



**MODERN SCIENCE
AND EDUCATION: PROBLEMS
AND DEVELOPMENT PROSPECTS**

Monograph

Katowice 2022



MODERN SCIENCE AND EDUCATION: PROBLEMS AND DEVELOPMENT PROSPECTS

Edited by Jakub Świerzawski
and Iryna Ostopolets

Series of monographs
Faculty of Architecture,
Civil Engineering and Applied Arts
University of Technology, Katowice
Monograph 51

Publishing House of University of Technology, Katowice, 2022

Editorial board :

Nataliia Khlus – PhD, Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University (Ukraine)

Paweł Mikos – University of Technology, Katowice

Tetyana Nestorenko – Professor WST, PhD, Associate Professor, Berdyansk State Pedagogical University (Ukraine), University of Technology, Katowice

Aleksander Ostenda – Professor WST, PhD, University of Technology, Katowice

Iryna Ostopolets – PhD, Associate Professor, Donbas State Pedagogical University (Ukraine)

Yevheniia Skvorchevska – PhD, Associate Professor,
State Biotechnological University (Ukraine)

Svitlana Sytnik – DSc, South Ukrainian National Pedagogic University
named after K. D. Ushynsky (Ukraine)

dr inż. arch. Jakub Świerzawski – University of Technology, Katowice

Tomasz Trejderowski – PhD, University of Technology, Katowice

Magdalena Wierzbik-Strońska – University of Technology, Katowice

Reviewers :

Maryna Azhazha – DSc, Professor, Zaporizhzhia National University (Ukraine)

Tadeusz Pokusa – Professor WSZiA, PhD,

the Academy of Management and Administration in Opole

Series of monographs Faculty of Architecture, Civil Engineering
and Applied Arts, University of Technology, Katowice

Monograph · 51

The authors bear full responsible for the text, data, quotations and illustrations

Copyright by University of Technology, Katowice, 2022

ISBN 978-83-963977-4-4

DOI 10.54264/M006

Editorial compilation

Publishing House of University of Technology, Katowice

43 Rolna str., 40-555 Katowice, Poland

tel. 32 202 50 34, fax: 32 252 28 75

TABLE OF CONTENTS:

| | |
|--|-----|
| Preface | 4 |
| PECULIARITIES OF THE REFORM OF STATE SUPPORT FOR CHILDREN WITH DISABILITIES IN UKRAINE | 5 |
| PSYCHOLOGICAL DETERMINANTS OF DEVELOPMENT OF EMOTIONAL CULTURE OF FUTURE MASTERS OF PSYCHOLOGY | 25 |
| THEORY AND PRACTICE OF DESIGN PREPARATION OF FASHION PRODUCTION USING COMPUTER TOOLS | 46 |
| INCREASING THE EFFICIENCY OF HORIZONTAL SEPARATORS WITH THIN-LAYER MODULES | 65 |
| RASFF – QUICK ALERT SYSTEM AS A MEANS OF CONSUMER PROTECTION | 93 |
| METHODS AND A CONCEPT OF DESIGN WITHIN THE TRAINING COURSE "METHODOLOGY OF DESIGN" SPECIALTY – MULTIMEDIA DESIGN | 113 |
| FORMATION OF THE PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE WEB DESIGNERS IN THE PROCESS OF STUDYING "TECHNOLOGIES OF WEBSITE DEVELOPMENT" DISCIPLINE | 130 |
| FEATURES OF PSYCHOLOGICAL HEALTH OF FIRE AND RESCUE AND MEANS OF ITS STRENGTHENING | 147 |
| MORAL ORIGINS OF PERSONAL GROWTH DURING ADOLESCENCE | 164 |
| AXIOLOGICAL PARADIGM OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE PSYCHOLOGISTS | 181 |
| MANIFESTATION OF STRONG-WILLED PERSONALITY TRAITS DUE TO THE PROPERTIES OF THE NERVOUS SYSTEM IN SPECIALISTS OF RISKY PROFESSIONS AND THEIR RELATIONSHIP WITH MOTIVATION | 198 |
| TOLERANCE IN THE STRUCTURE OF SOFT SKILLS OF THE MODERN TEACHER | 216 |
| PSYCHOLOGICAL FEATURES OF SELF-ACTUALIZATION OF PERSONALITY IN PROFESSIONS OF DIFFERENT LEVELS OF SOCIAL PRESTIGE | 253 |
| PEDAGOGICAL CONDITIONS AND WAYS OF FORMATION OF PROFESSIONAL IMAGE OF MASTERS OF PEDAGOGY OF HIGHER SCHOOL IN THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF THE UNIVERSITY | 272 |
| DEVELOPMENT OF SENIOR PRESCHOOL CHILDREN'S CREATIVE ABILITIES WITH LEGO-TECHNOLOGIES | 292 |
| PSYCHOLOGICAL FEATURES OF MODERN GIRLS AS A PREDICT OF FUTURE FAMILY CONFLICTS | 309 |
| TECHNOLOGIES OF SOCIAL WORK AND EDUCATION OF JUVENILE OFFENDERS IN UKRAINE | 324 |
| GADGET ADDICTION AS A PSYCHOLOGICAL PROBLEM | 342 |
| HEALTHY LIFESTYLE FORMATION IN SENIOR PRESCHOOLERS BY MEANS OF PHYSICAL CULTURE AND RECREATION ACTIVIT | 363 |
| Annotation | 381 |
| About the authors | 387 |

PREFACE

Modern society and the state can not be imagined without due to attention to education and science which are an important engine of social progress and economic, social, and legal development. Education and science are key factors influencing the level and quality of life of citizens. Education, as one of the most important components of society, on the one hand, is in a certain dependence on the processes taking place in it, must respond quickly and correspond to the state of scientific and technological progress, trends in the development of the economic sphere of the economy, on the other hand, it affects all processes and aspects of life, because it prepares individuals and specialists, develops personality, forms of certain life views. Higher education as a phenomenon of socio-cultural reality has enormous potential for the preservation and accumulation of knowledge, spiritual values, and assets of national culture, it plays a leading role in the identification of society and is the driving force behind the economic development of any state.

The monograph "Modern science and education: problems and development prospects" is devoted to understanding the most important scientific and educational problems of our time, outlining the prospects for their solution, developing strategies for the further development of scientific and educational potential in a global context, summarizing teaching experience and determining ways of implementation. educational practices, considering new challenges and the best world achievements.

The collective work presents results of scientific research on the improvement and preservation of the natural environment, innovative 3D modeling, and the use of new methods in education. The authors also shared their experience in solving educational, psychological, and health-preserving problems.

The team of authors hopes that the monograph contains useful research results that are relevant for scientists, students and anyone who interested in various aspects of education and science, given their significance for various areas of public life.

Editors

PECULIARITIES OF THE REFORM OF STATE SUPPORT FOR CHILDREN WITH DISABILITIES IN UKRAINE

Today, the policy towards children with disabilities is the result of its development in recent years. To a large extent, it reflects the general living conditions, as well as social and economic policies at different times. However, in relation to children with disabilities, there are many specific factors that affect their living conditions. Ignorance, contempt of others, despair – these social factors isolated and delayed their development.

Children with special needs are perceived differently in our society: some are completely indifferent to them, others are compassionate, and others actively help them. In addition, the existing stereotype of the intellectual and mental inferiority of a person with serious disabilities dooms to complete isolation: you will not see them at enterprises, cultural institutions, information. This is largely due to our past. The social and information policy of the totalitarian state ignored the problems of children with special needs.

Significant limitation of life of children with disabilities contributes to social maladaptation, which is due to developmental disorders, difficulties in self-care, communication, acquisition of professional skills. Assimilation of social experience by children, their inclusion in the existing system of social relations requires from society certain additional measures, means and efforts. The development of these measures should be based on knowledge of patterns, tasks, the essence of the socialization process.

Maintaining the health of every child; introduction of new forms of work with vulnerable categories of children for their rehabilitation and full integration into society, introduction of modern methods of comprehensive rehabilitation of children with disabilities, including early care and assistance to children with severe disabilities should be principles in forms of state support for children with disabilities. That is why the problem of social and pedagogical assistance as a form of state support for children in the early stages of their development is relevant. Socio-pedagogical assistance should be aimed at identifying, definition and resolving the child's problems in order to realize and protect his rights to full development and education.

At this stage of development of our state we can talk about the creation of a comprehensive state system of early socio-pedagogical assistance to children with disabilities as a form of settlement of positive relations with the environment.

The purpose of the study is to identify and develop ways to implement effective forms of state support for children with disabilities as a form of settlement of positive relationships with the environment.

