характерні риси. До них, на нашу думку, можна віднести такі особливості:

- уявлення залежить від структури завдання і є динамічним образом (в одній і тій же ситуації можливе формування декількох

різних образів завдання, а тренер, який приймає рішення, може змінювати образ ситуації для адекватного її відображення);

- структура уявлення завдання визначає програму його вирішення (при цьому можливе використання логічних, математичних чи інтуїтивних методів);
- успіх у вирішенні завдань залежить від виробленого особистістю суб'єктивного уявлення про конкретну ситуацію.
- Як правило, виділяють такі рівні, на яких здійснюється процес прийняття рішення:
- сенсомоторний (пов'язаний з вибором тієї чи іншої реакції у відповідь на деякий сигнал);
- перцептивно-упізнавальний (пов'язаний із класифікацією сприйманих об'єктів);
- презентативний (оперує вторинними образами об'єктів, трансформуючи їх відповідно до мети діяльності);
- мовленнєво-розумовий (розгорнутий процес «зважування» імовірностей подій, оцінку можливих наслідків) і т.п.

За результатами опитування тренерів нами встановлено, що переважна їх більшість створює адекватний образ нестандартної ситуації й об'єктивно оцінює складність спортивної ситуації. Про це заявило 72% опитаних.

У той же час, про перебільшення складності ситуації повідомили близько 19% опитаних, 9% тренерів схильні до зменшення складності ситуації. Не менш важливою особливістю вирішення тренерами нестандартних завдань у нестандартних умовах є наявність деяких специфічних психофізіологічних і психічних реакцій, динаміки внутрішніх станів людини в ситуації прийняття рішення. В усвідомленні внутрішніх станів закладений чималий потенціал дії щодо прийняття рішення. Проблема полягає в тому, як цей потенціал перевести в площину управлінського рішення.

У нестандартних ситуаціях, коли немає нормативних розпоряджень «зверху» щодо діяльності, тренер, через конфліктність ситуації щодо прийняття рішення, починає використовувати те, що є в нього ніби в «прихованому вигляді», у вигляді зразків ненормативних дій. Як правило, така згорнута реакція «внутрішнього» особистості на нестандартну ситуацію не є раціональною, що може призводити, на думку О.А. Сціборовського, до досить серйозних труднощів у формулюванні рішення і його реалізації [382]. До того ж виділення раціонального і нераціонального в прийнятті рішення є відносним.

У подібних ситуаціях тренер повинен уміти керувати своїми психічними станами, регулювати їх («тримати себе в руках», «тверезо мислити» і т.п.).

Опитування тренерів про те, яку реакцію викликала у них нестандартна ситуація при прийнятті рішення, найбільш розповсюдженими виявилися негативні, психофізіологічні реакції

(16,2% респондентів), пов'язані зі зблідненням обличчя (8,1%), зайвим спітнінням (5,4%), тремтінням рук (2,7%).

Також було встановлено зайву метушливість під час прийняття складного рішення. Її проявляло 11% опитаних, що свідчить про відсутність уміння зосередитися і вибудувати в голові чіткий план дій, а потім планомірно і послідовно реалізувати його на практиці. В ситуації прийняття рішення були такі астеничні реакції тренерів як певна неухважність (7% респондентів); пошук співчуття (2,5%). Разом з тим значно більше виявлено тренерів із стеничними реакціями: вони лялися, яскраво виявляли надлишок емоцій 16%, агресивність – 8% респондентів тощо.

За нашими спостереження більш складні емоційні переживання в екстремальних умовах спортивних змагань характерні для студентів (табл. 4).

Таблиця 4

**Динаміка прояву тривожності та агресивності  
у студентів в ситуаціях екстремальної діяльності (за  
методикою Г.Айзенка)**

Студенти курсу	Тривожність		Рівні агресивності		
	Відсутня (к-сть студ. у %)	Присутня (к-сть студ. у %)	Низький (к-сть студ. у %)	Середній (к-сть студ. у %)	Високий (к-сть студ. у %)
Першого	50,00	50,00	40,90	36,36	22,74
Другого	61,29	38,71	9,67	76,43	13,90
Третього	39,12	60,88	17,39	56,52	26,09
Четвертого	36,00	64,00	16,00	54,00	30,00

Ситуація тривоги проявляється у студентів, як наслідок недостатнього усвідомлення причини неуспішності діяльності, відсутності розуміння шляхів виходу із складної ситуації. Агресивність це результат спрямування певної негативної енергії на об'єкт, що зумовив неуспіх (на себе – аутоагресія, на членів команди тощо). Встановлено, що значно вищий рівень тривожності характерний для студентів першого та випускного курсів. Аналогічним чином змінюється у них і показник агресивності особистості. На нашу думку, це пов'язано з процесами їх адаптації: на першому курсі – до навчання у ЗВО, на старших курсах із їх пристосуванням до більш напруженого навчально-тренувального процесу та у зв'язку з прийняттям рішення щодо подальшого життєвого шляху (продовження навчання, чи працевлаштування).

Характерними для прийняття рішень у нестандартних ситуаціях III-го типу є показники динаміки заспокоєння тренера, тобто переходу його до звичайного психічного стану зі зміненого, причиною якого стала екстремальність ситуації.

Ці показники обумовлюються, насамперед, психічною стійкістю



особистості, як інтегративною психічною характеристикою, ефективністю прийнятого рішення, наявністю позитивного чи негативного результату управлінської діяльності. Результати дослідно-експериментального дослідження показали, що відразу після прийняття рішення заспокоїлося близько 40% тренерів, а протягом 5-ти – 10-ти хвилин – 15% опитаних, що свідчить про досить високий рівень самовладання в більшості тренерів. Разом з тим, для 45% тренерів, щоб заспокоїтися необхідно добу і навіть кілька днів. Це об'єктивно пов'язано з особливим характером перебігу психічних процесів, що відбуваються в умовах сполучення відразу двох стресогенних чинників: нестандартності умов і нестандартності завдання. Кількісні показники ефективності вирішення завдань у різних типах ситуації – наочне тому підтвердження. Результати дослідження переконали нас у тому, що для тренера необхідне поєднання рефлексивних здібностей і здатності до саморегуляції для прийняття ефективних рішень у нестандартних ситуаціях III-го типу. При цьому провідним пояснювальним принципом психічних механізмів прийняття рішення стає принцип інваріантності розумової діяльності.

Для виявлення психологічних взаємозв'язків механізмів прийняття ефективних рішень під час констатувального експерименту нами із зібраного банку ситуацій було виділено ознаки, що, на нашу думку, найбільш точно відображують його психічні характеристики. При цьому ці ознаки поєднуються в групи.

У зв'язку з принциповою складністю експериментального дослідження внутрішніх психічних процесів прийняття рішення, що являють один з видів розумової діяльності, їх пряма експериментальна оцінка є ускладненою. Однак, у зв'язку з наявністю досить великого масиву банку даних з'явилася можливість побудови пояснювальних моделей, що визначають найбільш важливі дані для дослідження психологічних особливостей прийняття рішень у нестандартних ситуаціях III-го типу (особливістю прийняття рішень в умовах ситуації такого типу є те, що тренер повною мірою задіює механізми не тільки творчого мислення, але і підтримання власної психологічної стійкості. Такі ситуації у діяльності тренера трапляються найчастіше).

Отже, результати аналізу дозволили виявити латентні психологічні чинники, що активно детермінують процес прийняття рішення і його ефективність. Пошук найбільш щільно пов'язаних між собою характеристик дав можливість дійти до висновку про те, що суб'єктивне сприйняття складності (нестандартності ситуації) інтегрується з реальною (об'єктивною) її складністю і є найважливішою психологічною характеристикою поведінки особистості в період прийняття рішення.

На думку А.В. Карпова, наприклад, «основні рівні організації процесів прийняття рішення є якісно різними за провідними суб'єктивними детермінантами... Виявлена ієрархія синтезує

діяльнісний і власне суб'єктний аспекти проблеми прийняття рішення» [176, с. 14].

Методами кореляційного аналізу (за Спірменом) нами виявлено значущий зв'язок ефективності рішення і мотивів управлінської діяльності. Важливо при цьому відзначити, що він містить у собі і здатність тренера об'єктивно оцінювати ситуацію. Це додатково підтверджує необхідність навчання студентів психотехнікам «відчуження» у період прийняття рішень, інакше особистісні перекручування умов діяльності можуть завдати істотної шкоди вирішенню завдання. Виявлено також вплив на управлінську діяльність психофізіологічних механізмів. Здатність тренера зберігати холоднокровність, а потім досить швидко релаксувати – об'єктивно необхідна здібність для його успішної діяльності.

Тренер, що приймає рішення, повинен вибирати засоби (методи, стратегії, програми), адекватні поставленому завданню. Якщо використані засоби не дозволяють реалізувати намічену мету, то оптимально функціонуюче мислення їх замінює. Психологічною особливістю ефективних рішень є використання, за необхідності, процесів мислення. Припинення процесу рішення в зв'язку з впливом на нього яких-небудь обставин – зовнішніх (наприклад, впливу середовища), чи внутрішніх (наприклад, стомленості) не є остаточним. Психологічно ефективні дії при прийнятті рішень характеризуються униканням повторень для якнайшвидшого досягнення мети. Уникати повторень дозволяє організована пам'ять. Результати спеціального аналізу показують, що чималу роль відіграє і суб'єктивне сприйняття суб'єктом діяльності процесу рішення і його успішності. Якщо той, що приймає рішення досягає такого стану речей, коли суб'єктивна успішність відповідає тій меті, що намічалася, він припиняє роботу над завданням, вважаючи його вирішеним.

У процесі прийняття особистістю рішень в екстремальних ситуаціях відбуваються складні процеси інтеріоризації-екстеріоризації. Процесу безпосередньої реалізації рішення передують феномен його прийняття особистістю. Ми можемо розглядати процес прийняття рішення тренером не тільки як розвиток рішення, але і як варіацію якого-небудь критичного моменту ситуації. У цьому зв'язку важливим є уміння переструктурувати матеріал, змінити існуючу ситуацію. При цьому змінюються не тільки ті чи інші частини ситуації, але змінюється, крім того, загальна психологічна структура ситуації. Наприклад, під час рішення частини і моменти ситуації, які раніше зовсім не усвідомлювалися чи усвідомлювалися лише частково, раптом виділяються, стають головною темою і навпаки [193, с. 266–267]. Вирішальні моменти в процесах мислення, моменти раптового розуміння, «просвітління», «осяяння» завжди є разом з тими моментами, коли відбувається раптове переструктурування обміркованого матеріалу, моментами, коли щось «перевертається» [193, с. 268].

У випадку вирішення стандартних завдань у процесі усвідомлення суб'єктом наявної в умовах завдання інформації необхідно співвіднести умови і вимоги завдання. При цьому під час трансформації предметного змісту за допомогою відомих суб'єкту дій і операцій потрібно знайти засоби для вирішення завдання.

Психологічні механізми вирішення нестандартних, творчих завдань стосуються самої сутності творчого мислення, яке задіяне під час вирішення творчих завдань. Цей тип завдань припускає одержання вирішального завдання новим для суб'єкта методом певного принципово нового для нього результату. Функцією мислення, таким чином, стає процес генерування нової інформації. У цьому випадку виникає конфлікт між умовами і вимогами завдання. Зовнішніх джерел надходження відсутньої інформації і внутрішнього досвіду вирішення проблемних завдань не вистачає і суб'єкт починає фіксувати процес мислення, який відбувається у вигляді пошуку самого принципу вирішення, а не пошуку відсутньої інформації. Пошук принципу вирішення відбувається за допомогою виявлення змісту вирішення, в обробці стратегії і тактики пошуку вирішення, визначення орієнтирів пошуку. Цей рівень мислення називається рефлексивним, при цьому рефлексією називають переосмислення змісту свідомості, що розкривається суб'єкту як цілісному «Я» у розумовому процесі [382].

Таким чином, найважливіші психологічні особливості вирішення нестандартних завдань пов'язані з нестандартним мисленням. Його особливості залежать від створення суб'єктивно нового продукту і новоутвореннями в самій пізнавальній діяльності щодо його створення. Фіксуючи психологічні особливості вирішення творчих завдань, що детермінують нестандартні ситуації, можна говорити про специфічний психологічний механізм творчого мислення – рефлексії як осмисленні суб'єктом власного пошукового руху.

Як показало наше дослідження, студенти молодших курсів здатність ідеального тренера до рефлексії, осмислення ситуації, інтуїції ставлять лише на 11-те місце. Це свідчить про відсутність у них чітких уявлень щодо можливих нестандартних ситуацій III типу у роботі тренера. Не варто, однак забувати, що поряд з умовами і завданням структурним елементом ситуації є особистість. У цьому зв'язку необхідно враховувати сприйняття студентами і навіть тренерами, що приймають рішення, нестандартної ситуації як суб'єктивно-екстремальної.

Суб'єктивно екстремальний (стресовий стан психіки) – це специфічно змінений стан, який спричинено гострим сприйняттям нестандартної ситуації і супроводжується звуженням поля свідомості й ослабленням психологічного контролю особистості над ситуацією [83, с. 26]. Загальним у прояві суб'єктивно екстремальності є втрата психічного контролю, індивідуальним – наявність ознак фруструючого, конфліктного і кризового реагування, обумовленого зміненим станом психіки. Нами проведено дослідження психічних

станів, в яких перебувають студенти під час змагань, при прийнятті рішень в умовах нестандартних ситуацій.

Сприйняттю нестандартної ситуації за фрустраційним типом сприяє психічний стан, який відображує небажання особистості долати труднощі, що виникають на шляху прийняття рішення чи бажання зруйнувати їх (фрустрація-безвихідь і фрустрація-агресія).

Нами за методикою Г. Айзенка досліджені особливості прояву таких деструктивних психічних станів майбутніх тренерів як ригідність та фрустрація (табл. 5).