Results of the research. In the social field of Ukraine since independence, there are new trends that to some extent affect the lives of individuals, a particular community and society as a whole. Among the new social trends taking place in modern Ukrainian society is the aggravation of the demographic situation, one of the manifestations of which is the spread of children's disabilities.

For a long time, the concept of "disability" was considered only in the medical aspect and was defined in terms of psychological, physiological, anatomical "defects", "abnormalities" or "normality" of man. Subsequently, this concept was interpreted as functional limitations of human capabilities (temporary or permanent)¹.

The definition of "child with disabilities" has changed significantly in recent decades. If earlier it was interpreted as a "functional disorder of the senses" or "physical defects", now it means an unfavorable situation in which a disabled person may be due to certain developmental defects².

Specialists in the field of social pedagogy define the concept of "child with disabilities" as a permanent violation (reduction, loss) of general or occupational capacity due to illness

¹ Ткачева В. В. (2004) К вопросу о концепции психологического изучения семьи, воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии, с. 46-51.

² Мостіпан О. (2002) Державна політика щодо інвалідів, її перспектива та пріоритети, с. 15-18.

or injury, as long-term or permanent loss of health due to occupational injuries, diseases, general illness and as long-term or permanent disability, or its significant limitations.

In addition, social workers view a child with disabilities as a disability due to physical, mental, sensory, social, cultural, legal and other barriers that prevent a person from being integrated into society and participating in family life. and the state on the same terms as other members of society³.

At the present stage of transformation of socio-economic processes, the concept of "child with disabilities" is considered a complex biopsychosocial category and is defined as a condition characterized by limited human life due to disease, injury, birth defects and requires social protection and support⁴.

Disability in children is defined by scientists as persistent social maladaptation due to chronic diseases or pathological conditions, which severely limits the child's ability to engage in age-appropriate educational and pedagogical processes, and therefore he constantly needs care and assistance. This is a significant limitation of life, which leads to social maladaptation due to impaired development and growth of the child, the ability to self-care, movement, orientation, control over their behavior, learning, communication, work in the future.

According to other scholars, the concept of child disability is considered through the prism of age, which describes this phenomenon a person under 18 years of age, who has abnormalities in physical or mental development, limitations of life due to congenital, hereditary or acquired diseases⁵. A child with disabilities is a person who due to chronic diseases, congenital or acquired developmental disabilities has limitations in life, is in difficult and extraordinary conditions and has special needs in the development of psychophysical capabilities, natural family environment, access to social facilities. and means of communication, socialization and self-realization⁶.

Environmental factors are decisive in the occurrence of diseases, because they not only directly affect the body, but also can cause changes in its internal properties, which in the next generation can cause disease (heredity, birth defects).

Both external (exogenous) and internal (endogenous) factors can be the cause of children's disability.

External factors include: mechanical (injury, shock), physical (electric shock, heat, cold), chemical (toxic substances), biological (pathogenic microbes, viruses), mental (fear, stress, traumatic factors), eating disorders (starvation, vitamin deficiency, overeating).

Internal factors include: spontaneous changes in genetic material, intracellular metabolites, hereditary diseases, birth defects.

Indicators for disability in children are pathological conditions that develop in congenital, hereditary, acquired diseases and after injuries. Issues of disability are considered after the implementation of diagnostic, therapeutic and rehabilitation measures. Decisions on recognizing a child (adolescent) as disabled in Ukraine are made by national, regional, city, special children's hospitals and departments (orthopedic surgery, rehabilitation, neurology, psychiatry, tuberculosis, otolaryngology, ophthalmology, urology, neurology, etc.). The decision of specialists is recorded in the inpatient card, advisory opinion or extract from the medical history. An advisory opinion (extract) is issued to the parents (guardian) of a child (adolescent) with a disability for the Medical Control Commission (MCC) of medical and preventive institutions at the child's place of residence. The medical opinion is issued by the MCC of children's treatment and prevention facilities.

Functional limitations in children determine significant limitations of life during an important period for human development. Restrictions on life, limited living space prevent the timely and full

³ Ляшенко В. І. (1999) Рання соціальна реабілітація дітей-інвалідів, с. 34-41.

⁴ Безпалько О. В. (2001) Підготовка волонтерів до роботи з дітьми з обмеженими функціональними можливостями: методичні рекомендації, с.105-107.

⁵ Зверева І. Д. (1995) Концептуальні основи соціального захисту людей з функціональними обмеженнями, с. 4-10.

⁶ Безпалько О. В. (2006) Організація соціально-педагогічної роботи з дітьми та молоддю у територіальній громаді: теоретико-методичні основи.

assimilation by the child of the most necessary knowledge and skills from social institutions. Peculiarities of a child with disabilities leads to social maladaptation, which is due to developmental disorders and the emergence of difficulties in self-care, communication, learning, future mastery of professional skills, etc..

Taking into account the specifics of the health of children with special needs, special attention should be paid to improving the system of social support, health care, rehabilitation programs to maintain physical and mental activity of such children, to create maximum conditions for further independent living of people with disabilities.

Research on the problems of children with disabilities should be considered according to the type of health disorder of a child with special needs. Consider the main categories of children with disabilities:

- children with mental retardation;
- children with endogenous mental illness;
- children with reactive states, conflict experiences, asthenia;
- children with signs of mental retardation.

Mental retardation. Among children and adolescents with mental retardation, the most numerous group are mentally retarded children. Most of them are oligophrenics. Oligophrenia is a form of mental and psychical retardation that occurs as a result of the central nervous system, and especially the cerebral cortex, in the prenatal (intrauterine), natal (childbirth) or postnatal (early life) periods. According to the depth of the defect, mental retardation in oligophrenia has three forms: idiocy, imbecility and dementia. Children with mental retardation in the stage of idiocy and imbecility are legally incapacitated and are placed in the care of their parents or guardians⁷.

Significant changes in physical and mental development cause disturbances in the personal sphere. Its main features are⁸:

- precondition for personality development are not formed in early childhood, as in normally developing children, but only in older preschool age. Therefore, the personality of a mentally retarded child is formed with large deviations, both in qualitative terms and in the pace and timing of development;
- the first manifestations of self-awareness, the separation of his "I" in a mentally retarded child begins to appear not from 3 years, as in normal development, but only after four years, when she begins to form elementary actions with objects;
- limited means of communication (both verbal and non-verbal) leads to the fact that mentally retarded children become excluded from the environment of peers.

Endogenous mental illness. Endogenous mental illnesses include schizophrenia, manic-depressive states, genuine epilepsy, and others.

Schizophrenia is a severe mental illness characterized by loss of unity of mental processes or changes in personality, which are slowly developing, and various psychopathological disorders. The disease is most often associated with a hereditary predisposition and occurs mainly in teenage years and adolescence. Personality changes in this disease include a decrease in energy potential (motivation), pronounced introversion (introversion, alienation from the environment), emotional impoverishment, thinking disorders, and others. The severity of psychopathological changes can range from mild personality changes to gross and persistent mental disorganization.

Manic-depressive psychosis is an endogenous disease that occurs in seizures. The state of fun, excitement, activity (manic phase) is replaced by inhibition, depression (depressive phase). Often the disease is characterized by changes in manic or depressive phases. At an exit from a painful condition there comes a practical recovery. The disease can begin at any age, but mostly at 12-16 years. Girls at the stage of prepubertal and pubertal periods are more prone to this disease. In this disease, persistent mental disorders and significant changes in personality and signs of the defect are not observed.

⁷ Маслова В. В. (2004) Соціальна педагогіка. Термінологічний словник-довідник: для студентів соціально-гуманітарних спеціальностей.

⁸ Тарасенко В. С. (2001) Закон України «Про охорону дитинства»: пропозиції щодо вдосконалення.

Reactive states, conflict experiences, asthenia are largely due to the conditions of education and upbringing of children. Some children have neuroses as a result of social maladaptation and school failure, others have asthenia, and still others have psychopathic reactions. These conditions develop as a result of mental and physical overload, violations of microsocial contacts among peers, family, etc. These deviations characterize the so-called limit states, the transition from normal to pathology. They belong to the group of painful conditions, which are based on psychogenic neurotic, asthenic conditions, conflict experiences. Neurotic states for children are characterized by fears (phobias), somatovegetative (enuresis, habitual vomiting) and motor disorders (logoneurosis, hysterical paralysis). With age, these disorders may become more protracted. These disorders leave an imprint on the dynamics of the neuropsychological state of the child or adolescent in the form of disharmony in personality development, changes in the cognitive and motivational spheres of personality.

Anomalies of personality with mental retardation (MR). The cause of personality anomalies can be mental retardation or mental infantilism of various etiologies.