Таблиця 5

**Результати дослідження прояву фрустрації та ригідності студентів (у %) в ситуаціях екстремальної діяльності (за методикою Г.Айзенка)**

Студенти ку- рсу	Рівні фрустрації			Рівні ригідності		
	Низь- кий	Сере- дній	Висо- кий	Низь- кий	Сере- дній	Висо- кий
Першого	50,00	45,45	4,55	13,64	77,27	9,09
Другого	51,61	45,16	3,23	19,35	74,19	6,45
Третього	65,22	34,78	0,0	17,39	73,91	8,70
Четвертого	64,82	35,18	0,0	16,22	71,64	10,14

Низький рівень фрустрації у студентів напевне пов'язаний з тим, що їх навчально-тренувальний процес не є максимально наближеним до реальної професійної тренерської діяльності. Завдання і проблеми, які їм доводиться розв'язувати є нескладними і вони здебільшого не викликають станів особливого напруження, а й відповідно і фрустрацій. З іншого боку студенти серйозно не переймаються проблемами, екстремальними ситуаціями спортивної боротьби, які для них є певною грою й недостатньо усвідомленими.

Ригідність – це недостатня здатність особистості пристосувати свою діяльність, поведінку до умов, що склались. З одного боку така здатність може бути зумовлена вродженими індивідуально-типологічними особливостями студентів, з іншого – соціальним чинником, а саме умовами їх навчання у ЗВО.

Як видно з табл. 5, в умовах навчально-тренувального процесу не все зроблено для того, щоб виробити навички подолання студентами власної ригідності. Саме тому з ускладненням навчально-тренувального процесу і навантажень студентів з першого до четвертого курсу, їм стає важче пристосовуватись до нових умов. За нашими спостереженнями, студентам, в яких високий рівень ригідності, значно важче ніж іншим приймати творчі, нестандартні рішення в екстремальних ситуаціях спортивної діяльності.

Все зазначене засвідчує про необхідність розробки спеціальної програми формування у студентів – майбутніх тренерів психологічної готовності до прийняття рішень в екстремальних ситуаціях професійної спортивної та управлінської діяльності.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Аболіна Т. Г., Нападиста В. Г., Рихліцька О. Д. та ін. Прикладна етика: навч. посіб./ За наук. ред. Панченко В. І. – К.: «Центр учбової літератури», 2012. – 392 с.
2. Абульханова-Славская К. А. Активность и сознание личности как субъекта деятельности / К. А. Абульханова-Славская // Психология личности в социалистическом обществе / ред. Б. Ф. Ломов, К. А. Абульханова. – М., 1989. – С. 110–133.
3. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни / К. А. Абульханова-Славская. – М.: Мысль, 1991. – 158 с.
4. Айзман Р. И. Педагогическая валеология – цели и задачи / Р.И. Айзман // Валеология. – 1997. – № 2. – С. 23–27.
5. Алексеєнко А. П. Соціально-філософські та етичні проблеми медицини: навч. посібник / За заг. ред. А.П. Алексеєнко, В.М. Лісового. – Харків: Колегіум, 2010. – 340 с.
6. Алексеєнко А.П. Навчальний посібник з курсу «Професійна етика вищої освіти» для осіб, що навчаються в магістратурі за спеціальністю «Педагогіка вищої школи» / А.П. Алексеєнко, К.І. Карпенко, Л.О. Гончаренко, В.В. Дейнека. – Харків: ХНМУ, 2015. – 77 с.
7. Алексеєва Т. В. Розвиток екологічної свідомості майбутніх фахівців/ Т. В. Алексеєва // Актуальні проблеми психології : зб. наук. праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / за ред. С. Д. Максименка. – Житомир, ЖДУ ім. І. Франка 2009. – Т. 7: Екологічна психологія. – Вип. 20. – Ч. 1. – С. 13–16.
8. Амонашвили Ш. А. Размышления о гуманной педагогике / Ш.А. Амонашвили. – М., 1995. – 496 с.
9. Ананьев Б. Г. Избранные психологические труды / Б. Г. Ананьев. – Т.1. – Москва, 1980. – 232 с.
10. Ананьев В. А. Основы психологии здоровья / Виктор Алексеевич Ананьев // Кн. 1. : Концептуальные основы психологии здоровья. – СПб. : Речь, 2006. – 384 с.
11. Андреева Т.В. Психология современной семьи. Монография / Т.В.Андреева. – СПб.: Речь, 2005. – 436 с.
12. Андреева Т.В. Семейная психология: Учебное пособие / Т.В. Андреева. – СПб.: Речь, 2004. – 244 с.
13. Андрійчук О. Я. Виховання гуманності у студентів медичного коледжу в процесі фахової підготовки: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07 / О.Я. Андрійчук. – К.: 2004. – 212 с.
14. Андрущенко В. Формування особистості вчителя в сучасних умовах / В. Андрущенко, І. Табачек // Політичний менеджмент. – 2005. – №1. – С. 58-69.
15. Арестова О.Н. Мотивация пользователей интернета [Электронный ресурс] / О. Н. Арестова, Л.Н. Бабаник, А.Е. Войскунский. – Режим доступа: <http://www.follow.ru/catalog18/>
16. Асеева И.А. Биомедицинская этика. Учебное пособие для медицинских университетов / И.А. Асеева, В.Е. Никитин – Курск: КГМУ, 2002. – 96 с.

17. Асмолов А. Г. Психология личности: культурно-историческое понимание развития человека / Александр Григорьевич Асмолов. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Смысл, Академия, 2007. – 528 с.
18. Асмолов А.Г. На пути к толерантному сознанию / А.Г. Асмолов, В.В. Глебкин, Г.У. Солдатова.– М.: Учебная литература, 2000.– 256 с.
19. Ахаян Т. К. Мировоззрение и гражданская активность школьников / Т. К. Ахаян. // Педагогика школы. – 1997. – С. 74–92.
20. Бабак М. І. Формування особистості медика третього тисячоліття / М. І. Бабак.- Медична освіта. – 2002. – № 1. – С. 49 – 50.
21. Бабина С. В. Формирование компетенции профессионального саморазвития студентов вуза : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Бабина Светлана Валерьевна ; ФГОУВПО «Москов. гос. агроинженер. ун-т»]. – Москва, 2009. – 152 с. : ил.
22. Бажан Т. А. Этика и деонтология санитарного врача : научное издание / Т. А. Бажан, Н. М. Паранько, Н. Г. Карнаух. – Д.: Поліграфіст, 2002. – 142 с.
23. Бакштановский В. И. Этика профессии: миссия, кодекс, поступок: монография / В.И. Бакштановский., Ю.В. Согомонов. – Тюмень: НИИ прикладной этики ТюмГНГУ, 2005. – 378 с.
24. Балакірева О.М. Трансформація ціннісних орієнтацій в українському суспільстві / О.М. Балакірева // Український соціум: соціологічні дослідження та моніторинг соціальної політики. – 2002. – №1. – С. 21 – 32.
25. Балова Д.Ю. Психологические особенности представителей студентов о брачном партнере: автореф. дисс. на соискание науч. степени канд. псих. наук: спец. 19.00.01 «Общая психология, психология личности, история психологи» / Д.Ю. Балова. – Черкесск, 2009. – 24 с.
26. Банчук М. В. Сучасні завдання вищої медичної школи / М. В. Банчук, О. П. Волосовець, Т. І. Чернишенко // Магістр медсестринства. – 2008. – № 1. – С. 17–20.
27. Бахтин М. М. Вопросы литературы и эстетики. – М.: Художественная литература, 1975. – 504 с.
28. Бедрук В.П. Навчальні ігри як засіб підготовки студентів педагогічного університету до виховної роботи / В.П. Бедрук. – К.: ДПВВСіК, 2007. – 82 с.
29. Безверхий О. С. Вплив медитаційної практики на навчальну діяльність студентів у вищій школі / О. С. Безверхий // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія: Зб. наук. праць. – Випуск 52 / Редкол.: В. І. Шахов (голова) та ін. – Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД», 2017. – С. 211-216.
30. Безкоровайна О. Соціальна компетентність старшокласника в контексті особистісно-зорієнтованого підходу / О. Безкоровайна // Нова пед. думка. – 2011. – № 4. - С. 49-53.
31. Безрукова В.С. Педагогика. Проективная педагогика: Учеб. пособие для инженерно-педагогических институтов и инженерно-педа-

- гогических техникумов / В.С.Безрукова. – Екатеринбург, 1996. – 416 с.
32. Бендас Т.В. Гендерная психология: Учебное пособие / Т.В. Бендас. – СПб.: Питер, 2006. – 431 с.
33. Берулава Г.А. Методологические основы развития системы высшего образования в информационном обществе / Г.А. Берулава, М.Н. Берулава // Педагогика. – 2010. – №4. – С. 11-17.
34. Бех І. Д. Виховання особистості: у 2-х кн. – Кн. 2. Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади / І. Д. Бех. – К. : Либідь, 2003. – 344 с.
35. Бех І. Д. Концепція виховання гуманістичних цінностей учнів загальноосвітньої школи / І. Бех, Н. Ганнусенко, К. Чорна // Українське релігієзнавство. – Тематичний випуск: «Мораль. Релігія. Освіта»: зб. наук. статей і матеріалів. – 2005. – №4. – С. 265–292.
36. Билибин А. Ф. О клиническом мышлении / А. Ф. Билибин, Г. И. Царегородцев. – М.: Медицина, 1973. – 168 с.
37. Билибин Д.Ф. Горизонты деонтологии / Д.Ф. Билибин. – Вести АМН СССР. – 1979. – № 5. – С. 30-39.
38. Битуева А. В. Особенности структурного строения ценностных ориентаций / А. В. Битуева // CREDO: Теоретический журнал. – 2000. – №21. – С. 40–51.
39. Битянова М. Р. Организация психологической работы в школе / М. Р. Битянова. – М.: Совершенство, 1998. – 298 с.
40. Бібік Н. М. Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз застосування / Н. М. Бібік // Компетентнісний підхід у сучасній освіті : світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / Під заг. ред. О. В. Овчарук. – К. : «К.І.С.», 2004. – С. 45-51.
41. Боброва Е. М. Психологические особенности профессионального самопознания студентов педагогического вуза: автореф. дисс. на соискание науч. степени канд. психол. наук: спец. 19.00.07 «педагогическая психология» / Е.М.Боброва. – М., 1989. – 23 с.
42. Боброва Л. Г. Життєстійкість як внутрішній ресурс оволодіння складними ситуаціями / Л. Г. Боброва // Особистість у кризових умовах та критичних ситуаціях життя: збірник наукових праць / [за ред. : Кузікової С. Б., Щербакової І. М.]. – Суми : Вид-во СумДПУ імені А.С.Макаренка, 2016. – С. 12-16.
43. Бодалев А. А. Психология общения. Избранные психологические труды. – 2-е изд. – М.: Московский психолого-социальный институт, Воронеж: НПО «МОДЭК», 2002. – 256 с.
44. Боднар М. Б. Вплив етнопсихологічних життєвих орієнтацій на самоактуалізацію студентської молоді: автореф. дис. к. психол. н.: спец. 19.00.05 «Соціальна психологія» / М. Б. Боднар // Ін-т соц. та політ. психології АПН України. – К., 2004. – 20 с.
45. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. (Психологическое исследование) / Л.И. Божович. – М.: Просвещение, 2005. – 154 с.

46. Божович Л.И. Проблемы формирования личности: Под ред. Д.И.Фельдштейна / Вступительная статья Д.И. Фельдштейна, 2-е изд. / Л.И. Божович. – М.: Изд-во: «Ин-т практ. психол.», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997. – 352 с.
47. Бойчук П. М. Модель формування соціальної компетентності студентів педагогічних коледжів / П. М. Бойчук, Н. В. Борбич // Соц. педагогіка: теорія та практика. – 2013. – № 1. – С. 35-44.
48. Болдова А.А. Формування професійної етики майбутніх працівників податкової служби в навчально – виховному процесі: автореферат. дис. на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук. 13.00.04 – Теорія і методика професійної освіти / А.А. Болдова.- К., 2009 – 19с.
49. Болотов В. А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе / В. А. Болотов, В. В. Сериков // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 8–14.
50. Большакова О. Н. Особенности развития самоактуализации студентов / О. Н. Большакова // Ученые записки. – 2011. – № 7 (77). – С. 27-31.
51. Бондаренко А.Ф. Психологическая помощь: теория и практика / А.Ф. Бондаренко. – К.: Освіта України, 2007. – 332 с.
52. Бондаренко О.М. Формування валеологічної компетентності студентів педагогічних університетів у процесі професійної підготовки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Бондаренко Олена Миколаївна ; АПН України. Ін-т пед. освіти і освіти дорослих. – Київ, 2008. – 251 с.
53. Боно Э. Рождение новой идеи / Боно Э. – М., 1976. – 141 с.
54. Борбич Н. Компетентність як педагогічне явище / Н. Борбич // Педагогіка і психологія проф. освіти. – 2011. – № 3. – С. 91-98.
55. Бралатан В. П. Професійна етика : навч. посібник / В. П. Бралатан, І. В. Гуцаленко, Н. Г. Здирко. – К. : Центр учбової літератури, 2011. – 251 с.
56. Братченко С.Л. Верим ли мы в ребенка? Личностный рост с позиций гуманистической психологии / С.Л. Братченко // Журнал практического психолога. – 1998. – № 1. – С.19-30.
57. Брунер Дж. Жизнь как нарратив / Дж. Брунер// Постнеклассическая психология. – 2005. – № 1. – С. 9-30.
58. Бубер М. Я и ты / М. Бубер / Пер.с нем. Ю.М. Терентьева, Н. Файнгольда, послесл. П.С. Гуревича.–М.: Высшая школа, 1993.–175 с.
59. Бурова В.А. Социально-психологические аспекты Интернет зависимости [Электронный ресурс] / В. А. Бурова. – Режим доступа: <http://user.lvs.u/vita>
60. Бусел В. Т. Великий тлумачний словник сучасної української мови / [уклад. і голов. ред. В.Т. Бусел]. – Київ; Ірпінь : Перун, 2004. – 1440 с.
61. Бутківська Т. В. Проблема цінностей у соціалізації особистості / Т. В. Бутківська // Цінності освіти і виховання. – К., 1997. – С. 27–31.



62. Бутківська Т. В. Ціннісний вимір соціалізації учнів / Т. В. Бутківська // Педагогіка і психологія. – 1997. – №1. – С. 130–137.
63. Бутузова Л. П. Життєстійкість особистості у площині її психологічної безпеки / Л. П. Бутузова // Fundamental and applied researches in practice of leading scientific schools. Issue: 6 (12) – co-publ.: Publishing office: Accent graphics communications – Hamilton, ON, 2015. – P. 186-202.
64. Вакуленко В.М. Сутність і структура педагогічного професіоналізму / В.М. Вакуленко // Проблеми сучасної педагогічної освіти. Сер.: Педагогіка і психологія. – 36. статей: вип.4. – К.: Пед. преса, 2002. – С. 66-73.
65. Василенко Н. Соціальна компетентність: сутність, структура, розвиток / Н.Василенко // Нова пед. думка. – 2011. – № 2. – С. 63-65.
66. Васкес Абанто Х. Э. Медицина и мораль / Х. Э. Васкес Абанто, А. Э. Васкес Абанто. – Киев : Алфа Реклама, 2015. – 160 с.
67. Вахромов Е. Е. Психологические концепции развития человека: теория самоактуализации. Учеб. пос. – М.: Международная педагогическая академия, 2001. – 160 с.
68. Ващенко Г. Г. Загальні методи навчання / Г. Г. Ващенко. – К.: Укр. вид. спілка, 1977 – 441 с.
69. Вековшичина С. В. Биоэтика: начала и основания (Философско-методологический анализ) / С. В. Вековшичина, В.Л. Кулиниченко. – К.: Сфера, 2002. – 152 с.
70. Веракса Н. Е. Диалектическое мышление и творчество / Н.Е. Веракса // Вопросы психологии. – 1990. – №4. – С. 5-14.
71. Вилькеев Д.В. Применение проблемных задач как средства изучения развития личностных и профессиональных качеств / Д.В. Вилькеев // Педагогические и психологические проблемы учебных процессов в вузе: Тезисы докл. Всесоюз. науч. конф. 27-29 ноября 1984. – Казань, 1984. – Ч. 2. – С. 26-28.
72. Винод В. Аюрведа – наука жизни / В. Винод. – Москва : Филос. кн., 1999. – 462 с.
73. Висоцька С. Професіоналізм як мета підготовки вчителя у ВНЗ // Матеріали міжнародної науково-практ. конф. «Педагогічна освіта для ХХІ століття». – К.: НДУ імені М.П. Драгоманова, 2004. – С. 17-27.
74. Вишняков И. А. Программа курса «Введение в психолого-педагогическую деятельность» для педагогов психологов / И. А. Вишняков. – Омск, 2007. – 14 с.
75. Вишнякова Н.Ф. Психологические основы развития креативности в профессиональной акмеологии: дис. ... д-ра психол. наук / Н.Ф. Вишнякова. – М., 1996. – 335 с.
76. Вільямс Джон Р. Підручник з лікарської етики : пер. з 2-го англ. вид 2009 р. / Джон Р. Вільямс; за ред. акад. АМН України Л. Пирого. – Світове Лікарське Товариство / World Medical Association (WMA): CORBIS, укр. вид. БФ «Третє Тисячоліття», 2009. – 316 с.

77. Вірна Ж.П. Мотиваційно-сміслова регуляція у професіоналізації психолога: [монографія] / Ж.П. Вірна. – Луцьк: Вежа, 2003. – 320с.
78. Волошин О. Р. Розвиток валеологічної освіти на західноукраїнських землях (1918–1939 рр.) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Волошин Олена Романівна ; Дрогоб. держ. пед. ун-т ім. Івана Франка. – Дрогобич, 2012. – 218 с.
79. Волянюк Н.Ю. Психологія професійного становлення тренера / Н.Ю. Волянюк. – Луцьк: Волинська обл. друкарня, 2006. – 444 с.
80. Вороненко Ю.В., Радиш Я.Ф. Медичне право в системі права України: стан і перспективи розвитку / Ю.В. Вороненко, Я.Ф. Радиш. – Укр. мед. часопис. – 2006. – №5. – С. 5-10.
81. Воскобойнікова Г. Л. Теоретичні і методичні основи формування медико-валеологічної компетентності у майбутніх учителів початкової школи : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Воскобойнікова Галина Леонідівна ; Ін-т пед. освіти і освіти дорослих НАПН України. – Київ, 2013. – 44 с.
82. Вульфів Б.З. Учитель: професійна духовність / Б.З. Вульфів // Педагогіка. – 1995. – №2. – С.48-52.
83. Вяткин Б.А. Лекції по психології інтегральної індивідуальності людини / Б.А. Вяткин. – Пермь, 2000. – 179 с.
84. Галич Т.Н. Развитие креативности в условиях инновационного обучения: дис. ... канд. психол. наук / Т.Н. Галич. – Казань, 1999. – 203 с.
85. Галузинський В. М. Педагогіка : теорія та історія : навчальний посібник / В. М. Галузинський, М. Б. Євтух. – Київ : Вища шк., 1995. – 236 с.
86. Галузяк В. М. Активізація рефлексивних процесів як умова розвитку особистісної зрілості майбутніх учителів / В. М. Галузяк // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». Випуск 39. – Вінниця, 2013. – С. 59-65.
87. Галузяк В. М. Директивне й особистісно зорієнтоване виховання – альтернативи чи етапи єдиної виховної стратегії / В. М. Галузяк // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». Випуск 53. – Вінниця, 2018. – С. 30-40.
88. Галузяк В. М. Діалектичне мислення як критерій особистісно-професійної зрілості педагога / В. М. Галузяк // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». Випуск 52. – Вінниця, 2017. – С. 48-56.
89. Галузяк В. М. Моральне виховання у педагогіці США: теорія і практика / В. М. Галузяк, Л.І. Довгань. – Вінниця: РВВ ВДАУ, 2009. – 231 с.
90. Галузяк В. М. Особливості діалектичного педагогічного мислення / В. М. Галузяк // Особистісно-професійний розвиток майбутнього вчителя: Матеріали всеукраїнської науково-практичної інтернет-

- конференції (м. Вінниця, 29-30 листопада 2017 р.). – Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД», 2017. – С. 17-25.
91. Галузяк В. М. Показники рефлексивності як критерію особистісної зрілості вчителя / В. М. Галузяк // Психолого-педагогічні проблеми в освітньому процесі : зб. наук. ст. / Харк. нац. пед. ун-т ім. Г. Сковороди. – Х.: ХНПУ; ХОГОКЗ, 2012. – С. 25-29.
92. Галузяк В. М. Проблема ефективності виховательних підходів / В. М. Галузяк // Педагогические инновации – 2017 : материалы международной научно-практической интернет-конференции, Витебск, 17 мая 2017 г. / Витеб. гос. ун-т ; редкол.: Н.А. Ракова (отв. ред.) [и др.]. – Витебск : ВГУ имени П.М. Машерова, 2017. – С. 55-57.
93. Галузяк В. М. Рефлексія у структурі особистісно-професійної зрілості вчителя / В. М. Галузяк // Теорія і практика управління соціальними системами // Щоквартальний науково-практичний журнал. – Харків: НТУ «ХПИ». – 2008. – №4. – С. 17-25.
94. Галузяк В. М. Розвиток професійної самосвідомості студентів вищих навчальних закладів: монографія / В. М. Галузяк, К.В. Добровольська. – Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД», 2015. – 256 с.
95. Галузяк В. М. Розвиток професійної спрямованості студентів вищих медичних навчальних закладів: монографія / В. М. Галузяк, С.І. Тихолаз. – Вінниця: Нілан, 2016. – 228 с.
96. Галузяк В. М. Суб'єктність як професійно важлива якість педагога / В. М. Галузяк // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». Випуск 18. – Вінниця, 2006. – С. 212 – 216.
97. Галузяк В. М. Сутнісні ознаки суб'єктності особистості / В. М. Галузяк // Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія № 12. Психологічні науки : Зб. наукових праць. – К. : НПУ імені М.П. Драгоманова, 2005. – №6 (30). – Ч 1. – С. 262-267.
98. Галузяк В. М. Сутність і структура педагогічної компетентності вчителя / В. М. Галузяк // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». Випуск 48. – Вінниця, 2016. – С. 37-46.
99. Галузяк В. М. Типологія базових моделей виховання / В. М. Галузяк // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М. Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». Випуск 7. – Вінниця, 2002. – С. 94-102.
100. Галузяк В. М. Характеристики зрілого педагогічного мислення / В. М. Галузяк // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». Випуск 51. – Вінниця, 2017. – С. 43-50.
101. Галузяк В. М. Ціннісні орієнтації в структурі особистісних чинників педагогічного спілкування / В. М. Галузяк // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». Випуск 29. – Вінниця, 2009. – С. 86-92.

102. Гаранина Ж. Г. Детерминанты профессионального самообразования будущего специалиста / Ж. Г. Гаранина // *Integration of Education*. – 2014. – № 2. – С. 25-31.
103. Гершунский Б. С. Философия образования для XXI века : (в поисках практикоориентированных концепций) / Б. С. Гершунский. – Москва : Совершенство, 1998. – 608 с.
104. Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / Отв. ред. и сост. П. В. Алексеев. – М.: «Школа-Пресс», 1995. – 448 с.
105. Гинзбург М. Р. Личностное самоопределение как педагогическая проблема / М. Р. Гинзбург. // *Вопросы психологии*. – 1988. – №2. – С. 19–26.
106. Гнатко Н.М. Преобразование потенциальной креативности в актуальную в ходе овладения шахматной игрой: дис... канд. психол. наук: 19.00.01 / РАН Ин-т психологии / Н.М. Гнатко. – М., 1993. – 255 с.
107. Голуб А.М. Формирование ценностных ориентаций молодёжи в процессе досуговой деятельности / А.М. Голуб // *Вопросы психологии*. – 2009. – №4. – С. 53–57.
108. Гончаренко М. С. Валеологичний аспект гуманітаризації освіти / М. С. Гончаренко, С. В. Кириленко // *Формування, збереження і зміцнення здоров'я підрастаючого покоління як обов'язковий компонент системи національної освіти : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. з валеології, 22–24 жовт. 1996 р., м. Дніпропетровськ / Ін-т змісту і методів навчання ; ред. С. В. Кириленко. – Київ, 1997. – С. 60–65.*
109. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Довідкове видання. – / С.У. Гончаренко. – Київ: «Либідь», 1997. – 374 с.
110. Гончаров С. З. Социальная компетентность личности: сущность, структура, критерии и значение [Текст] / С.З. Гончаров // *Образование и наука*. – 2004. – №.2. – С. 3-18.
111. Гончарова-Горяньска М. Соціальна компетентність: поняття, зміст, шляхи формування в дослідженнях зарубіжних авторів / М. Гончарова-Горяньска // *Рідна школа*. – 2004. – № 7-8. – С. 71-74.
112. Горбатов Ж.К. Психологія сімейних стосунків / Ж.К. Горбатов. – Львів: Мрія, 2010. – 201 с.
113. Гранатов Г.Г. Метод дополнительности в педагогическом мышлении (Самопознание, диалектика и жизнь). – Челябинск: ЧГПИ, 1991. – 129 с.
114. Грандо, А. А. Врачебная этика и медицинская деонтология / А. А. Грандо. – Киев, 1998. – 320 с.
115. Губенко Е.В. Психологические аспекты интернет-аудикции: Интернет-аудикция и трудности межличностного обучения [Электронный ресурс] / Е. В. Губенко. – Режим доступа: <http://psynet.Carfax.ru/text/gubenko.html>.

116. Гузій Н.В. Професіоналізм учителя-вихователя як педагогічна категорія // Проблеми сучасної педагогічної освіти. Сер.: Педагогіка і психологія. – 36. статей: вип.4. – К.: Пед. преса, 2002. – С. 103-108.
117. Гусейнова Н.О. Психологічна обумовленість вибору майбутнього партнера по шлюбу [Електронний ресурс] / Н.О. Гусейнова. – Режим доступу: <http://ekhsuir.kspu.edu/handle/123456789/267>
118. Давыдов В.В. Виды обобщений в обучении / В.В. Давыдов – М.: Педагогика, 1972. – 424 с.
119. Даценко Т. О. Ресурси особистості, спрямовані на подолання страху: психологічний захист і копінг-стратегії / Т. О. Даценко // Теоретичні і прикладні проблеми психології. – 2014. – №1 (33). – С. 150-155.
120. Демидова Т.А. Психологические особенности формирования представлений о будущей семье у юношей и девушек / Т.А. Демидова // Психологія: Збірник наукових праць. Випуск 18. – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2002. – С. 150 – 153.
121. Демянчук М. Р. Підготовка бакалаврів сестринської справи до професійної діяльності на засадах компетентнісного підходу : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / М. Р. Демянчук. – Хмельницький, 2015. – 228 с.
122. Деркач А. А. Акмеологические основы профессионального самосознания личности. Учебное пособие / А.А. Деркач, О. В. Москаленко, В. А. Пятин, Е. В. Селезнёва. – Астрахань: Издво Астраханского гос. пед. ун-та, 2000. – 330 с.
123. Джюра О. Д. Теоретико-методологічні проблеми дослідження процесу професійного самовизначення особистості / О. Д. Джюра. // Вища освіта України. Теоретичний і науково-методичний часопис. – 2003. – №4. – С. 31–34.
124. Диагностика профессиональных и познавательных способностей / Под ред. В. Д. Шадрикова, В. Н. Дружинина. – М.: Наука, 1988. – С. 109-123.
125. Ділові педагогічні ігри для вчителів: Методичні рекомендації / За ред. С.О. Постової. – Тернопіль: Гроно ЛТД, 2008. – 112 с.
126. Дубінка М. М. Особливості процесу самовизначення особистості / М. М. Дубінка // Наукові записки. – Кіровоград, 2009. – Вип. 83. – С. 75–81. – (Серія: Педагогічні науки).
127. Дудченко В. С. Инновационные игры, методика, теория и практика / В. С. Дудченко: – Таллин: Палтус. – 1989. – 102 с.
128. Дулина Г. С. Духовная самоактуализация современной молодежи / Г. С. Дулина // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. – 2013. – № 4 (80). – С. 48-51.
129. Дяченко М.И. Краткий психологический словарь: Личность, образование, самообразование, профессия / М.И. Дяченко, Л.А. Кандыбович. – Минск, 1996. – 399 с.