Infantilism is the preservation in the psyche and behavior of a teenager, boy, adult properties and features characteristic of childhood.

There are the following main types of MR in children:

- constitutional origin or harmonious infantilism. In children of this type, the emotional and volitional sphere is at an earlier stage of development, resembling the normal structure of younger children;

- somatic origin. The main causes of mental retardation of this type – chronic infections, congenital and acquired defects, especially heart defects, which reduce not only general but also mental tone and cause persistent asthenia. Often there is a delay in emotional development – somatogenous infantilism. It is characterized by fear, insecurity, the manifestation of feelings associated with feelings of inferiority, etc.;

- psychogenic origin. Delays of this type are caused by unfavorable conditions that prevent the normal formation of the child's personality.

Other reasons that make it difficult for a child with disabilities to implement social needs may include⁹:

- violation of intellectual functions, asynchrony of their formation;
- behavioral disorders associated with the child's increased need for movement and inability to control them;

- various neurodynamic disorders. The consequences of such disorders are manifested in the form of hyperexcitability syndrome or psychomotor retardation, as well as in the form of instability of mental processes (emotional instability);

- personal characteristics of children formed in the previous stages of development (the ability to communicate with other people, have the necessary communication skills, the ability to determine the optimal position for themselves in relation to them), as well as integrated personalities – self-esteem and level of demands.

The dynamics of the process of development of each individual member of society "man-individual-person" is of great positive importance for society as a whole, as it becomes stronger and richer, which allows to better meet the needs of each member. The process of socialization of the person also involves children with disabilities. The change of public consciousness, on the one hand, and the qualitative progressive change of self-consciousness of people with disabilities and, consequently, the growth of their social activity, on the other hand, determines the active participation of people with disabilities in decision-making on social and social issues. policy that is most directly related to them. The social movement of people with special needs is expanding. Today, it is a powerful association of organizations that carry out a variety of tasks based on a common goal: to achieve equal rights and opportunities for the active participation of both children and older people with disabilities in all aspects of society. The priority

⁹ Засенко В. В. (2006) До проблеми особистісного підходу у навчанні дітей з порушеннями психофізичного розвитку, с. 85-88.

of this goal in social policy, on the part of people with disabilities, the active practice of public associations dealing with disability, put before government officials responsible for solving social problems, professionals (doctors, rehabilitators, sociologists and social workers etc.), scientists have new issues concerning not only medical and social, but also humanistic and philosophical aspects of the problem of disability¹⁰.

In the desire of people with special needs to obtain equal rights and equal opportunities for freedom of choice, self-determination, to be masters of their life circumstances, hopes, society saw the desire for self-affirmation, improvement of life. The traditional attitude to the problem of disability has changed only as a medical problem. The search for new, fuller interpretations of disability, more effective forms and methods of solving social problems of people with disabilities, has led to attempts to create scientific methodologies that describe the dialectic of social policy in close connection with society as a whole. Thus, specialists in the field of socio-psychological and socio-pedagogical sciences have identified the main models of support and rehabilitation of children with disabilities¹¹.

Medical model. The medical model considers a child with disabilities through the prism of disability as an illness, disease, psychological, physiological, anatomical defect (chronic or temporary). The medical approach assesses the child's disability based on the degree of disability. Medical and labor examination assigns a disability group. Traditionally, the terms "disablement" and "disability" are used as almost equivalent, interchangeable terms. The term "disabled" confirms this, because translated from English "disabled" – "sick, inadequate, disabled" (from the Latin "useless"). The main method of solving the problem of disability is rehabilitation (rehabilitation center programs include, along with medical procedures, sessions and courses of occupational therapy). Today, within the medical model, the organization of socio-pedagogical work includes patronage of children with disabilities at home, medical care, provision of medicines, treatment, payment and implementation of benefits guaranteed by the state.

Social model. Disability is considered within the framework of preserving the child's ability to function socially and is defined as a limitation of life (the ability to serve themselves, the degree of mobility). The social model offers a solution to disability problems by creating a system of social services that help a child with a disability to live. Very close to the medical social model is characterized by a paternalistic approach to the problems of a person with disabilities, so social services organized according to it, offer customers a limited range of services, such as home delivery, transportation by car to the clinic or hospital, cleaning premises and the like. Specialized educational institutions are also a priority of the social model.

Political and legal model. It is widely used by social movements of people with disabilities for independent living. The main tenets of the political movement are borrowed from the American Movement for the Rights of Negroes and Women's Rights. The political model views people with disabilities as a minority, whose rights and freedoms are offset by discriminatory legislation, inaccessibility of the architectural environment, limited access to participation in all aspects of society, information and means of communication, sports and leisure. The content of this model is defined as equal human rights of persons with disabilities to participate in all aspects of society and should be enshrined in law, implemented through standardization of regulations and rules in all spheres of human life and provided equal opportunities created by social structure¹². The task of the political and legal model of organization of socio-pedagogical work is to protect the rights of children with disabilities, which should be enshrined in law and implemented through standardization of regulations and rules in all spheres of life.

Cultural pluralism. The model is idealistic. It is included in the program of all social movements of people with disabilities, based on the principles of the philosophy of independent living. In its pursuit of perfection, humanity has always focused on high ideals. The model of cultural pluralism reflects the sincere desire of people to live in a perfect, highly organized world,

¹⁰ Гнибіденко І. Ф. (2010) Соціальний захист населення України.

¹¹ Безпалько О. В. (2009) Соціальна педагогіка: схеми, таблиці, коментарі.

¹² Ляшенко В. І. (1999) Рання соціальна реабілітація дітей-інвалідів, с. 34-41.

in which the common interests and the interests of each individual will be harmoniously combined. All differences (skin color, religion, traditions, language, physical differences, age, abilities and talents, etc.) will be considered in the light of their positive impact on society. The task of the model of cultural pluralism is the formation of a tolerant attitude in society towards children with disabilities¹³.

If the political and legal model orients society to protect the special rights of each individual social group, cultural pluralism emphasizes the concept of equality: all aspects of society will be equally accessible to all members of society, regardless of the features that distinguish them. The social significance of a member of society will be determined by his contribution to the common cause.

Thus, the social policy of the state now focuses on the medical, social, political aspects of the rehabilitation of children with disabilities. Our time is characterized by the globality of integration processes that affect all areas of human activity. The problem of children's disability has entered such areas as rehabilitation, education, statistics, politics, demography, sociology, economics, anthropology and so on. Therefore, the problem of standardization of approaches to the problem of disability becomes very important, the solution of which largely depends on the development of a single interpretation of such a social phenomenon as disability. And in this regard, it is important to systematize existing theories about models of disability, social policy and social system, created on the basis of a particular model, the real needs and interests of people with special needs.

In our country for a long time formed a state system of social support for children with disabilities, which is organized between the Ministry of Education of Ukraine, Ministry of Health of Ukraine, Ministry of Labor and Social Policy of Ukraine, Ministry of Family and Youth of Ukraine, State Committee of Ukraine on physical culture and sports.

Legal principles for meeting the special needs of children with disabilities in social protection, education, treatment, social care and social activities are reflected in the Laws of Ukraine: "On the basis of social protection of persons with disabilities in Ukraine"¹⁴, "On Education"¹⁵, "On pensions"¹⁶, "On state assistance to families with children"¹⁷, "On physical culture and sports"¹⁸, "On the status and social protection of citizens affected by the Chernobyl catastrophes"¹⁹, "On promoting the social formation and development of youth in Ukraine"²⁰, "On charity and charitable organizations"²¹, on the basis of Ukrainian legislation on health care, on the basis of Ukrainian legislation on culture.

In Ukrainian legislation, the main provisions of the state's social policy on persons with disabilities are defined in the Law of Ukraine "On the Fundamentals of Social Protection of Persons with Disabilities in Ukraine", adopted in March 1991.

This law fully complies with international documents, provides for medical, social and labor rehabilitation and adaptation, guarantees education at a level that corresponds to their abilities and capabilities. The law also provides for the creation of a proper architectural and engineering environment, benefits in providing housing.

Today, in our country there is no single official terminology for the characterization of children with disabilities. In the basic laws on education there are such terms as children who

¹³ Савчук Л. М. (2014) Навчання в інклюзивному класі. Особливості організації, с. 46-48.

¹⁴ Закон України «Про основи соціальної захищеності осіб з інвалідністю в Україні» від 19 грудня 2017 р.

¹⁵ Закон України «Про освіту» від 5 вересня 2017 р.

¹⁶ Закон України «Про пенсійне забезпечення» від 22 травня 2018 р.

¹⁷ Закон України «Про державну допомогу сім'ям з дітьми» від 27 квітня 2007 р.

¹⁸ Закон України «Про фізичну культуру і спорт» від 28 лютого 2018 р.

¹⁹ Закон України «Про статус і соціальний захист громадян, які постраждали внаслідок Чорнобильської катастрофи» від 19 грудня 2017 р.

²⁰ Закон України «Про сприяння соціальному становленню та розвитку молоді в Україні» від 6 грудня 2016 р.

²¹ Закон України «Про благодійну діяльність та благодійні організації» від 6 жовтня 2016 р.

need correction of physical or mental development and persons who have disabilities in physical or mental development and cannot study in public schools²².

One of the most recent normative documents (Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine № 691 of 2 December 2005 “On creating conditions for ensuring the right to education of persons with disabilities”) uses a number of terms, such as “children with special educational needs”, “disability”, “children with severe developmental disabilities”, “children with disabilities”.

Turning to the forms of state support for children with disabilities, we can identify the following:

1. Medical protection of children with disabilities, which is manifested in the provision of technical and other means of rehabilitation and in the provision of free medical and psychological care.

2. Social support for children with special needs and their parents, which consists in providing financial assistance, means of transportation, orientation and perception of information, adapted housing, in the establishment of guardianship, as well as adaptation of human settlements, public transport, communications and communications to the peculiarities of such children;

3. Psychological and pedagogical, which is manifested in the creation of conditions for quality education, namely: ensuring the availability and free of charge of various forms of high quality education in state and municipal educational institutions; formation of a network of educational institutions capable of providing high-quality educational services – creation of preschool educational institutions of various types, profiles and forms of ownership; optimization of the structure of general educational institutions for single-shift, specialized, external and distance learning and out-of-school educational institutions.

The reform of the education system for children with special needs or disabilities, and especially with disabilities, is taking into account both landmarks and progressive global trends: from institutionalization to inclusion. The innovative methodological paradigm of such reform is based on the principles of child-centeredness, which involves identifying the natural inclinations of each child, creating conditions for their successful development, promoting self-realization first in learning and then in life. The principles of child-centeredness determine the transition from the strategy of providing educational services in the nosological direction in segregated centers, which until recently were special boarding schools – to the strategy of meeting the educational needs of institutions selected by parents of children with special needs. correctional and developmental support. The implementation of this strategy is facilitated by a fairly strong network of educational institutions in Ukraine for children with certain mental and physical disabilities (special preschool and general education institutions, training and rehabilitation centers, educational institutions with special groups and classes). The analysis of the European experience of providing educational services to children with special needs (Italy, Spain, etc.) proved the need to maintain such a network of special institutions, as the total liquidation of these institutions during the educational reform was considered erroneous by government agencies. Against this background, scientists of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine together with the Ministry of Education and Science of Ukraine with the participation of public organizations developed a conceptual framework for the development of domestic special education (special pedagogy, special psychology). Along with the prepared and appropriately approved conceptual developments (such as: The concept of rehabilitation of children with disabilities and children with disabilities, mental and physical development for the coming years and future) taking into account innovative strategic guidelines at the Institute of Special Pedagogy NAPSU Ukraine and ways of educating children with special needs, which is reflected in the following concepts²³:

- The concept of inclusive education.
- The concept of bilingual education for people with hearing impairments.
- The concept of sign language in Ukraine.

²² Зверєва І. Д. (2008) Соціальна педагогіка: мала енциклопедія.

²³ Полякова О. М. (2008) Стан та проблеми інтеграції молоді з особливими потребами в сучасне українське суспільство, с. 16-30.

- The concept of preschool education for children with hearing impairments.
- The concept of preschool education for children with mental retardation.
- The concept of psychological and pedagogical support for children with profound visual impairments.
- The concept of implementing the content of preschool education for children with visual impairments.
- The concept of teaching a foreign language to children with speech disorders, etc.

Certain theoretical and methodological principles served as the basis of the State Standard of Primary Education for Children with Special Needs (approved by the Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine № 607 of August 21, 2013).

Considering the areas of work of the state to support children with special needs, it is necessary to note certain mechanisms for implementing these areas.

Speaking of medical and social support for children with disabilities, we can say that early detection and timely medical and social rehabilitation of children with birth defects or developmental delays require close intersectional cooperation based on the provision of services not only to children but also to family. Provision of technical means, provision of medical care, certain treatment and prevention measures all relate to the field of medical support for children with special needs.

Social rehabilitation of a child with disabilities is a set of measures aimed at restoring social ties and relationships that the child has broken or lost. The purpose of social rehabilitation is to restore the social status of the child, to ensure social adaptation in society, to achieve a certain social independence. An indispensable condition for social rehabilitation is the cultural self-actualization of the individual, his active work on his social perfection. No matter how favorable the conditions of rehabilitation, its results depend on the activity of the individual.

Today, social assistance includes: patronage of people with disabilities at home; their medical care; provision of medicines; sanatorium treatment; payment of funds and implementation of benefits guaranteed by the state. The task of socio-pedagogical work in this model is to maintain the vital functions of the individual mainly through medical measures and the dominant emphasis on social protection of the disabled.

Social support for children with disabilities provides:

- expanding the scope of their social contacts;
- creating conditions for arbitrary movement;
- providing various types of counseling;
- education of children with disabilities in secondary schools;
- assistance in professional self-determination and employment; development of potential opportunities for children with special needs;
- creation of a network of public organizations that provide various types of social rehabilitation and protect the interests of children with disabilities in society;
- Involvement of volunteers to work with children and youth with disabilities.

Psychological and pedagogical direction of the form of state support for children with disabilities is realized through the creation of conditions for effective adaptation of the child to the educational and social environment. From the psychological point of view, such areas as diagnostics, correction, consultation, educational and preventive activities are implemented.

Inclusive education is gaining wide popularity in this area.

According to UNESCO, inclusive learning is "the process of addressing and responding to the diverse needs of students by ensuring their participation in learning, cultural activities and community life and reducing exclusion in education and the learning process." The goal of inclusive learning is to improve the learning environment in which teachers and students are open to diversity, where the needs of students and respect for their abilities and opportunities to be successful are guaranteed²⁴.

²⁴ Томчук С. М. (2005) Теоретичний аналіз проблем адаптації дітей з особливими потребами до навчання у школі.

"Inclusive education is a comprehensive process of ensuring equal access to quality education for children with special educational needs by organizing their education in secondary schools based on the use of personality-oriented teaching methods, taking into account the individual characteristics of such children" (Concept of inclusive education) Order of the Ministry of Education and Science of 01. 10. 2010 № 912)²⁵.

Inclusive education means that all students can study in schools at their place of residence, in general education classes, where they will be supported, if necessary, both in the educational process and in the redevelopment of schools, classes, programs and activities so that all students without exception, studied and spent time together.

Inclusive education includes:

- recognition of equal value for society of all students and teachers;
- increasing the degree of student participation in the educational process and extracurricular activities and at the same time reducing the level of isolation of some students;
- changes in the policy of the educational institution, practice and school culture in order to bring them in line with the diverse needs of students studying in this educational institution;
- Overcoming barriers to quality education and socialization of all students, not just students with disabilities and students with special educational needs;
- analysis and study of attempts to overcome barriers and improve the accessibility of educational institutions for certain categories of students. Carrying out reforms and changes aimed at the benefit of all students;
- the belief that differences between students are a resource that contributes to the pedagogical process, not obstacles that need to be overcome;
- recognition of children's rights to education in general educational institutions located at the place of residence;
- improving the situation in schools in general for both students and teachers.
- recognition of the role of schools not only in improving the academic performance of students, but also in the development of local communities;
- development of partnerships between schools and local communities;
- Recognition that inclusion in education is one aspect of inclusion in society.

One of the major obstacles to the development of the state support system for people with special needs is the lack of stability in terms of their education, which is directly related to the constant "jumps" in this sense of secondary school, which is largely a benchmark for special education. Against this background, it is worth mentioning the almost constant changes in the content of certain educational areas of the "mass" school, which "entails" the development and publication, with all its derivatives, in fact, new educational and methodological support for teaching children with mental and physical disabilities²⁶.

One of the important socio-pedagogical problems is the development and improvement of the special education system. The current system of special education in Ukraine at the present stage does not fully ensure equal rights to education for those whose opportunities are limited by their disabilities, health or specific social conditions, does not always meet their needs, personal and public interests. Social policy in Ukraine, which focuses on children with disabilities, adults and children, is based today on the medical model of disability. Based on this, a child with special needs is considered a disease, pathology. Such a model freely or unwillingly weakens the child's social position, reduces its social significance, separates it from "normal" children's society, increases its unequal social status, condemns it to recognition of its inequality, non-competitiveness compared to other children. The medical model also determines the method of work, which has a paternalistic nature and involves treatment, occupational therapy, the creation of services to help people survive, we note – not to live, but to survive.