130. Дьяур Г. Теоретичні підходи до обґрунтування цінностей сучасного українського виховання / Г. Дьяур // Рідна школа. – 2006. – № 7. – С. 22–25.
131. Елдышова О. А. Профессиональное самосознание как психологическая составляющая профессионального становления // Фундаментальные исследования / О. А. Елдышова. – 2006. – № 7. – С. 101–102.
132. Елканов С.Б. Основы профессионального самовоспитания будущего учителя. – М., Просвещение, 1989. – 189 с.
133. Ермаков Д. С. Формирование экологической компетентности обучающихся теория и практика: практико-ориентированная монография / Д. С. Ермакова. – М., 2009. – 264 с.
134. Ермолаева-Томина Л. Б. Психология художественного творчества: учебное пособие для вузов / Людмила Борисовна Ермолаева-Томина. – [2-е изд.] – М.: Академический Проект: Культура, 2005. – 304 с.
135. Ермолаева-Томина Л.Б. Опыт экспериментального изучения творческих способностей /Л.Б.Ермолаева-Томина // Вопросы психологии. – 1977. – №4. – С. 74-84.
136. Ермолаева-Томина Л.Б. Проблема развития творческих способностей детей / Л.Б.Ермолаева-Томина // Вопросы психологии. – 1975. – №5. – С. 166-176.
137. Етичний кодекс лікаря [Електронний ресурс]. – Режим доступу:[http://www.meduniv.lviv.ua/index.php?option=com\\_content&view=article&id=197&Itemid=206](http://www.meduniv.lviv.ua/index.php?option=com_content&view=article&id=197&Itemid=206).
138. Євтушенко Ю. О. Формування деонтологічної культури майбутніх лікарів у навчально-виховному процесі медичного ВНЗ : дис.на здобуття наук. ступ. канд. пед. наук : 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти / Ю. О. Євтушенко; ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка». – Старобільськ, 2017. – 242 с.
139. Ждан В.М. Основы медицинской психологии: навч.-метод.посіб. для студ. вищ. мед. навч. закл. IV рів. акред. Та лік.-інтерн. /Ждан В.М., Скрипніков А.М., Животовська Л.В. та ін. – Полтава: ТОВ «АСМІ», 2014. – 255 с.
140. Завалевський Ю. Шляхи і рівні підготовки вчителя до професійної діяльності на основі компетентнісного підходу / Ю. Завалевський // Науковий часопис НДУ імені М.П. Драгоманова. Серія 17 «Теорія і практика навчання і виховання». – 2010. – 202 с.
141. Завалишина Д.Н. Творческий аспект практического мышления / Д.Н. Завалишина // Психологический журнал. – 1991. – №2. – С.16-26.
142. Завальнюк А. Х. Етично-правові аспекти лікарської діяльності в Україні / А. Х. Завальнюк, Г. Ф. Кривда, І. О. Юхимець. – О. : Астропринт, 2008. – 192 с.
143. Завидівська Н. Н. Професійно-прикладні основи формування здорового способу життя студентів вищих навчальних закладів

економічного профілю : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Завидівська Наталя Назарівна ; Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. – Київ, 2002. – 20 с.

144. Загвязинский В.И. Инновационные процессы в образовании и педагогическая наука / В.И. Загвязинский // Сб. науч. тр. : Инновационные процессы в образовании. – Тюмень, 2009. – С. 5-15.

145. Зайцева Т. В. Теория психологического тренинга: психологический тренинг как инструментальное действие / Т. В. Зайцева: – СПб.: Речь; М.: Смысл, 2002. – 80 с.

146. Зарубінська І. Б. Теоретико-методичні основи формування соціальної компетентності студентів вищих навчальних закладів економічного профілю: дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / І. Б. Зарубінська. – К., 2011. – 505 с.

147. Зарубінська І. Б. Формування соціальної компетентності студентів вищих навчальних закладів (теоретико-методичний аспект): монографія / І. Б. Зарубінська. – К. : КНЕУ, 2010. – 348 с.

148. Заяць М. Система цінностей у контексті становлення життєвого плану особистості в ранній юності / М.Заяць // Молодь і ринок. – 2007. – № 8 (31). – С.156–158.

149. Зброєва Н.Б. До питання формування педагогічної майстерності майбутніх вчителів / Н.Б. Зброєва // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія : Педагогічні науки. – 2014. – Вип. 122. – С. 102-104. – Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/VchdpuP\\_2014\\_122\\_25](http://nbuv.gov.ua/UJRN/VchdpuP_2014_122_25)

150. Зеер Э.Ф. Психология профессий : учебное пособие для студентов вузов. – 2-е изд., перераб., доп. / Э.Ф. Зеер. – М.: Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2003. – 336 с.

151. Зеленкова И.Л. Прикладная этика / И.Л. Зеленкова. – Минск: БГУ, 2005 – 254 с.

152. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании (Авторская версия) / И. А. Зимняя. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 40 с.

153. Зязюн І.А. Краса педагогічної дії / І.А. Зязюн, С.М. Сагач. – К.; УРІМБ, 2007. – 302 с.

154. Зязюн І.А. Соціальна зрілість і педагогічна майстерність майбутнього вчителя / І.А. Зязюн // Педагогіка і психологія. – 2001. – №6. – С. 74-78.

155. Иванюшкин А.Я. История и этика сестринского дела : учебное пособие / А. Я. Иванюшкин, А.К. Хетагурова. – М. : ГОУ ВУНМЦ, 2003. – 320 с.

156. Иванюшкин А.Я. Профессиональная этика в медицине / А.Я. Иванюшкин – М., 1990. – 224 с.

157. Ильенков Э.В. Диалектическая логика / Э.В. Ильенков. – М., 1974. – 272 с.

158. Ильин Е. П. Дифференциальная психология профессиональной деятельности / Е. П. Ильин– СПб.: Питер, 2008. – 432 с.

159. Ильина И. В. Становление валеологической личности в процессе высшего профессионального образования : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Ильина Ирина Валентиновна ; Орлов. гос. ун-т. – Орел, 2000. – 189 с.
160. Индивидуальные параметры жизнестойкости [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://lib.sportedu.ru/Press/ TPPEVS/2010N3/p58-60.htm>.
161. Іванова Г.Є. Оптимізація фізкультурно-оздоровчої роботи в технічних вищих навчальних закладах шляхом валеологічної освіти студентів : дис. ... канд. наук з фіз. культури та спорту : 24.00.02 / Іванова Ганна Євгенівна ; Волин. держ. ун-т ім. Лесі Українки. – Луцьк, 2000. – 254 с.
162. Іванова Т.В. Професійна культура майбутнього вчителя / Т.В. Іванова // Педагогіка і психологія. – 1995. – №2. – С. 86-93.
163. Ілляшенко С. Екологічний маркетинг / С. Ілляшенко, О. Прокopenко // Економіка України. – 2003. – №12. – С. 56-61.
164. Індекс інклюзії: загальноосвітній навчальний заклад: навчально-методичний посібник / Кол. упорядників: Патрикеева О.О., Софій Н.З., Луценко І.В., Василяшко І.П. під заг. ред. Шинкаренко В.І. – К.: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2013. – 96 с.
165. Інклюзивна освіта: теорія та практика: навчально-методичний посібник / [за заг. ред. М. Г. Буйняк, І.В. Возняк, Л.В. Годовнікова, О.І. Дмитрієва, А.М. Змужко за заг. ред. С.П. Миронової]. – Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2014. – Ч. 2. – 184 с.
166. Історія філософії: Підручник / За ред. А. К. Бичко, Табачковського В. Г. – К.: Либідь, 2001. – 408 с.
167. Кабацька О.В. Методика формування культури здоров'я старшокласників у позакласній роботі : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Олена Володимирівна Кабацька ; Харків. нац. ун-т ім. В.Н.Каразіна. – Харків, 2011. – 20 с.
168. Каган М.С. Философская теория ценностей. Лекции / М.С. Каган. – СПб.: ТОО ТК Петрополис, 1997. – 205 с.
169. Кайрис Е. Д. Психологические характеристики экологического сознания / Е. Д. Кайрис // Актуальні проблеми психології: зб. наук. праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / за ред. С. Д. Максименка. – К.: Милениум, 2005. – Т. 7. – Вип. 5. – С. 185–192.
170. Кала У.В. О креативности в области исследований проблем воспитания / У.В. Кала. – Тарту, 1973. – С. 171-181.
171. Кан-Калик В.А. Педагогическое творчество / В.А. Кан-Калик, Н.Д. Никандров. – М.: Педагогика, 2000. – 140 с.
172. Канн С.Ю. Изучение взаимосвязи креативности общения и креативности мышления студентов: дис. ... канд. пед. наук / С.Ю. Канн. – Рязань, 1997. – 197 с.
173. Кант И. Лекции по этике: Пер. с нем. / И. Кант / общ. ред., сост. и вступ, ст. А. А. Гусейнова. – М.: Республика, 2000. – 431 с.



174. Капрара Дж. Психология личности / Дж. Капрара, Д. Сервон; [пер. с англ.]. – СПб.: Питер, 2003. – 640 с.
175. Капцов А. В. Роль личностных ценностей в жизнестойкости современной молодежи / А. В. Капцов, Л. В. Карпушина, А. Н. Тесленко // Вестник Самарской гуманитарной академии. – Серия «Психология», 2008. – №1 (3). – С. 29-34.
176. Карпов А.В. Проблемы принятия решений в трудовой деятельности / А.В. Карпов // Психологический журнал. – 1993. – №3. – С. 3–14.
177. Карпушина Л.В. Психология ценностей российской молодежи: монография / Л.В. Карпушина, А.В. Капцов. – Самара : Изд-во СНЦ РАН, 2009. – 252 с.
178. Касицына Н. В. Четыре тактики педагогики поддержки. Эффективные способы взаимодействия учителя и ученика / Н.В. Касицына. – СПб. : АОС, 2010. – 158 с.
179. Кассирский И. А. О врачевании / И. А. Кассирский. – М.: Медицина, 1970. – 272 с.
180. Кашапов М. М. Психология педагогического мышления : монография / М. М. Кашапов. – СПб., 2000. – 463 с.
181. Килимник О. С. Світоглядні екологічні уявлення і особистісні цінності молоді / О. С. Килимник, О. В. Рудомино-Дусятська // Наукові праці МАУП. – Вип.11: Суспільство у ХХІ столітті: Психологічні проблеми гармонізації, гуманізації, демократизації. – К.: МАУП, 2003. – С. 167–170.
182. Киричук О. В. Психолого-педагогічна діагностика розвитку учнів та колективу школи: Навч.метод. посібник для вчителів, студ.пед.навч.закладів / О. В. Киричук, О. М. Коберник. – Київ: Інститут змісту і методів навчання, 1998. – 106 с.
183. Кирьякова А. В. Теория ориетации личности в мире ценностей / А. В. Кирьякова. – Оренбург, 1996. – 190 с.
184. Климов В. В. Ценностное самоопределение личности: трудности и противоречия / В. В. Климов. // Вестник ОГУ: Философская антропология и загадки духовности. – 2007. – №7. – С. 111–116.
185. Климов Е. А. Психология профессионала. – М.: Издательство «Институт практической психологии» / Е.А. Климов.– 2005.– 400 с.
186. Клятва лікаря України, затверджена Указом Президента України від 15.06.1992 р. № 349. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/349/92>.
187. Кобильнік Л. М. Психологічний супровід процесу самоактуалізації особистості майбутніх фахівців / Л. М. Кобильнік, Т. А. Каткова // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету ім. Івана Огієнка, Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України. – Кам'янець-Подільський. – 2015. – №30. – С. 268-278.
188. Коваленко Л.А. Психологічний зміст професійної культури педагога / Л.А. Коваленко // Проблеми сучасної психології. – 2009. – №6. – С. 331-339.

189. Ковальова О.М. Деонтологія в медицині: підручник / О.М. Ковальова, Н.М. Герасимчук, Н.А. Сафаргаліна-Корнілова. – Харків, 2014. – 258 с.
190. Ковальчук В. А. Соціальна компетентність вчителя як складова професійно-педагогічної компетентності // Соціалізація особистості: Збірник наукових праць. За заг. ред. проф. А. Й. Капської. Том XVIII. – К.: Логос. – 2002. – С. 70-76.
191. Ковнер С.Г. История средневековой медицины. Вып. 1-2 / С.Г. Ковнер – Киев: Тип. Имп. Ун-та св. Владимира В.И. Завадского, 1893. – 635 с.
192. Коджаспирова Г.М. Культура профессионального самообразования педагога / Г.М. Коджаспирова. – М., Просвещение, 2004. – 334 с.
193. Козелецкий Ю.П. Психологическая теория решений / Ю.П.Козелецкий. – М.: Прогресс, 1979. – 504 с.
194. Козленко В.Н. Психологические особенности креативности в старшем школьном возрасте и ее влияние на статус старшеклассника в учебной группе: дис. ... канд. психол. наук / В.Н. Козленко. – М., 1982. – 169 с.
195. Козловська І. М. Словник-довідник педагога-науковця / І.М. Козловська – Львів. «Сполом», 2006. – 58 с.
196. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта як модель соціального устрою / А. А. Колупаєва // Особлива дитина : навчання і виховання. – 2014. – № 2 (70). – 7 – 18.
197. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: бібліотека з освітньої політики: монографія / Н.М. Бібік, Л.С. Ващенко, О.І. Локшина, О.В. Овчарук, Л.І. Парашенко, О. І. Пометун, О. Я. Савченко та ін.; за заг. ред. О. В. Овчарук. – К. : К. І. С., 2004. – 112 с.
198. Кон И. С. В поисках себя: Личность и ее самосознание / И.С. Кон. – М.: Политиздат, 1984. – 335 с.
199. Кондес М. Теоретичні аспекти вивчення ціннісного самовизначення особистості / М. Кондес. // Гуманітарний вісник: Психологія. – 2013. – №30. – С. 462–466.
200. Корнацький В. М. Основи діяльності етичних комісій : посібник для організації роботи етичних комісій медичних закладів / Під ред. В. М. Корнацького, Т. В. Талаєвої. – К., 2007. – 92 с.
201. Корнилов Ю.К. Что характерно для обобщений практического мышления / Ю.К. Корнилов // Изучение практического мышления: итоги и перспективы. – Ярославль, 1999. – С. 4-23.
202. Коробейнік В. А. Педагогічні умови валеологічного самовдосконалення майбутніх учителів фізичної культури у процесі фахової підготовки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Коробейнік Віталій Анатолійович ; Харків. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. – Харків, 2012. – 216 с.
203. Коробка Л. Психологічне здоров'я людини в контексті здорового способу життя [Електронний ресурс] / Л. Коробка // Освіта регіону:

- Політологія, психологія, комунікації. Український науковий журнал. – 2011. – №2. – Режим доступу: <http://social-science.com.ua/article/489204>.
204. Коростелева Т.А. Проблематика изучения образа партнера в добрачных отношениях юношей и девушек / Т.А. Коростелева // Молодой ученый. – 2014. – №7. – С. 266-270.
205. Корчак Е. В. Развитие профессионально-нравственных качеств студентов медицинского колледжа в процессе изучения информатики: дис. ... канд пед наук: 13.00.08 / Е.В. Корчак. – Ижевск, 2009. – 175 с.
206. Костюкова К. В. Проблема цінностей як орієнтирів визначення якості життя людини / К. В. Костюкова // Актуальні проблеми психології: зб. наук. праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І.Франка, 2010. –Т.7. – Вип.23. – С. 100-104.
207. Краевский В.В. Педагогические аспекты диалога культур / В.В. Краевский // Диалог культур и партнёрство цивилизаций: VIII Международные Лихачёвские чтения, 22-23 мая 2008 г.– СПб.: Изд-во СПбГУП, 2008.– С. 404-406.
208. Крайг Г. Психология развития / Грэйс Крайг, Дон Бокум. – СПб.: Питер, 2005. – 940 с.
209. Краткий психологический словарь / Под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского.– Ростов н/Д.: Феникс, 1999.– 512 с.
210. Кривець І. Г. Теоретичне обґрунтування та організаційне впровадження професійно орієнтованої психофізичної підготовки студентів / І. Г. Кривець // Педагогіка, психологія та медико-біолог. проблеми фіз. виховання і спорту : зб. наук. пр. / Харків. держ. акад. дизайну та мистецтв ; за ред. С. С. Єрмакова. – Харків, 2001. – № 14. – С. 19–25.
211. Кропачева Л.М. Приобщение студентов медицинского ВУЗа к профессиональной этико-деонтологической культуре. Дис... канд. пед. наук, Л.М. Кропачева, 13.00.08 – теория и методика проф. образования. – Ижевск, 2012.– 229 с.
212. Крюкова Т.Л. Психология семьи: жизненные трудности и совладение с ними / Т.Л. Крюкова, М.В. Сапоровская, Е.В. Куфтяк. – СПб.: Речь, 2005. – 342 с.
213. Кудрявцев Т. В., Шегурова В. Ю. Психологический анализ динамики профессионального самоопределения личности / Т.В. Кудрявцев, В.Ю.Шегурова // Вопросы психологии. – 1983. – № 2. – С. 51 – 59.
214. Кузнєцов В. О. Концепція освіти з напрямку «Безпека життя і діяльності людини» / В. О. Кузнєцов [та ін.] // Інформаційні вісник. Вища освіта. – 2001. – № 6. – С. 6–17.
215. Кузьмина Н.В. Очерки психологии труда учителя / Н.В. Кузьмина. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1967. – 183 с.
216. Кулик О. Є. Сприятливе соціально-психологічне середовище як умова творчої самореалізації майбутніх інженерів / О. Є. Кулик // Педагогічний дискурс. – 2011. – Вип. 9. – С. 199-203.

217. Куликов Л.В. Психогигиена личности. Вопросы психологической устойчивости и психопрофилактики: Учебное пособие. – СПб.: Питер, 2004. – 464 с.
218. Кульневич С.В. Педагогика самоорганизации: Феномен содержания / С.В. Кульневич. – Воронеж, 1997. – 235 с.
219. Кульчицька О.І. Використання біографічного методу у вивченні обдарованості / О.І. Кульчицька // Педагогічні технології у неперервній професійній освіті: Монографія / За ред. С.О. Сисоєвої. – К., 2001. – 502 с.
220. Кэмпбелл А. Медицинская этика: Пер. с англ.: Учебное пособие для вузов. Под ред. Ю.М. Лоухина, Б.Г. Юдина / Кэмпбелл А., Джиллетт Г., Джонс Г. – М.: ГЭОТАР-МЕД, 2004. – 400 с.
221. Лазарук А. Цінності людини у науковому обґрунтуванні / А. Лазарук // Психологія і суспільство. – 2002. – № 3/4. – С. 170–186.
222. Ленів З. Підготовка кадрів для створення оптимальних умов дітям із порушеннями психофізичного розвитку в інклюзивному середовищі [Електронний ресурс] / З.Ленів // Особлива дитина: навчання і виховання. -2014. – № 3. – С.13-19. – Режим доступу: <http://csnukr.in.ua/articles/147113.pdf>
223. Ленів З.П. Передумови формування інноваційного освітнього середовища ВНЗ у сучасних умовах / З. П. Ленів // Гуманітарний вісник ДННЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди» – Додаток 1 до Вип. 35, Том VII (58): Тематичний випуск: Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього процесу. – К.: Гнозис, 2015. – 588 с.
224. Леонов И. Н. Толерантность к неопределенности как психологический феномен: история становления конструкта / И.Н. Леонов // Вестник Удмуртского университета. Серия «Философия. Психология. Педагогика». – 2014. – №4. – С.43-52.
225. Леонтьев Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности / Д. А. Леонтьев. – 2-е, испр. изд. – М.: Смысл, 2003. – 487 с.
226. Леонтьев Д. А. Тест жизнестойкости / Д. А. Леонтьев, Е. И. Расказова. – М. : Смысл, 2006. – 63 с.
227. Лернер И.Я. Проблемное обучение / И.Я. Лернер. – М.: Знание, 1974. – 64 с.
228. Лещинский Л. А. Медицинская этика и деонтология : учеб. пособие / Л. А. Лещинский. – 2-е изд. – Ижевск : Экспертиза, 2002. – 116 с.
229. Лепіхова Л. А. Соціально-психологічна компетентність у поведінці особистості / Л. А. Лепіхова // Практична психологія та соціальна робота. – 2006. – № 2. – С. 65–69.
230. Лисовский В.Т. Молодежь: любовь, брак, семья. (Социологическое исследование) / В.Т. Лисовский. – СПб.: Наука, 2003. – 368 с.

231. Лихачев Б.Т. Педагогика: Курс лекций / Б.Т. Лихачев. – М.: Прометей, 1993. – 528 с.
232. Лихтенштейн Е.И. Помнить о больном / Е.И.Лихтенштейн – К.: Здоров'я, 2012. – 152 с.
233. Логинова М. В. Психологическое содержание жизнестойкости личности студентов : автореф. дис. ... канд. психол. наук: спец. 19.00.01 «Общая психология, психология личности, история психологии» / М. В. Логинова. – М., 2010. – 24 с.
234. Лук А.Н. Мышление и творчество / А.Н. Лук. – М.: Политиздат, 1976. – 144 с.
235. Люріна Т. І. Психолого-педагогічні та соціально-педагогічні фактори моральної самоактуалізації студентів / Т. І. Люріна // Вісник Житомирського державного університету ім. І. Франка. – 2008. – Вип. 42. – С. 36-41.
236. Мадди Сальваторе Р. Теории личности : сравнительный анализ / Р. Мадди Сальваторе; [пер. с англ.]. – СПб. : Речь, 2002. – 539 с.
237. Мазур Т.В. Соціально-психологічні аспекти самореалізації особистості в сучасних умовах / Т.В. Мазур // Проблеми соціальної роботи: філософія, психологія, соціологія. – 2013. – № 1. – С. 117-121.
238. Макаренко А. С. Педагогические сочинения: В 8-ми т. Т. 4 / Сост.: М.Д. Виноградова, А.А. Фролов. – М.: Педагогика, 1984. – 400 с.
239. Макаренко А.С. Педагогические сочинения: В 8-ми т. / А.С. Макаренко. – М.: Педагогика, 1983-1986. Т.1. – С.10.
240. Максименко С. Д. Педагогіка вищої медичної освіти : підручник / С. Д. Максименко, М. М. Філоненко. – К. : Центр учб. л-ри, 2014. – 288 с.
241. Максимчук Б. А. Підготовка майбутнього вчителя початкових класів до фізичного виховання учнів // Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів / За ред. проф. Р.С. Гуревича. – Вінниця : ТОВ фірма «Планер», 2010. – 252 с.
242. Максимчук Б. А. Професійна підготовка майбутнього вчителя: фізичне виховання, спорт, здоров'я / Б. А. Максимчук, О.В. Шестоपालюк // Монографія – Вінниця: Планер, 2009. – 236 с.
243. Максимчук Б. А. Теоретичні та методичні основи формування валеологічної компетентності майбутніх учителів у процесі фізичного виховання : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Борис Анатолійович Максимчук ; Вінниц. держ. пед. ун-т ім. Михайла Коцюбинського. – Вінниця, 2017. – 548 с.
244. Максимчук Б. А. Формування валеологічної компетентності майбутніх учителів у процесі фізичного виховання : монографія / Б. А. Максимчук ; за ред. Р. С. Гуревича. – Вінниця : Планер, 2016. – 388 с.
245. Малкина-Пых И. Г. Психосоматика / И. Г. Малкина-Пых. – М.: Изд-во Эксмо, 2008. – 1024 с.
246. Маркина Т. А. Формирование профессиональной педагогической компетентности студентов института физической культуры в процессе изучения педагогических дисциплин: (на

- примере базового ф-та РГАФК) : дис.. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Маркина Татьяна Анатольевна ; Рос. гос. ун-т физ. культуры, спорта, молодежи и туризма. – Москва, 1994. – 128 с.
247. Маркова А. К. Психология профессионализма/ А.К. Маркова. – М.: Знание, 1996. – 312 с.
248. Маркович Д. Ж. Глобальные проблемы и качество жизни / Д. Ж. Маркович // Социс. – 1998. – №4. – С. 129-132.
249. Маскон М. Х. Маркетинг для государственных и общественных организаций / М. Х. Маскон, М. В. Альберт. – М.: Дало, 1992. – 702 с.
250. Маслоу А. Дальние пределы человеческой психики / А. Маслоу. Пер. с англ. А.М. Татлыдаевой; Науч. ред., вступ. ст. и коммент. Н.Н. Акулиной. – СПб.: Издат. группа «Евразия», 1997. – 430 с.
251. Маслоу А. Мотивация и личность / А. Маслоу. – СПб.: Питер, 2008. – 352 с.
252. Маслоу А. Психология бытия / Абрахам Маслоу. – М.: Рефл-бук – К.: Ваклер. – 1997. – 300 с.
253. Матюшкин А.М. Загадки одаренности: Пробл. практич. диагностики / А.М. Матюшкин. – М.: Школа-Пресс, 1993. – 127 с.
254. Международная классификация болезней МКБ-10 <http://www.studfiles.ru/preview/5280773/page:5/>
255. Мельхорн Г. Творческое мышление и творческая деятельность студентов / Мельхорн Г., Мельхорн Х.-Г. // Современная высшая школа. – Варшава, 1982. – №3. – С. 39-51.
256. Менделевич В. Д. Психология девиантного поведения : учебное пособие / В. Д. Менделевич. – СПб. : Речь, 2005. – 445 с.
257. Микитюк О. М. Еколого-валеологічна культура майбутнього вчителя та науково-методична система її формування. / О. Микитюк, Ю. Бойчук // Педагогіка здоров'я : зб. наук. пр. Всеукр. наук.-практ. конф., присвяч. Міжнар. Дню здоров'я 7 квіт. 2011 р. – Харків, 2011. – С. 10–12.
258. Минаков А.В. Некоторые психологические свойства и особенности Интернет как нового слоя реальности [Электронный ресурс] / А. В. Минаков. – Режим доступа: <http://www.vspru.ac.ru/vip/index.html>.
259. Миронова С. Ставлення студентів і педагогів до проблем інклюзивної освіти дітей з порушеннями психофізичного розвитку / С. Миронова, О.Завальнюк // Дефектологія. – 2011. – №1. – С. 8-11.
260. Мирошник О. Г. Концепції педагогічної рефлексії у психологічних дослідженнях / О. Г. Мирошник // Психологія і особистість : наук. журн. / Ін-т психології ім. Г. С. Костюка НАПН України, Полтав. нац. пед. ун-т ім. В. Г. Короленка. – 2016. – № 2. – С. 189–199.
261. Митина Л. М. Формирование профессионального самосознания учителя / Л.М. Митина // Сов. педагогика. – 1989. – № 12. – С. 36-39.
262. Митина Л.М. Учитель как личность и профессионал (психологические проблемы) / Л.М.Митина.– М., 1994.– 215 с.

263. Мишаткина Т.В. Биомедицинская этика : слов.-справ. / Т.В. Мишаткина, Я.С. Яскевич, С.Д. Денисов и др. ; под ред. Т.В. Мишаткиной . – Минск : БГЭУ, 2007. – 90 с.
264. Міненюк А. О. Формування валеологічних знань у майбутніх учителів фізичної культури : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Міненюк Антоніна Олександрівна ; Ін-т вищ. освіти АПН України. – Київ, 2007. – 258 с.
265. Мітюрров Б. Н. Педагогічні ідеї Яна Амоса Коменського на Україні: [монографія] / Б. Н. Мітюрров.– К. : Рад. Школа, 1971.– 107 с.
266. Міхеєнко О. І. Валеологічна підготовка майбутніх фахівців з фізичної реабілітації у вищому педагогічному навчальному закладі : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Міхеєнко Олександр Іванович ; Сумський держ. пед. ун-т ім. А. С. Макаренка. – Суми, 2004. – 211 с.
267. Міщенко І. Б. Дидактичні умови формування психолого-педагогічної компетентності майбутніх викладачів економіки в процесі професійної підготовки: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / І. Б. Міщенко. – К., 2004. – 225 с.
268. Мудрик А. В. Социализация и «смутное время» / А. В. Мудрик. – Москва: Знание, 1991. – 87 с.
269. Мудрик А.В. Социализация человека / А.В. Мудрик. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Издательский центр «Академия», 2006. – 304 с.
270. Мудрик А.В. Учитель: мастерство и вдохновение / А.В. Мудрик. – М., Просвещение, 2006. – 208 с.
271. Мухина В. С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: Учебник для студ. вузов. 4-е изд., стереотип. / В.С. Мухина. – М.: Издательский центр «Академия». – 1999. – 456 с.
272. Мышление учителя: личностные механизмы и понятийный аппарат / под ред. Ю.Н. Кулюткина, Г.С. Сухобской. – М.: Педагогика, 1990. – 104 с.
273. Мясичев В. Н. Личность и неврозы / В. Н. Мясичев. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1960. – 426 с.
274. Мясичев В.Н. Психология отношений / В. Н. Мясичев. – М.: Изд-во Институт практической психологии, 1995. – 356 с.
275. Назар П. С. Основи медичної етики. / П. С. Назар, Ю.Г. Віленський, О.А. Грандо.– К.: Здоров'я, 2002. – 344 с.
276. Наливайко О.Б. Формування професійної культури майбутніх сімейних лікарів у процесі контекстної підготовки. Автореферат дисертації на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти / О.Б. Наливайко.– Вінниця, 2016. – 20 с.
277. Наливайко Т. В. Исследование жизнестойкости и ее связей со свойствами личности : автореф. дис. ... канд. психол. наук: спец 19.00.05 «Социальная психология; психология социальной работы» / Т. В. Наливайко. – Челябинск, 2006. – 32 с.
278. Наративні психотехнології / Чепелева Н. В., Смольсон М. Л., Шиловська О. М. та ін.; за заг. ред. Чепелевої Н. В. – К. : Главник, 2007. – 144 с. – (Серія «Психологічний інструментарій»).