²⁵ Родименко І. М. (2004) Сучасний погляд на навчання дітей з особливими потребами, с. 8-12.

²⁶ Семигіна Т. В. Соціальна робота: в 3 ч. / За ред. Т. В. Семигіної, І. Григи. – К.: Вид. дім «Києво-Могилянська Академія», 2004 р. – Ч. 1., – 261 с.

The consequence of the orientation of society and the state on this model is the isolation of a child with disabilities from society in a specialized educational institution, the development of passive and dependent life orientations.

Other social problems are related to regional conditions, the presence or absence of special schools, special rehabilitation centers, specialists in special education in the places where families with children with disabilities live. Because special schools are unevenly located, children often have to be educated and brought up in special boarding schools. By entering such a school, children are isolated from their families, from their peers who develop normally, from society as a whole. Children seem to be locked in a certain society, they do not gain proper social experience in time. The isolation of special educational institutions cannot but affect the development of the child's personality, his readiness for independent living. Traditionalism, characteristic of educational institutions, is usually manifested in the focus on the usual professions for children with special needs: locksmith, carpenter, seamstress, etc., although they are sometimes far from their real potential. In addition, methods and forms of career guidance are not updated. After all, the new living conditions allow us to pose the problem of obtaining modern prestigious professions; to carry out professional training in those types of work that are needed in the region. As a result of parents' experiences, there are attitudes to the "greenhouse" upbringing of a child, which presuppose its hyperopia and form small egotists and domestic tyrants, or, conversely, hidden or overt emotional rejection of such a child by the family. The child, being alone with parents and doctors, in which one dominant - her disease, is gradually isolated from society, and here there is no development and even more so social rehabilitation cannot be.

However, such problems as need to be solved²⁷:

- updating the legislative and regulatory framework for the education of this category of children. Obviously, the Draft Laws need to be approved as soon as possible: "On Amendments to the Law of Ukraine "On Preschool Education (on the Organization of Inclusive Education)", "On Amendments to Certain Legislative Acts of Ukraine on Education on the Organization of Inclusive Education";

- use of special education resources in providing correctional and developmental assistance to children with special needs who are in inclusive conditions, advisory professional assistance to their parents and teachers. It is advisable, when creating educational districts, to determine the basic training and rehabilitation center (special educational institution), which will perform these and other functions;

- harmonization of terminology used in legislative and regulatory acts; in particular, the most correct definition of children with certain disorders of psychophysical development are children with special needs, including those with disabilities;

- development of organizational and pedagogical conditions for early detection and corrective action on children with special needs and their preschool training;

- introduction of innovative forms and technologies of education for children with special needs (first of all – inclusive education);

- initiating specialized training of students with special needs both within the educational institution and in individual classes (groups);

- development of psychological and pedagogical principles of education, development and socialization of children with autism spectrum;

- equipping educational institutions with modern correctional and developmental equipment;

- financing the publication of special literature, as a result of which some manuscripts are not published and lose their relevance, etc.

Ukrainian statehood does not stand aside from these issues. An important step in this direction was the parliamentary hearings: "Education, health care and social security of children with mental and physical disabilities: problems and ways to solve them", held in June 2014 in accordance with the Resolution of the Verkhovna Rada of Ukraine 58 1158-VII of March 25, 2014.

²⁷ Полякова О. М. (2008) Стан та проблеми інтеграції молоді з особливими потребами в сучасне українське суспільство, с. 16-30.

Representatives of ministries, heads of schools, employees of educational institutions and centers, specialized institutions, public organizations, trade unions, scientists and experts joined the hearings. Discussion of problems of education, health care and social security of children with mental and physical disabilities at parliamentary hearings is designed to promote the improvement of legislation and other regulations that determine public policy in these areas²⁸.

The main problem of a child with disabilities is a violation of his connection with the world, limited mobility, lack of contact with peers and adults, limited communication with nature, inaccessibility of a number of cultural values, and sometimes basic education. This problem is a consequence not only of the subjective factor, which is the state of physical and mental health of the child, but also a consequence of social policy and sustainable public consciousness, which authorize the inaccessible to children with disabilities architectural environment, public transport, social services²⁹.

A child with special needs may be as capable and talented as his or her peer, who has no health problems, but whose ability to develop, develop, and benefit society is hampered by inequality³⁰. A child is not a passive object of social assistance, but a developing person who has the right to meet the various social needs in cognition, communication, creativity. The state must not only provide a child with special needs with certain privileges and privileges, it must meet its social needs and create a system of social services that would smooth out the restrictions that hinder the processes of its socialization and individual development.

Participants of the parliamentary hearings "Education, health care and social security of children with mental and physical disabilities: problems and ways to solve them" provided the following recommendations to the Verkhovna Rada of Ukraine, the Cabinet of Ministers of Ukraine, the Ministry of Health of Ukraine, the Ministry of Social Policy The State Committee for Television and Radio Broadcasting, the Ministry of Education and Science of Ukraine and the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, noting that it is essential³¹:

- bring to international standards a system of training and retraining of teachers taking into account the educational needs of children with mental and physical disabilities, including autism spectrum disorders, developing and implementing appropriate curricula and involving relevant institutions, that care for these issues;
- to study the international experience in assessing the academic achievements of students with special educational needs, including those with disabilities, in the system of general secondary education and to submit appropriate proposals for changes in regulations in this area;
- coordinate the activities of local education authorities on the introduction of inclusive education, rehabilitation and social adaptation of children with special educational needs;
- make the necessary adaptations to the special needs of children with special educational needs (with visual, hearing, musculoskeletal disorders) during the external independent evaluation of academic achievement of graduates of general secondary education;
- to expand the practice of introducing into the curricula of correctional teachers and special psychologists training programs and modules on correctional care for children with severe mental and physical disabilities, including autism spectrum disorders;
- for the purpose of educational activities to consider the issue of including in the academic disciplines of educational institutions issues related to ensuring the rights of persons with special educational needs, along with the rights of others in society;
- ensure the development and mandatory implementation of individual development programs for children with special educational needs in preschool educational institutions of various

²⁸ Тарасенко В. С. (2001) Закон України «Про охорону дитинства»: пропозиції щодо вдосконалення.

²⁹ Стандартні правила щодо урівняння можливостей інвалідів: прийняті Генеральною Асамблеєю ООН на 48 сесії 20. 12. 1993 р. (резолюція 48/96).

³⁰ Капська А. Й. (2005) Соціальна робота: навчальний посібник.

³¹ Томчук С. М. (2005) Теоретичний аналіз проблем адаптації дітей з особливими потребами до навчання у школі.

types and forms of ownership, special secondary and general educational institutions with inclusive and special classes, training and rehabilitation centers, based on individualized approach;

- provide access to extracurricular and non-formal education for children with special educational needs;

- to introduce into the licensing conditions of higher educational institutions mandatory requirements for ensuring the architectural accessibility of institutions in accordance with current State building norms and standards. The Ministry of Education and Science of Ukraine and the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine are recommended:

- take measures to develop and publish a sufficient number of special textbooks, visual and didactic materials, manuals for teaching children with special educational needs in special and inclusive conditions;

- develop scientific and educational support for inclusive education for teachers of preschool and secondary schools and recommendations for parents of children with special educational needs in accordance with international standards, taking into account domestic and international experience, including public organizations;

- carry out scientific and methodological, experimental activities for the education of children with complex developmental disabilities, including children with autism spectrum, episynndrome, Down syndrome through interagency cooperation with the Ministries of Health, Social Policy and public organizations;

- to develop scientific and educational support for children with autism spectrum disorders.

In our opinion, the revival of work in these areas will allow, on the one hand, to bring educational requirements closer to generally accepted standards, and on the other hand to enable children with special needs of all categories to obtain the desired level of educational and professional training. and type of educational institution

The effectiveness of the organization of inclusive education largely depends on the properly organized correctional and developmental work. That is why it is necessary to understand the peculiarities of its content and differences from similar work in a special boarding school. Corrective and developmental work is closely related to the diagnosis of disorders.

At the same time, today diagnosis and correction are insufficiently coordinated. In diagnostic and corrective work there should be no fascination with functional and symptomatic diagnostics. The work should not be differentiated: in psychological, medical and pedagogical consultations diagnosed, and in secondary schools taught, corrected.