279. Насінник О. Етичний кодекс українського лікаря (Проект) / Насінник О., Пиріг Л., Вєковшиніна С., Кулініченко В. – К.: Сфера, 2002. – 24 с.
280. Науково-методичні засади діяльності психологічної служби: навч. метод. посібн. в 2 т. / [за ред. В.Г. Панка, І.І. Цушка]. – К.: Ніка-центр, 2005. – 328 с.
281. Никонов Г. П. Педагогические проблемы самоопределения личности / Г. П. Никонов, В. Ф. Сафин. // Советская педагогика. – 1993. – №4. – С. 78–81.
282. Нікітіна І. В. Динаміка процесу самовизначення особистості в індивідуально-психологічному просторі людини / І. В. Нікітіна. // Вісник КУ ім. Т. Шевченка. Соціологія. Психологія. Педагогіка. – 1998. – №6. – С. 28–30.
283. Нікітіна І. В. Суб'єктне самовизначення особистості в період повноліття: логіка здійснення / І. В. Нікітіна. // Вісник Харківського університету. – 1999. – №432. – С. 261–271.
284. Овчарова Е. В. Социально-психологическая компетентность будущих социальных психологов и технологии ее формирования в вузе: дис. к. психол. н.: спец. 19.00.05, 19.00.03 «Психология труда, инженерная психология, эргономика» / Е.В. Овчарова. – Ярославль. – 2008. – 213 с.
285. Ожегов С. И. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. – М.: Азбуковник, 1999. – 944 с.
286. Олах А. Творческий потенциал и личностные перемены / А. Олах // Общественные науки за рубежом. Сер. «Науковедение», 1968. – №4. – С. 69–73.
287. Орлов А.А. Профессиональное мышление учителя как ценность / А.А. Орлов // Педагогика. – 1995. – №6. – С.66–68.
288. Осипова Е.К. Структура педагогического мышления учителя / Е.К. Осипова // Вопросы психологии. – 1987. – №7. – С. 144–147.
289. Основи законодавства України з охорони здоров'я від 19.11.1992 № 2801-ХІІ // Закони України про охорону здоров'я: Збірник нормативно-правових актів / Під ред. В. Ф. Москаленка, В. Ю. Костецького. – Тернопіль: Укрмедкнига, 2000. – 484 с.
290. Основи інклюзивної освіти: Навчально-методичний посібник / [І. О. Білозерська, Л. В. Будяк, З. П. Ленів, Ю. М. Найда, Г. В. Сак, О. М. Таранченко, за заг. ред. А. А. Колупаєвої – К. «А. С. К.», 2012. – 308 с.
291. Павлик Н. П. Компетентність як категорія теорії виховання / Н. П. Павлик // Педагогічні науки. – К., 2008. – С. 14.
292. Пакушина Л.З. Формування валеологічної грамотності майбутніх соціальних педагогів у процесі професійної підготовки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Пакушина Людмила Зіновіївна. – Черкаси, 2010. – 278 с.
293. Паламарчук О. М. Соціально-психологічні особливості прояву екологізації на різних етапах розвитку суспільства / О.М. Пала-



- марчук // Актуальні проблеми психології : зб. наук. пр. Ін-ту психології імені Г. С. Костюка НАПН України / за ред. С. Д. Максименка. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. – Т. 7 : Екологічна психологія, вип. 29. – С. 349–358.
294. Панок В. Г. Психологія життєвого шляху особистості / В. Г. Панок, Г. В. Рудь. – Київ: Ніка-Центр, 2006. – 280 с.
295. Панок В. Професійне становлення практичних психологів: досвід і перспективи / В. Панок // Психологія і суспільство. – 2013. – №3. – С. 135- 141.
296. Пашенков С. З. Ипохондрические состояния / С. З. Пашенков. – Москва: Государственное издательство медицинской литературы МЕДГИЗ, 1958. – 130 с.
297. Пашенков С.З. Ипохондрические состояния в структуре невротозов / С.З. Пашенков, Н.Д. Саванеди // Тезисы 1-й научной сессии Армянского филиала общества невропатологов и психиатров. – Ереван, 1953. – С. 29 – 30.
298. Педагогічний словник / За ред. дійсного члена АПН України М. Д. Ярмаченка. – К.: Педагогічна думка, 2001. – 516 с.
299. Педагогічні технології у неперервній професійній освіті: Монографія / За ред. С.О.Сисоєвої. – К.: ВІПОЛ, 2001. – 502 с.
300. Перфильева Е.Н. Развивающийся профессионал в сфере физической культуры и спорта и его жизненные стратегии: Монография / Е.Н. Перфильева. – СПб.: СПбГАФК им. П.Ф. Лесгафта, 2000. – 137 с.
301. Петровский Б. В. Деонтология в медицине / Б. В. Петровский. – М.: Медицина, 1988. – 188 с.
302. Петрушин С.В. Любовь и другие человеческие отношения / С.В. Петрушин. – СПб.: Речь, 2006. – 144 с.
303. Пиаже Ж. Избранные психологические труды: Пер. с франц. / Ж. Пиаже. – М., 1969. – 544 с.
304. Пиріг Л.А. Медицина і українське суспільство. Збірка медико-публіцистичних праць / Л. А. Пиріг. – К.: Б.В., 1998. – 472 с.
305. Погрібна В.Л. Соціально-психологічні детермінанти формування траєкторій професійного розвитку особистості / В.Л. Погрібна, І. М. Мельник // Вісник Національного університету «Юридична академія України імені Ярослава Мудрого». Серія: Філософія, філософія права, політологія, соціологія. – 2015. – № 2. – С. 215-223.
306. Поддубная А. В. Структура и механизмы становления профессионального самосознания / А.В. Поддубная // Психология и жизнь. Вып. №1 – М.: МОСУ, 2000. – С. 535-7.
307. Позднякова О. Л. Формування соціальної компетентності учнів з обмеженими можливостями здоров'я засобами проектної діяльності: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.03 «Корекційна педагогіка» / О. Л. Позднякова. – К., 2010. – 22 с.

308. Поліщук В.М. Психологія сім'ї: навч. Посібник / Поліщук В.М., Лы́на Н.М., Поліщук С.А, та ін.; за заг. ред. В. М, Поліщука. – Суми: Університетська книга, 2009. – 282 с.
309. Пономарев Я.А. Психология творчества / Я.А. Пономарев // Тенденции развития психологической науки. – М., 1988. – С. 21-25.
310. Попенко О.М. Професійна культура вчителя як інтеграційна якість особистості педагога-професіонала / О.М. Попенко // Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. – 2012. – №1. – С. 44-49.
311. Попов С. Организационно-деятельностная игра: мышление в «зоне риска» / С. Попов. – Кентавр. – 1984. – № 3. – 298 с.
312. Посохова В. Особливості життєвого планування Інтернет-залежної молоді / В. Посохова // Психологічні перспективи. – 2004. – Вип.6. – С.150-157.
313. Поташник М.М. Педагогическое творчество: проблемы развития и опыт: Пособие для учителя / М.М. Поташник. – К.: Рад. шк., 1988. – 187 с.
314. Поташнюк І. В. Професійна валеологічна підготовка майбутніх біологів у вищих закладах освіти III-IV рівнів акредитації : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Поташнюк Ірина Валентинівна ; Волин. держ. ун-т ім. Лесі Українки. – Луцьк, 2000. – 234 с.
315. Права людини і професійна відповідальність лікаря в документах міжнародних організацій. – К.: «Сфера», 1998. – 121 с.
316. Прашко О. В. Розвиток соціальної компетентності підлітків засобами проектування навчально-виховного процесу : метод. рекомендації / О. В. Прашко. – К. : Інститут обдарованої дитини, 2015. – 32 с.
317. Преданная медицина: причастность врачей к нарушениям прав человека: отчет рабочей группы / лит. ред. Т. Суворова. – К. : Сфера, 1997. – 269 с.
318. Просекова В. М. Динамика профессионального самосознания психологов-практиков (Психосемантический аспект) / В.М. Просекова. – Тюмень, 2001. – 210 с.
319. Процюк Р. Г. Морально-етичні аспекти у фізіотерапії / Р.Г. Процюк. – Здоров'я України. – 2007. – № 7. – берез. – С. 40 – 45.
320. Прядко Л.О. Готовність педагога загальноосвітнього навчального закладу до роботи з дітьми з особливими потребами як успішний фактор інклюзивного навчання / Л.О. Прядко, О.О. Фурман // Формування готовності педагогічних працівників до роботи з дітьми з особливими потребами в умовах інклюзивного навчання : тематичний збірник праць / за заг. редакцією А.О. Лавренчука. – Рівне: РОІППО, 2014. – С.79-89.
321. Пряхников Н. С. Психология труда и человеческого достоинства / Н. С. Пряхников, Е. Ю. Пряхникова. – М.: Академия, 2004. – 480 с.
322. Психологическая служба в современном образовании. Рабочая книга под ред. И.В. Дубровиной. – СПб.: Питер. 2009. – 245 с.

323. Психологические особенности ориентации педагогов на личностную модель взаимодействия с детьми / В.Г. Маралов, И.А. Бучилова, Е. Ю. Клепцова и др. / Под ред. В. Г. Маралова. – М.: Академический Проект: Парадигма, 2005. – 288 с.
324. Психология человека от рождения до смерти / под ред. А.А. Реана. – СПб.: праймЕВРОЗНАК, 2002. – 656 с.
325. Психология: Словарь / Под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.
326. Пуховська Л.П. Концепція професіоналізму педагогів: порівняльний аналіз / Л.П. Пуховська // Наукові записки Ніжинського державного педагогічного університету. Психолого-педагогічні науки, 2002. – №4. – Частина 1. – С. 12-15.
327. Радзієвська І. В. Формування професійної компетентності майбутніх медичних сестер у процесі вивчення фахових дисциплін : Автореф. дис. ... канд. пед. наук / І. В. Радзієвська. – К., 2011. – 28 с.
328. Радул В.В. Основи професійного становлення особистості сучасного вчителя: навч. посіб. / В.В. Радул, В.О. Кравцов. М.В. Михайліченко. – Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2007. – 252 с.
329. Райгородский Д. Я. Практическая психодиагностика. Методы и тесты. Учебное пособие. / Д. Я. Райгородский. – Самара: Издат. дом «БАХРАХ-М», 2002 – С. 288-297.
330. Ратанова Т. А. Психодиагностические методы изучения личности: учебн. пособие / Т. А. Ратанова, Н. Ф. Шляхта. – 5-е изд. – М. : Флинта : МПСИ, 2008. – С. 177-181.
331. Роджерс К. Консультирование и психотерапия. Новейшие подходы в области практической работы: Монография. / Пер. С англ. О. Кондрашовой, Р. Кучкаровой. – М.: ЗАО Изд-во ЭКСМО – Пресс, 1999. – 464 с.
332. Роджерс К. Свобода учиться / К. Роджерс, Д. Фрейберг. – М.: Смысл, 2002. – 527 с.
333. Роджерс К. Эмпатия / К. Роджерс // Психология эмоций: сборник. – М., МГУ, 1984. – 330 с.
334. Роджерс К.Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека / К.Р. Роджерс. – Пер. с англ. Общ. ред. Е.И. Исениной. – М.: Издат. группа «Прогресс», «Универс»; 1994. – 480 с.
335. Розин В.М. Мышление в контексте современности (От «машин мышления» к «мысли-событию», «мысли-встрече») / В.М. Розин // Общественные науки и современность. – 2001. – №5. – С. 132-142.
336. Романова Е.С. 99 популярных профессий. Психологический анализ и профессиограммы. – 2-е изд. – СПб. : Питер, 2008. – 464 с.
337. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – Москва, 1976. – 365 с.
338. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2005. – 713 с.
339. Рубинштейн, С. Л. Проблемы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – М.: Педагогика, 1973. – 424 с.

340. Ручка А.А. Ценностный поход в системе социологического знания / А.А. Ручка. – К.: Наукова думка, 1987. – 132 с.
341. Рыбачук Н. А. Теория и технология формирования культуры здоровья студентов : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / Рыбачук Наталия Анатольевна. – Краснодар, 2003. – 519 с.
342. Саврасов В. П. Особенности развития профессионального самосознания молодого учителя: автореф. дисс. на соискание науч. степени канд. психол. наук: спец. 19.00.07 «педагогическая психология» / В.П. Саврасов. – Л., 1986. – 16 с.
343. Савченко Н. О. Ціннісні орієнтації як складова особистісного самовизначення / Н. О. Савченко. // Наукові записки. – Серія: Педагогічні науки. – 2015. – №140. – С. 13–18.
344. Савчук З.С. Психологічні особливості розвитку духовної культури педагогічних працівників в інклюзивному середовищі / З.С. Савчук // Освіта дітей з особливими потребами: від інституалізації до інклюзії: збірник тез доповідей / редкол.: В.В.Засенко, А.А.Колупаєва, Н.І. Лазаренко, З.П.Ленів. – Вінниця: ТОВ Планер, 2016. – С. 303-305.
345. Самаль Е. В. Психологическая структура профессиональной самоактуализации личности / Е. В. Самаль // Ярославский педагогический вестник. – 2013. – № 2. – Том II (Психолого-педагогические науки). – С. 165 – 170.
346. Самаль Е. В. Самоактуализация личности в процессе обучения в вузе: дис. к. психол. н.: спец. 19.00.01 «Общая психология, психология личности, история психологии». – Ярославль, 2008. – 245 с.
347. Сафонцева С.В. Взаимосвязь различных типов интеллекта и креативности у экстравертов и интровертов. дис. ... канд. психол. наук / С.В. Сафонцева. – М., 1999. – 133 с.
348. Семиченко В.А. Психология общения / В.А. Семиченко. – К.: Магістр, 1997. – 157 с.
349. Сенюта І.Я. Правові основи біоетики / Формування особистості студентів як майбутніх фахівців лікарської справи, працівників охорони здоров'я та інших соціально-орієнтованих установ у контексті біоетики: матеріали міжнар. наук.-практ. конф. Львів, 6-7 берез. 2003 р. / І.Я. Сенюта. – Львів, 2003. – С. 150.
350. Сергійчук О. Професійна компетентність майбутнього учителя у системі підготовки до педагогічної діяльності / О. Сергійчук // Проблеми підготовки сучасного вчителя. – 2011. – № 4(2). – С. 198-206.
351. Сидоренко В. В. Розвиток професійної компетентності сучасного педагога в умовах відкритої освіти: кластерний аналіз / В.В. Сидоренко // Професійна компетентність педагога в умовах оновленого змісту освіти та вимог ринку праці: III регіональна науково-практична конференція. – Вінниця: Вінницька міська друкарня, 2017. – С. 8-17.
352. Сидоренко Ж. В. Теоретичні підходи до вивчення психологічного здоров'я та передумов самоозадачування особистості

- з його досягнення / Ж. В. Сидоренко // Актуальні проблеми психології. Екологічна психологія: [зб. наук. праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України / за ред. Максименка С.Д.]. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. – Т. VII. – Вип. 19. – С.222-226.
353. Сидоренко Ж. В. Особливості спрямованості молоді на психологічне здоров'я / Ж. В. Сидоренко // Наукові студії із соціальної та політичної психології: зб. статей. – К.: Міленіум, 2011. – Вип. 29 (32). – С. 276-284.
354. Сидоренко О.П. Філософія: підручник / О.П. Сидоренко, С.С. Корлюк, М.С. Філяпіп та ін.; за ред. О.П. Сидоренка. – К.: Знання, 2010. – 414 с.
355. Синенко В.Я. Професіоналізм учителя / В.Я. Синенко // Педагогіка. – 1999. – №5. – С. 45-51.
356. Сисоєва С.О. Педагогічна творчість: Монографія / С.О. Сисоєва. – Х. К.: Каравела, 1998. – 150 с.
357. Сівак Н. А. Соціальна компетентність у контексті соціалізації студентів вищих педагогічних навчальних закладів / Н. А. Сівак // Наука і освіта. – 2013. – № 3 – С. 161-164.
358. Скотна Н. Феномен самовизначення у сучасному українському суспільстві / Н.Скотна, В.Стець // Молодь і ринок. – 2007. – № 8 (31). – С.5-8.
359. Слостенин В.А. Педагогика: инновационная деятельность / В.А. Слостенин, Л.С. Подымова. – М.: ИЧП «Изд-во Магистр», 1997. – 224 с.
360. Слостенин В.А. Педагогика: учеб. пособие для высш учеб. заведений / В.А. Слостенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шмяков. – М.: Академия, 2002. – 578 с.
361. Слободчиков В. И. Психология развития человека. Развитие субъективной реальности в онтогенезе / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев. – М.: Школьная Пресса, 2000. – 416 с.
362. Смагіна Т. М. Поняття та структура соціальної компетентності учнів як наукова проблема / Т. М. Смагіна // Вісник Житомирського державного університету. – 2010. Вип. 50. – С. 138-142.
363. Сметаняк В. І. Особистісне самовизначення і свобода в ракурсі взаємної детермінації / В. В. Сметаняк. // Збірник наукових праць: філософія, соціологія, психологія. – 2003. – №8. – С. 53-59.
364. Сметаняк В. І. Психологічні особливості ціннісного самовизначення старшокласників: автореф. дис... канд. психол. наук: спец. 19.00.07 «Загальна та вікова психологія»/ В. І. Сметаняк, Прикарпатський ун-т ім. Василя Стефаника. – Івано-Франківськ, 2003. – 20 с.
365. Современная психология мотивации / под ред. Д. А. Леонтьева. – М.: Смысл, 2002. – 343 с.
366. Соковня-Семенова И. И. Основы здорового образа жизни и первая медицинская помощь / И. И. Соковня-Семенова. – Москва : Академия, 2000. – 208 с.

367. Солдатова Е.Л. Креативность в структуре личности: дис. ... канд. психол. наук / Е.Л. Солдатова. – СПб. – 1996. – 163 с.
368. Соловейчик С. Л. Педагогика для всех: кн. для будущих родителей / С. Л. Соловейчик. – М.: Дет. лит., 1987. – 367 с.
369. Соловейчик С. Противоречия образования / С. Соловейчик // Первое сентября. – 1994. – № 84.
370. Соціально-педагогічна діяльність вищих навчальних закладів щодо формування сімейних цінностей у студентської молоді: навчально-методичний посібник / за заг. ред. д-ра іст. наук, проф. О. А. Удода. – Суми: Сумський державний університет, 2014. – 198 с.
371. Старинська Н. В. Особливості самоактуалізації майбутніх психологів у процесі професійної підготовки / Наталія Володимирівна Старинська. – К.: Інтерсервіс, 2015. – 178 с.
372. Старовойтенко Е.Б. Современная психология: формы интеллектуальной жизни / Е.Б. Старовойтенко. – М.: Академический проект, 2001. – 544 с.
373. Стельмах А.М. Практики брачно-семейных отношений в студенческой среде: автореф. дисс. на соискание науч. степени канд. социолог. наук: спец. 22.00.04 «Социальная структура, социальные институты и процессы» / А.М.Стельмах. – Саратов, 2011. – 20 с.
374. Степанов С. Воспитание без крайностей / С. Степанов // Школьный психолог. – 2000. – №40. – С. 26.
375. Степанова Л.А. Психолого-педагогические условия развития креативности личности студента медицинской академии: дис. ... канд. пед. наук / Л.А. Степанова. – Кемерово, 2000. – 190 с.
376. Степанюк Ю. Філософія здоров'я людини як основа здорового способу життя / Ю. Степанюк // Фізичне виховання, спорт і культура здоров'я у сучасному суспільстві : зб. наук. пр. / Волин. держ. ун-т ім. Лесі Українки. – Луцьк, 2008. – Т. 1. – С. 111–114.
377. Стецишин Р. И. Личностно-психологические ресурсы жизнестойкости (на примере личности врача-клинициста): автореф. дис. канд. пед. наук: спец. 13.00.08 / Р. И. Стецишин. – Краснодар, 2008. – 25 с.
378. Ступак Ф.Я. Історія медицини: підручник / Ф.Я. Ступак – К.: «Книга-плюс», 2015. – 174 с.
379. Сухомлинский В.А. Разговор с молодым директором школы / В.А. Сухомлинский. – М.: Просвещение, 1982. – 102 с.
380. Сухомлинський В. Як виховати справжню людину // Вибрані твори в 5ти т. / В. Сухомлинський. – Т.2. – К.: Радянська школа, 1976. – 670 с.
381. Сухомлинський В.О. Сто порад учителів / В.О. Сухомлинський. – К.: Рад. шк., 1988. – 304 с.
382. Сціборовський О.А. Психологічні особливості прийняття ефективних рішень офіцерами ДПС України в нестандартних ситуаціях: автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.09 / О.А.Сціборовський. – Хмельницький, 2005. – 20 с.

383. Теория познания. Социально-культурная природа познания В 2 т. – Т.2. / Под ред. В.А. Лекторского, Т.И. Ойзермана. – М.: Мысль, 1991. – 478 с.
384. Титаренко А. И. Структуры нравственного сознания / А. И. Титаренко. – М.: Наука, 1974. – 390 с.
385. Титаренко Т. М. Постмодерна особистість у динаміці самоконструювання / Т. М. Титаренко // Актуальні проблеми психології: Психологічна герменевтика / за ред. Чепелевої Н. В. – К.: ДП: «Інформаційно-аналітичне агентство», 2010. – т.2., вип. 6. – С.5-14.
386. Титаренко Т. М. Соціально-психологічні чинники постановки особистістю життєвих завдань / Т.М. Титаренко // Наук. студ. із соц. та політ. психол.: зб. статей. – К.: Міленіум, 2009. – Вип. 23 (26). – С. 97–105.
387. Толочек В. А. Современная психология труда: Учебное пособие / В.А. Толочек – СПб.: Питер, 2005. – 479 с.
388. Толстых Н. Н. Жизненные планы подростков и юношей / Н.Н. Толстых // Вопросы психологии. – 1984. – С.79-87.
389. Томчук М. І. Психологія готовності тренера до прийняття управлінських рішень в екстремальних умовах професійної діяльності: Монографія / М. І. Томчук, О. В. Хуртенко. – Вінниця: ФОРМ Данилюк В.Г., 2009. – 184 с.
390. Торшина К. А. Современные исследования проблемы креативности в зарубежной психологии / К.А. Торшина // Вопр. психологии. – 1998. – №4. – С. 123-132.
391. Тоффлер О. Шок будущего: Пер. с англ. / О. Тоффлер. – М., 2001. – 389 с.
392. Трещева О. Л. Формирование культуры здоровья личности в образовательной системе физического воспитания : дис.. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. / Трещева Ольга Львовна ; Сибир. гос. ун-т физ. культуры и спорта. Омск, 2003. – 466 с.
393. Тюнников Ю. Педагогическая реальность: феноменология, мифология, предмет научного исследования / Тюнников Ю., Мазниченко М. // Высшее образование в России. – 2006. – №10. – С.121-130.
394. Тюнников Ю.С. Педагогическая мифология : учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по пед. специальностям / Ю.С. Тюнников, М.А. Мазниченко. – М. : Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2004. – 352 с.
395. Удич О. М. Ціннісні орієнтації: багатогранність наукових трактувань / О.М. Удич // Рідна школа: Шомісячник науково-педагогічний журнал. – 2014. – №11. – С. 26–31.
396. Указ Президента України «Про Національну доктрину розвитку освіти» від 17 квітня 2002 року №347/2002. – С. 860.
397. Файчук О. Л. Формування валеологічної культури майбутніх соціальних працівників у процесі професійної підготовки: дис. ... канд. пед. наук 13.00.04 / Файчук Олена Леонідівна. – Миколаїв, 2013. – 275 с.

398. Фетискин Н. П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов. – М.: Изд-во Института психотерапии, 2005. – С. 26-28.
399. Формирование личности в переходный период: от подросткового к юношескому возрасту / Под ред. И. В. Дубровиной. – М.: Педагогика, 1987. – 432 с.
400. Формирование системного мышления в обучении / Под ред. З.А. Решетовой. – М.: Юнити-Дана, 2002. – 344 с.
401. Франкл В. Человек в поисках смысла / В. Франкл. – М: Прогресс, 1990. – 368 с.
402. Фурман А. А. Ціннісно-орієнтаційні чинники особистісного розвитку майбутніх психологів: автореф. дис. к. психол. н: спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / А.А. Фурман // Південноукраїнський держ. педагогічний ун-т ім. К. Д. Ушинського. – Одеса, 2009. – 20 с.
403. Фурман А. В. Методологічні орієнтири створення категорійної матриці взаємозв'язку образів суб'єктивної реальності і психологічних чинників самоактуалізації дорослого / А. В. Фурман, Т. Є. Ковальова // Вітакультурний млин. – 2011. Модуль 13. – С. 27-32.
404. Халилова Л.А. Сущность и структура педагогического мышления [Текст] / Л.А. Халилова // Научные проблемы гуманитарных исследований. – Пятигорск, 2008. – № 8. – С.100-107.
405. Харді І. Лікар, сестра, хворий: психологія роботи з хворими / І. Харді. – Будапешт: Вид-во академії наук Угорщини, 1988. – 338 с.
406. Холковська І. Л. Соціальна компетентність як умова успішної самореалізації особистості / І.Л. Холковська // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету ім. М. Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія: Зб. наук. праць. – Вип.47. – Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД», 2016. – С. 63-67.
407. Холковська І. Л. Методика виховної роботи: Курс лекцій / І. Л. Холковська. – Вінниця: Нілан ЛТД, 2015. – 200 с.
408. Холодная М.А. Психологические механизмы интеллектуальной одаренности / М.А. Холодная // Вопр. психологии. – 1993. – №1. – С. 32-39.
409. Хрестоматия по возрастной психологии: Учебное пособие для студентов / Сост. Л. М. Семенюк; [Под ред. Д. И. Фельдштейна]. – 2-е изд., испр. – М.: МПСИ, 2003. – 398 с.
410. Хуторской А. В. Ключевые компетенции. Технология конструирования / А.В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – №5. – С. 55-65.
411. Хуторской А.В. Методика личностно-ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному?: пособие для учителя / А.В.Хуторской. – М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2005. – 383 с.
412. Хьелл Л. Теории личности / Л. Хьелл, Д. Зиглер. – СПб.: Питер, 2002. – 608 с.
413. Цурикова Л. В. Самореализация студентов в учебно-профессиональной деятельности: дис. к. пед. н.: спец. 13.00.08



- «Теория и методика профессионального образования». – Белгород, 2005. – 204 с.
414. Чазов Е. И. Вопросы деонтологии в практике кардиолога / Е.И. Чазов // Проблемы медицинской деонтологии : Тезисы докл. II Всесоюз. конф. – М. : Медицина, 1977. – С. 71-73.
415. Чепелова Н. В. Методика оцінки особистісних прагнень / М.- Л. А. Чепелова // Вісник. Збірник наукових статей київського міжнародного університету. Серія «Психологічні науки». – К.: КиМу, 2004. – С.135-147.
416. Чепелева Н. В. Методологические основы исследования личности в постклассической психологии / Н.В. Чепелева // Актуальні проблеми психології: Психологічна герменевтика / за ред. Чепелевої Н. В. - К.: ДП «Інформаційно-аналітичне агентство», 2010. – Т.2., вип. 6. – С.15-24.
417. Чернилевский Д.В. Креативная педагогика и психология: Учеб. пособие для вузов / Д.В. Чернилевский, А.В. Морозов. – М.: МГТА, 2001. – 301 с.
418. Чеснокова И. И. Проблема самосознания в психологии / И.И. Чеснокова. – М.: МГУ, 1977. – 150 с.
419. Чхайдзе А. О. Авторська анкета «Мотиви створення шлюбу» для діагностики мотивації створення шлюбу / А.О. Чхайдзе // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. – 2015. – Вип. 128. – С. 274-278.
420. Шахов В. І. Професійна ідентичність психолога як складова його професійної самосвідомості / В. І. Шахов, В. В. Шахов // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія. – 2018. – №53. – С.328-244.
421. Шахов В.В. Особливості становлення самосвідомості в студентському віці / В.В. Шахов // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія. – 2017. – №51. – С.134-139.
422. Шахрай В. М. Формування соціальної компетентності особистості як умова її якісної взаємодії з суспільством / В. М. Шахрай // Вісник ЛНУ ім. Т. Шевченка. – 2012. – №7 (242), Ч. II. – С. 53-59.
423. Швалб Ю. М. Еколого-психологічні чинники якості життя в умовах розвитку сучасного суспільства : колективна монографія / за наук. ред. Ю. М. Швалба. – Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2013. – 208 с.
424. Шинкаренко В.І. Розвиток креативності вчителя в педагогічному спілкуванні: автореф. ... канд. психол. наук / В.І.Шинкаренко. – К., 1993. – 18 с.
425. Шнейдер Л.Б. Личностная, гендерная и профессиональная идентичность: теория и методы диагностики / Л.Б. Шнейдер. – М. : Московский психолого-социальный институт, 2007. – 128 с.