After all, the specifics of correctional and developmental work are that it requires a comprehensive justification, forecasting based on medical and psychological and pedagogical data. The interaction of teachers, psychologists, speech therapists, deaf, typhlo-, oligophrenic educators, social educators, and medical workers becomes objectively necessary.

In order to coordinate efforts, it is advisable to more fully involve the PMPC in correctional and developmental training and rehabilitation. The main task of the PMPC should be to involve in training and provide correctional and rehabilitation care for children with mental and physical disabilities, counseling teachers of inclusive education, respectively, designing on a diagnostic basis of individualized learning and correction.

The main activities of modern psychological, medical and pedagogical centers should be:

- assistance in choosing an educational route for the child and determining the optimal programs of its education;

- implementation of correctional and developmental training of children with severe disorders;

- assistance in solving problems of social and emotional plan;

- assistance in professional self-determination of persons with psychophysical disorders;

- development of individual correctional and development programs;

- design of correctional programs and development of correctional technologies;

- structural and systemic diagnosis.

Psychological correction is considered in two aspects: broadly - as a set of psychological and pedagogical influences aimed at correcting children's developmental disabilities, and narrowly – as a method of psychological influence aimed at developing mental processes and functions in children and harmonizing the development of his personal qualities. Psycho-correctional technologies are a set of knowledge about the methods and means of psycho-correctional process. Psycho-correctional process is a complex system that includes both strategic and tactical tasks. Tactical tasks include the development of methods and psycho-correctional techniques, the form of correctional work, selection and staffing of groups, duration and mode of training.

Corrective work with a child should be built not as a simple training of skills and abilities, not as separate exercises to improve psychological activity, but as a holistic conscious activity. Thus it is necessary to carry out corrective work both with the child on change of its separate psychological formations, and with living conditions, education and training in which the child is. Consider strategic objectives, as they are common to all children with developmental disabilities. In the practice of psycho-correctional work, there are traditionally three main models of correction: general, typical, individual.

The general model of correction is a system of optimal age development of the individual as a whole. It includes a protective and stimulating regime for the child, the appropriate distribution of loads according to the mental state, the organization of the child's life at school, in the family and other groups.

A typical model of correction is based on the organization of specific psycho-correctional effects using different methods: game therapy, family therapy, psycho-regulatory training³².

The individual model of correction is focused on the correction of various disorders in a child or adolescent, taking into account his individual-typological, psychological characteristics. This is achieved in the process of creating individual psycho-correctional programs aimed at correcting existing deficiencies, taking into account individual factors.

The general model of psycho-correction is focused on preventive work with the child, the typical model – on optimization, stimulation of mental development, and the individual model – on the correction of deficiencies in child development, taking into account individual psychological characteristics.

The principles of construction of correctional and developmental programs determine the strategy, tactics of their development, namely determine the goals, objectives of correction, methods and means of psychological influence. When compiling various correctional programs, it is necessary to rely on the principles:

- systematic corrective, preventive and developmental tasks;
- unity of diagnosis and correction;
- priority of correction of causal type;
- activity principle of correction;
- taking into account the age, psychological and individual characteristics of the child;
- complexity of methods of psychological influence;
- active involvement of the social environment in the correctional program;
- reliance on different levels of organization of mental processes;
- programmed learning;
- increasing complexity;
- taking into account the volume and degree of diversity of the material;
- taking into account the emotional color of the material.

The principle of systematic correctional, preventive and developmental tasks reflects the relationship between the development of different aspects of the child's personality and the heterochrony (unevenness) of their development. In other words, each quality of the child is at different levels of development in relation to its various aspects – at the level of well-being, which corresponds to the norm of development; at the level of risk, which means the threat

³² Штокало О. А. (2008) Дитяча інвалідність. Соціалізаційний контекст.

of potential development difficulties; and at the level of current development difficulties, which is objectively expressed in various deviations from the normative course of development. This fact reveals the law of uneven development³³.

Therefore, lags and deviations in the development of some aspects of personality will naturally lead to difficulties and deviations in the development of the child's intelligence and vice versa. For example, the underdevelopment of learning and cognitive motives and needs with a high probability leads to a lag in the development of logical operational intelligence.

In determining the goals and objectives of correctional and developmental work cannot be limited to current problems and difficulties of child development, but must proceed from the immediate forecast of development. Timely preventive measures can prevent various developmental disorders.

On the other hand, the interdependence in the development of different aspects of the child's psyche allows to significantly optimize the development by intensifying the strengths through the compensation mechanism. In addition, any program of psychological influence on the child should be aimed not only at correcting developmental disorders, to prevent them, but also to create favorable conditions for the full realization of the potential for harmonious development of personality³⁴.

Thus, the goals and objectives of any correctional and developmental work should be formulated as a system of tasks of three levels: correctional – correction of deviations and disorders of development, solving development difficulties; preventive – prevention of deviations and difficulties in development; development – optimization, stimulation, enrichment of the content of development.

Only the unity of these types of tasks can ensure the success and effectiveness of correctional and developmental work. The principle of unity of diagnosis and correction reflects the integrity of the process of providing psychological care. The principle is implemented in two aspects:

1. The implementation of correctional work must be preceded by a stage of comprehensive diagnostic examination, which allows to identify the nature and intensity of developmental difficulties, to draw conclusions about their possible causes and on this basis to formulate goals and objectives of correctional and developmental program. An effective correctional program can only be built on the basis of a thorough psychological examination. At the same time, the most accurate diagnostic data are meaningless if they are not accompanied by a well-thought-out system of psychological and pedagogical corrective measures.

2. The implementation of the correctional and developmental program requires a psychologist to constantly monitor the dynamics of changes in personality, behavior and activities, emotional states, feelings and experiences of the child. This control allows you to make the necessary adjustments to the program, methods and means of psychological influence on the child. In other words, each step in the correction should be evaluated in terms of its impact in the light of the ultimate goals of the program.

Thus, the control of the dynamics and effectiveness of correction, in turn, requires constant diagnosis during the correction work. The principle of priority of correction of the causal type. There are two types of correction depending on its direction: symptomatic and causative (causal). Symptomatic correction is aimed at overcoming the external side of developmental difficulties, external signs, symptoms of these difficulties. Correction of the causative (causal) type, on the contrary, involves the elimination and leveling of the causes of problems and deviations. Obviously, only eliminating these causes can provide the most complete solution.

Dealing with symptoms, no matter how successful, will not be able to completely solve the difficulties that the child is experiencing. The example of the correction of fears in children is illustrative in this respect. The use of the method of drawing therapy gives a significant effect in overcoming the symptoms of fears.

³³ Шендеровський К. (2006) Документація в соціальній роботі.

³⁴ Юрків Я. І. (2012) Сутність та специфіка соціально-педагогічної роботи з дітьми з обмеженими можливостями. Соціально-педагогічна робота з дітьми та молоддю, с. 21-23.

However, in cases where the causes of children's fears lie in family relationships and are associated, for example, with emotional rejection of the child by parents and deep emotional experiences, isolated use of drawing therapy gives only unstable, short-term effect. After freeing the child from the fear of darkness and unwillingness to be alone in the room, after a while this same child may turn to you, but with a new fear, such as height³⁵.

Only successful psycho-correctional work with the causes of fears and phobias (in this case, work on the optimization of child-parent relationships) will avoid the reproduction of symptoms of poor development. The principle of priority of causal correction means that the priority goal of corrective measures should be to eliminate

The activity principle of correction determines the tactics of corrective work through the organization of active activities of the child, during which the necessary basis for positive changes in the development of his personality is created. Corrective action is always carried out in the context of a child's activities.

The principle of taking into account age-psychological and individual characteristics harmonizes the requirements of compliance of mental and personal development of the child with the age norm and recognition of the fact of uniqueness and uniqueness of a particular individual. Normative development should be understood as a sequence of changes in age periods, stages of ontogenetic development. Taking into account the individual characteristics of the individual allows you to outline within the age norm program to optimize development for each child.

The correctional program cannot be depersonalized or unified. On the contrary, it must create optimal opportunities for individualization and self-affirmation.

The principle of complexity of methods of psychological influence enshrines the need to use a variety of methods, techniques and techniques from the arsenal of practical psychology.

The principle of active involvement of the immediate social environment in the correctional program is determined by the most important role of people from the immediate circle of communication in the mental development of the child.

The system of relations of the child with close adults, features of their interpersonal relations and communication, forms of joint activity, ways of its realization are the basic component of a social situation of development, define a zone of the nearest development. The child develops in a holistic system. social relations, inseparably and in unity with them. That is, the object of development is not an isolated child, but a holistic system of social relations.