426. Шнейдер Л.Б. Семейная психология: Учебное пособие для вузов. 2-е изд. / Л.Б. Шнейдер. – М.: Академический проект, 2006. – 768 с.
427. Шолох О. А. Ціннісне ставлення особистості до майбутньої професії як психолого-педагогічна проблема / О. А. Шолох // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія : Педагогічні науки. – 2017. – Вип. 142. – С. 225 – 230.
428. Шрагіна Л.І. Конструювання вербального образу як творчий процес: автореф. ... канд. психол. наук / Л.І. Шрагіна. – К., 1999. – 17 с.
429. Эйдемиллер Э.Г. Семейный диагноз и семейная психотерапия. Учебное пособие для врачей и психологов / Э.Г. Эйдемиллер, И.В. Добряков, И.М.Никольская. – СПб.: Речь, 2003. – 336 с.
430. Юртаева М. Н. Потенциал исследования конструкта «толерантность к неопределенности» в современной психологии / М. Н. Юртаева, Н. С. Глуханюк // Известия Уральского федерального университета. Сер. 1. Проблемы образования, науки и культуры. – 2017. – Т. 23, № 1 (159). – С. 74-80.
431. Юрченко З.В. Науковий потенціал особистості: психологічні чинники актуалізації / З.В. Юрченко // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Сер. : Педагогічні науки. – 2014. – Вип. 115. – С. 276-279.
432. Ягупов В. В. Педагогіка: навч. посіб. / В.В. Ягупов. – К.: Либідь, 2003. – 560 с.
433. Ямбург Е.А. Гармонизация педагогических парадигм – стратегия развития образования / Е.А. Ямбург // Проблемы внедрения психолого-педагогических исследований в системе образования. – М., 2004. – С. 92–96.
434. Ясвин В. А. Психология отношения к природе / В. А. Ясвин. – М.: Смысл, 2000. – 456 с.
435. Яценко Н. Е. Толковый словарь обществоведческих терминов / Н.Е.Яценко. – СПб.: Лань, 1999. – 528 с.
436. Яценко Т. С. Активная социально-психологическая подготовка учителя к общению с учащимися / Т.С. Яценко. – К.: «Освіта», 1993. – 208 с.
437. A Canada-Ukraine collaborative initiative for introducing inclusive education for children with disabilities in Ukraine: participant perspective [Electronic resource] / Tim Loreman, Donna McGhie-Richmond, Alla Kolupaeva, Oksana Taranchenco // School effectiveness and school improvement. – 2016. – Vol. 27. – № 1. P. 24-44. – Mode of access: <http://dx.doi.org/10.1080/09243453.2015.1018912>
438. Bentham J. Deontology or, The Science of Morality / J. Bentham. – Vol. 1. – London : Longman, Green, Longman, Roberts, and Green, 1834. – 320 p.
439. Cooper M. The Fully Functioning Society: A Humanistic-Existential Vision of an Actualizing, Socially Just Future / M. Coper // Journal of Humanistic Psychology. – 2016. – Vol. 56 (6). – P. 581-594.

440. Cooper M. The intrinsic foundations of extrinsic motivations and goals: Towards a unified humanistic theory of well-being / M. Cooper // *Journal of Humanistic Psychology*. – 2013. – Vol. 53 (2). – P. 153-171.
441. Cooper M., Chak A., Cornish F., Gillespie A. A. Dialogue: bridging personal, community, and social transformation / M. Cooper, A. Chak, F. Cornish, A. Gillespie // *Journal of Humanistic Psychology*. – 2013. – Vol. 53(1). – P. 70-93.
442. Coulehan J. Conflicting Professional Values in Medical Education / J. Coulehan, P. C. Williams // *Cambridge Quarterly of Healthcare Ethics*. – 2003. – Vol. 12. – P. 7 – 20.
443. Ditrich T. Meditation in Modern Education: Outlining a Pilot Programme from Australia / Tamara Ditrich // *Dasho Karma Ura. Mandala of 21 st Century Perspectives: Proceedings of the International Conference on Tradition and Innovation in Vajrayana Buddhism* / Dasho Karma Ura, Dorji Penjore, Chhimi Dem eds. – Thimphu: Centre for Bhutan Studies, 2017. – Pp. 205-221.
444. Feldhuzen J.F. Creativity: A Knowledge Base, Metacognitive skills, and personality factors / J.F. Feldhuzen // *J. of Creativ. Beh.* 1995. – Vol.29. №4. – P. 255-266.
445. Frosch H. Im Netz der Beziehungen: Soziale Kompetenz zwischen Kooperation und Konfrantation / Herbert Frosch. – Padeborn: Junfermann, 2002. – 153 s.
446. Galton F. Measurement of character / F. Galton // *Fortinghtly review for August. 1984. Vol.41.* – P. 32-42.
447. Galuziak V. Personal Maturity as a Factor of the Teacher's Readiness for Constructive Interaction with Students / Vasyl Galuziak, Iryna Kholkovska // *Educationalists versus Politicians – Who Should Integrate Europe for Wellbeing of all Inhabitants*, R. Kucha, H. Cudak (eds.). – Łódź: Wydawnictwo Społecznej Akademii Nauk, 2017. – S. 235-248.
448. Galuziak V. Upbringing – the purposeful forming or assistance in the self-development of a personality / Vasyl Galuziak, Iryna Kholkovska // *Dyskursy o kulturze. Discourses on Culture*. – Łódź: Wydawnictwo Społecznej Akademii Nauk, 2017. – № 7. – S. 95-118.
449. Golberg I. Intenet Addictive Disorder [Електронний ресурс] / I. Golberg. - Режим доступу: <http://psycom.net/I Adcriteria.html>.
450. Goldstein K. Human nature in the light of psyhopathology. – Cambridge: Harvard University Press, 1940. – 258 p.
451. Guilford J.P. Intelligence, creativity and their educational implications / J.P. Guilford. San Diego, – Calif., Knapp., 1968. – 229 p.
452. Huang C. Hardiness and stress: A critical review / C. Huang // *Maternal-Child Nursing Journal*, Jul-Sep, v23 (n3), 1995. – P. 82-89.
453. Ivtzan I. Self-actualisation: For individualistic cultures only? / I. Ivtzan // *International Journal on Humanistic Ideology*. – 2008. – №1 (2). – P. 113-139.
454. Ivtzan I., Gardner H., Bernard I., Sekhon M., Hart R. Wellbeing through self-fulfilment: Examining developmental aspects of self-

- actualization / I. Ivtzan, H. Gardner, I. Bernard, M. Sekhon, R. Hart // *The Humanistic Psychologist*. – 2013. – 41 (2). – P. 119-132.
455. Jerusalem M. Soziale Kompetenz. Entwicklungstrends und Foerderung in der Schule / M. Jerusalem, J. Klein-Hessling // *Zeitschrift fuer Psychologic – Hogrefe – Verlag, Goettingen*, 2002. – № 210. – S. 164-174.
456. Kanning U.P. Soziale Kompetenzen – Definition, Strakturen und Prozesse / U.P. Kanning // *Zeitschrift flier Psychologie. – Hogrefe – Verlag, Goettingen*, 2002. – № 210. – S. 154-163.
457. Koltko-Rivera M. Rediscovering the Later Version of Maslow's Hierarchy of Needs: Self-Transcendence and Opportunities for Theory, Research, and Unification Review of General Psychology / M. Koltko-Rivera // *Review of General Psychology*. – 2006. – Vol. 10 (4). – P. 302-317.
458. Krems B. Sozialkompetenz als Qualifikationsziel / B.Krems // *Spectrum FH. Zeitschrift flier Verwaltungsfachhochschule in Wiesbaden*, 1 / 03 9. Jahrgang April, 2003. – S. 1-3.
459. Lozhkin G.V. Psychological distance between athletes in a sports team and its effect on team's competitiveness // *Abstract Book 28th International Congress of Psychology August 8-13, Beijing, China*. – 2004. – P. 679.
460. Maksymchuk I. A., Maksymchuk B. A. & others. Developing pedagogical mastery of future physical education teachers in higher education institutions // *Journal of Physical Education and Sport*. - 2018. - №18 (2). – P. 810–815.
461. Medical professionalism in the new millennium : a physician charter / Project of the ABIM Foundation, ACP–ASIM Foundation, and European Federation of Internal Medicine // *Annals of Internal Medicine*. – 2002. – Vol. 136. – No. 3. – P. 243 – 246.
462. Mednick S.A. The associative basis of the creative process / S.A. Mednick // *Psychol. Rewiew*. – N.Y., 1969, – Vol. 69, №2, – P. 220-232.
463. Murray M. Levels of narrative analysis in health psychology / M. Murray // *Journal of Health Psychology*. – 2004. – No 5. – P. 337-347.
464. Playford R. C. Deontological and utilitarian ethics : A brief introduction in the context of disorders of consciousness / R. C. Playford, T. Roberts // *Disability and Rehabilitation*. – 2015. – No. 37. – P. 2006 – 2011.
465. Rempel K. D. Mindfulness for Children and Youth: A Review of the Literature with an Argument for School-Based Implementation / Kim Rempel // *Canadian Journal of Counselling and Psychotherapy*. – Vol. 46. – No. 3. – 2012. – P. 201–220.
466. Rogers C. R. Towards a theory of creativity // *Creativity / P. E. Vernon (Ed.)*. Harmondsworth: Penguin, 1970. – P. 137-151.
467. Roth H. Paedagogische Antropologie / H.Roth. – Berlin, 1969. – 368s.

468. Rubin K. H. Interpersonal Problem Solving and Social Competence in Children / K.H. Rubin, L. Rose-Krasnor // Handbook of Social Development: A Lifespan Perspective (eds. V. B. Van Hasselt and M. Hersen). – N.Y.: Plenum Press, 1992. – P.283-317.
469. Schonert-Reichl, K. A., & Lawlor, M. S. The effects of a mindfulness-based education program on pre- and early adolescents' well-being and social and emotional competence / K. Schonert-Reichl, M. Lawlor. – Mindfulness. – V. 1(3). – 2010. – P. 137-151.
470. Schotmayer G. S. Ich – Identitaet, Soziale Kompetenz und Konfliktfaehigkeit / G.S.Schotmayer // Paedagogik, 49 Jahrgang, Heft 10, 1997. – S. 30-37.
471. Seyd W. Sozialkompetenzerwerb im BBW – mehr als ein guter Vorsatz / W. Seyd. – BBW Waiblingen, Fassung 10.10.00. – 12 S.
472. Shapiro S. L., Brown K. W., Astin J. A. Toward the Integration of Meditation into Higher Education: A Review of Research / Shauna Shapiro, Kirk Brown, John Astin. – October, 2008. Access mode: <http://prsinstitute.org/downloads/related/spiritual-sciences/meditation/TowardtheIntegrationofMeditationintoHigherEducation.pdf> (last access: 17.03.18). – Title from the screen.
473. Solcova Irva and Daily stress coping strategies: An effect of Hardiness. I. Solcova, P. Tomanek // Studia Psychologica. – 1994, v36 (n5), 1994. – P. 390-392.
474. Taylor C.W. Various approaches to and definions of creativity / C.W. Taylor // R. Sternberg, T.Tardif (eds.). The nature of creativity. Cambridge: Cambr. Press, 1988. – P. 99-126.
475. Torrance E.P. Guiding creative talent / E.P. Torrance. – Englewood Cloffs. – N.Y.; Prentice – Hall, 1962. – 278 p.
476. Torrance E.P. The nature of creativity as manifest in the testing / E.P. Torrance // The nature of creativity. Cambridge: Cambr. Press, 1988. – P. 43-75.
477. Volyanyuk N. Gender distinctions in athlete's behavior // BPS Centenary 1901–2001 VH-th European Congress of Psychology. – Barbican Center, London, 2001. – P. 234.
478. Wallach M.S. A new look at the creativity – intelligence distinction / M.S. Wallach, N. Kogan // Journal of Personality. 1965. – N<sup>o</sup> 33. – P. 348-369.
479. Wiechert C. On Research into Resilience / C. Wiechert / Электронный ресурс. – Режим доступа: URL : [http://taruna.ac.nz/articles/research\\_into\\_resilience.htm?xignore=true&xid=1046](http://taruna.ac.nz/articles/research_into_resilience.htm?xignore=true&xid=1046).
480. Williams J. R. Medical Ethics Manual / J. R. Williams // World Medical Association. – 2005. – 134 p.
481. Yong K.S. Internet Addiction; Personality Traits Associated with its Development [Electronic resource] / Yong K.S., Rodgers R.S. – Mode of access: [http://www.netaddiction.com/articles/personality\\_correlates.html](http://www.netaddiction.com/articles/personality_correlates.html)