The principle of reliance on different levels of organization of mental processes determines the need to rely on more advanced mental processes and the use of methods of correction that enhance intellectual and perceptual development. In childhood, the development of arbitrary processes is insufficient, while involuntary processes can be the basis for the formation of arbitrariness in its various forms.

The principle of programmed learning involves the development of the child's programs, consisting of a series of successive operations, the implementation of which – first with a psychologist, and then independently – leads to the formation of the necessary skills and actions.

The principle of increasing complexity is that each task must pass a number of levels from simple to complex. The formal difficulties of the material do not always coincide with its psychological complexity³⁶.

The level of difficulty should be available to the individual child. This allows you to maintain interest in corrective work and gives you the opportunity to feel the joy of overcoming. Taking into account the volume and degree of diversity of the material.

During the implementation of the correction program it is necessary to move to new material only after the relative formation of a skill. It is necessary to diversify the material and increase its volume strictly gradually. Taking into account the emotional complexity of the material.

³⁵ Тюття Л. Т. (2004) Соціальна робота (теорія і практика). Навч. посіб. для студентів вищих навчальних закладів.

³⁶ Щербань П. (1996) Концепція «Сім'я і родинне виховання», с.15-20.

This principle requires that the games, classes, exercises, the proposed material create a favorable emotional background, stimulate positive emotions.

Corrections should end with a positive emotional background. The program of correctional work must be psychologically sound. The success of corrective work depends primarily on the correct, objective, comprehensive assessment of the results of the diagnostic examination. Corrective work should be aimed at the qualitative transformation of various functions, as well as the development of various abilities of the child.

To implement corrective actions, it is necessary to create and implement a certain model of correction: general, typical, individual. General model of correction – the system of conditions for optimal age development of the individual as a whole involves expanding, deepening, clarifying the child's ideas about the world around him, about people, social events, the connections and relationships between them; use of different activities for the development of thinking that analyzes perception, observation, etc.; this sparing nature takes into account the state of health (especially in children who have experienced post-traumatic stress, who are in unfavorable conditions).

It is necessary to optimally distribute the load during the lesson, day, week, year, to monitor and record the child's condition. A typical model of correction is based on the organization of practical actions on various bases. Aimed at mastering the various components of action and the gradual formation of various actions. The individual model of correction includes the definition of the individual characteristics of the child's mental development, its interests, learning, problems; identification of leading activities, features of the functioning of thinking, determining the level of development of various actions; drawing up a program of individual development based on more established aspects, the actions of the leading system for the transfer of knowledge to new activities and spheres of life.

Psycho-corrective measures are aimed at correcting developmental disorders, and their goals should be formulated in a positive rather than negative way. Positive form includes a description of those forms of behavior, activities, personality structure, which must be formed in the client.

The goals of correction should be realistic and correlated with the duration of correctional work, the ability to transfer the client a new positive experience. Must be close to reality.

When setting general goals of correction, it is necessary to take into account the long and short term of personality development and plan both specific indicators of personal and intellectual development of the client and the ability to reflect these indicators in the activities and communication of the client at later stages.

It should be remembered that the effects of corrective work are manifested over a long period of time: in the process of corrective work, until its completion, finally, about six months in a row, we can finally talk about consolidation or loss of positive effects of corrective work.

The effectiveness of the psycho-correctional process largely depends on the ability of the psychologist to compile a psycho-correctional program. It is necessary to take into account the following methodological requirements:

- clearly formulate the main objectives of psycho-correctional work;
- identify the range of tasks that should specify the main goal;
- to determine the content of correctional classes, taking into account the structure of the defect and individual psychological characteristics of the child, the development of the leading activity;
- determine the form of work with the child (group, family, individual). select appropriate methods and techniques taking into account the age, intellectual and physical capabilities of the child;
- plan the form of participation of parents and others in the correctional process;
- to develop methods of analysis of the assessment of the dynamics of the psycho-correctional process;
- prepare the premises, necessary equipment and materials³⁷.

³⁷ Савчук Л. М. (2014) Навчання в інклюзивному класі. Особливості організації, с. 46-48.

Targeted psycho-correctional impact on the child and adolescent consists of four interrelated blocks:

1. Diagnostic.
2. Corrective.
3. Evaluation.
4. Prognostic.

The diagnostic unit includes the diagnosis of mental development of the child and the diagnosis of the social environment. Diagnosis of mental development of the child includes: a comprehensive psychological study of the personality of the child and his parents, the system of their relationships; analysis of the motivational and necessary sphere of the child and his family members; determining the level of development of sensory-perceptual and intellectual processes and functions; diagnosis of the child's social environment (analysis of adverse social factors that traumatize the child, disrupt his mental development, personality development and social adaptation).

The correctional block includes the following tasks: correction of inadequate methods of raising a child in order to overcome its microsocial neglect; assistance to a child or adolescent in resolving psycho-traumatic situations; – formation of productive types of relationships of the child with others (in the family, class); raising the social status of the child in the team; development of a child's or adolescent's competence in matters of normative behavior; formation and stimulation of sensory-perceptual, mnemonic and intellectual processes in children; development and improvement of communicative functions, emotional and volitional regulation of behavior; formation of adequate parental attitudes to the socio-psychological problems of the child by actively involving parents in the psycho-correctional process; – creation of an atmosphere of acceptance, friendliness, openness, mutual understanding in the children's team where the child is studying. evaluation of the effectiveness of psycho-correctional measures.

Evaluation unit, or unit of effectiveness of corrective actions, aimed at analyzing changes in cognitive processes, mental states, personal reactions in children as a result of psycho-corrective influences. Criteria for assessing the effectiveness of psychological correction require consideration of the structure of the defect, the mechanisms of its manifestations, analysis of the goals of correction and the methods used for psychological influence.

The results of correctional work can be manifested in the child in the process of working with him, until the end of the psycho-correctional process and for a long time after the end of classes.

The effectiveness of psychological correction depends on both objective and subjective factors. Objective factors include:

- the severity of the defect in the child;
- clarity of the set correctional tasks;
- clarity of the organization of the psycho-correctional process;
- time of the beginning of the correction process;
- professional and personal experience of a psychologist.

Subjective factors include: attitudes of the child and parents to psychological correction; their attitude to psychological correction and to the psychologist.

When assessing the effectiveness of psycho-correctional effects, it is necessary to use a variety of methods, depending on the tasks of psycho-correctional tasks.

When assessing the behavioral and emotional reactions of the child it is better to combine the method of observation with projective methods of personality research (color-associative tests, methods of incomplete sentences, drawing tests)

When assessing the effectiveness of correction of cognitive processes in children, you can use functional tests aimed at analyzing gnostic processes, the results of pedagogical observations. An evaluation of the effectiveness of the correction can be carried out by an independent expert commission, which includes not only psychologists, but also doctors, teachers and social workers.

The prognostic block of psycho-correction is aimed at designing the psychophysiological functions of a child or adolescent.

Conclusions. One of the most acute social problems today is the health of children and young people. The growing number of children with special needs and the need for various forms of state aid and support for such children.

The level of civilization of a society is largely determined by the attitude of this society to a marginal group of the population, in particular to children with disabilities, their families and so on. In conditions of economic instability, the crisis of almost all components of the humanitarian sphere, at the initial stage of legal stabilization, children with special needs were the most vulnerable category of the population. Accordingly, socio-pedagogical work with this category requires further organization, taking into account all the specific features of children with disabilities and cooperation with them.

Currently, we can observe a paradoxical, but in general quite typical for the transformation period situation, characterized by the presence of well-developed legislation that declares the rights of children with special needs for development, education, social integration and at the same time – virtually no mechanisms for their implementation. The state social policy implemented so far is focused on segregation and isolation of children with developmental problems. From the state's point of view, their placement in boarding schools is considered to be the best option for socialization. The negative aspects of a child's stay in such institutions are his isolation from broad social contacts, family, limiting the range of interpersonal interaction between students with developmental disabilities, low level of education, low competitiveness of professions.

The lack of a favorable environment to meet the special needs of atypical children, limiting their socio-cultural mobility, life chances raises issues of development, education, social integration and adaptation of children with special needs, respect for their constitutional rights, access to resources. This emphasizes the need to identify new priorities for their social support based on the principles of equality, normalization of life and inclusion of people with disabilities in society.

In our opinion, the main priority of effective adaptation of the child to the surrounding reality is the introduction of inclusive education, which will include the following principles:

- Admit all children to secondary schools and school life;
- Provide comprehensive assistance to pupils with special needs, their peers and teachers if needed;
- Look at each pupil for what he or she can do, not what he or she cannot do;
- Create learning goals according to the individual abilities of each child, taking into account that children may have different learning goals, but learn together in the classroom;
- Re-equip schools and classrooms so that they focus on the potential of each child;
- Promote strong leadership in the person of the school principal and administration;
- Facilitate the training of teachers who are familiar with different teaching methods;
- Form a team of school principals, teachers, parents, students and other staff working together to identify the most effective ways to provide quality education in an inclusive environment;
- Maintain a balanced attitude towards parents, especially towards parents' dreams and goals for their children's future.

References

1. Безпалько О. В. Організація соціально-педагогічної роботи з дітьми та молоддю у територіальній громаді: теоретико-методичні основи. Монографія. К.: Наук. світ, 2006. 363 с.
2. Безпалько О. В. Підготовка волонтерів до роботи з дітьми з обмеженими функціональними можливостями: методичні рекомендації. К.: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2001. 226 с.
3. Безпалько О. В. Соціальна педагогіка: схеми, таблиці, коментарі: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. К.: Центр учбової літератури, 2009. 208 с.

4. Гнибіденко І. Ф. Соціальний захист населення України: навч. посіб. К.: Вид-во «Фенікс», 2010. 212 с.
5. Закон України «Про благодійну діяльність та благодійні організації» від 6 жовтня 2016 р. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/5073-17>.
6. Закон України «Про державну допомогу сім'ям з дітьми» від 27 квітня 2007 р. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2811-12>.
7. Закон України «Про освіту» від 5 вересня 2017 р. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.
8. Закон України «Про основи соціальної захищеності осіб з інвалідністю в Україні» від 19 грудня 2017 р. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/875-12>.
9. Закон України «Про пенсійне забезпечення» від 22 травня 2018 р. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1788-12>.
10. Закон України «Про сприяння соціальному становленню та розвитку молоді в Україні» від 6 грудня 2016 р. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2998-12>.
11. Закон України «Про статус і соціальний захист громадян, які постраждали внаслідок Чорнобильської катастрофи» від 19 грудня 2017 р. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/796-12>.
12. Закон України «Про фізичну культуру і спорт» від 28 лютого 2018 р. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3808-12>.
13. Засенко В. В. До проблеми особистісного підходу у навчанні дітей з порушеннями психофізичного розвитку. *Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі*: Наук.-метод. зб.: Вип. 8. К.: Наук. світ, 2006. С. 85-88.
14. Зверева І. Д. Концептуальні основи соціального захисту людей з функціональними обмеженнями. *Інвалід і суспільство. Проблеми інтеграції*. К., 1995. С. 4-10.
15. Капська А. Й. Соціальна робота: навчальний посібник. К.: Центр навчальної літератури, 2005 р. 328 с.
16. Ляшенко В. І. Рання соціальна реабілітація дітей-інвалідів. *Соціальний захист*. 1999. № 5. С. 34-41.
17. Маслова В. В. Соціальна педагогіка. Термінологічний словник-довідник: для студентів соціально-гуманітарних спеціальностей. Маріуполь, 2004. 39 с.
18. Мостіпан О. Державна політика щодо інвалідів, її перспектива та пріоритети. *Соціальний захист*. 2002. № 11. С. 15-18.
19. Полякова О. М. Стан та проблеми інтеграції молоді з особливими потребами в сучасне українське суспільство. *Соціальна робота в Україні: теорія і практика: науково-метод. журнал*. 2008. № 4. С. 16-30.
20. Родименко І. М. Сучасний погляд на навчання дітей з особливими потребами. *Нива знань*. 2004. № 2. С. 8-12.
21. Савчук Л. М. Навчання в інклюзивному класі. Особливості організації. *Психолог*. 2014. № 2 (530). С. 46-48.
22. Семігіна Т. В. Соціальна робота: в 3 ч. К.: Вид. дім «Києво-Могилянська Академія». 2004 р. Ч. 1. 261 с.
23. Стандартні правила щодо урівняння можливостей інвалідів: прийняті Генеральною Асамблеєю ООН на 48 сесії 20. 12. 1993 р. (резолюція 48/96) [Електронний ресурс]. Режим доступу: http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/995_306.
24. Тарасенко В. С. Закон України «Про охорону дитинства»: пропозиції щодо вдосконалення. *Актуальні проблеми політики: Зб. наукових праць*. Вип. 12. Одеса: Юрид. літ., 2001 р.
25. Ткачева В. В. К вопросу о концепции психологического изучения семьи, воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии. *Воспитание и обучение детей с нарушениями развития*. № 1. 2004. с. 46-51.

26. Томчук С. М. Теоретичний аналіз проблем адаптації дітей з особливими потребами до навчання у школі. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами*. К.: Кондор, 2005 р. 341 с.
27. Тюття Л. Т. Соціальна робота (теорія і практика). Навч. посіб. для студентів вищих навчальних закладів. К.: ВМУРОЛ «Україна», 2004. 408 с.
28. Шендеровський К. Документація в соціальній роботі. К.: Главник, 2006.
29. Штокало О. А. Дитяча інвалідність. Соціалізаційний контекст. Одеса. 2008. с. 323.
30. Щербань П. Концепція «Сім'я і родинне виховання». *Рідна школа* 1996. № 11-12. С. 15-20.
31. Юрків Я. І. Сутність та специфіка соціально-педагогічної роботи з дітьми з обмеженими можливостями. Соціально-педагогічна робота з дітьми та молоддю. *Соціальна педагогіка: теорія та практика*. 2012. № 1. С. 21-23.

PSYCHOLOGICAL DETERMINANTS OF DEVELOPMENT OF EMOTIONAL CULTURE OF FUTURE MASTERS OF PSYCHOLOGY

Integral processes, which are a sign of modern social change, necessitate the development of emotional culture of the individual, which will contribute to reaching a qualitatively higher level of interaction between representatives of different social institutions. This is especially important for professionals who have to work in the system "man – man", in particular for professionals in the field of psychology. In particular, for students of psychology, emotions are of paramount importance. Emotions are necessary for socialization, for personal and cognitive growth. Emotional life is based on perception, cognition, social experience and at the same time changes in emotional life affect the cognitive and social development of the individual. The emotional culture of a student-psychologist affects the professional growth, professionalism and ability to interact with the client, the development of empathy and understanding of the client's problems on an emotional level, without transferring them to himself and his life. That is why our work investigates the psychological features of the development of emotional culture of future masters of psychology.

The problem of emotional culture has been the subject of a number of studies by such scientists: L. G. Koval, I. V. Graves, L. S. Sbitneva, G. Kh. Shingarov, B. I. Dodonov, L. V. Kondrashova, L. M. Sbitneva, L. E. Sokolova, V. O. Sukhomlinsky, O. Ya. Chebykin and others. Summarizing the views of scientists on the degree of this category, we can say that they all consider emotional culture as part of the overall culture of the individual. The definition of emotional culture is based on a summary approach to the disclosure of its content, the arbitrary selection of its components. Almost all researchers approach the definition of emotional culture one-sidedly, noting that it is the ability to empathize, the ability to respond emotionally to the experiences of another person.

Emotional readiness for professional activity is considered as a conscious readiness of a specialist to implement emotional competencies necessary for the constructive solution of professional tasks. In this regard, the study of the factor of emotional culture in professional self-determination, in particular the ability to understand, manage and control their emotions depending on the situation. At the same time, the question of determining the ways and methods of diagnosis and development of emotional culture as an integrative component of effective professional development of future specialists in the field of psychology is quite difficult. The main problem is to change the configuration and the dominant means of perception and processing of information.

Analysis of the psychological literature on the problem of emotional culture showed that the question of the psychological features of the development of emotional culture as a stable quality of the psychologist's personality is currently insufficiently disclosed. Scientists pay considerable attention to the analysis of the relationship between the emotional sphere of man and his psychological well-being and health, maintaining resilience and preventing personal and professional burnout (Grover, S., & Furnham, A.)³⁸. Researchers have found that the sufficient development of emotional intelligence acts as a buffer in the manifestation of the negative effects of stress, which in turn helps to stabilize the emotional state and prevent mental disorders such as psychopathy. Scientists play a significant role in emotional culture as a factor in increasing the motivational component of personality³⁹. In an empirical study, the authors demonstrate a correlation between the level of development of emotional intelligence, emotional culture, increased motivation and improved academic performance. (Tam, H. -, Kwok, S. Y. C. L., Hui, A. N. N., Chan, D. K. -, Leung, C., Leung, J.,... Lai, S.)⁴⁰. Scientists also confirm

³⁸ Salovey P. (1990) Emotional intelligence Imagination, Cognition, and Personality, p. 185-211.

³⁹ Приймаченко О. М. (2006) Образ стану емоційно-освіченої людини як умова розвитку емоційного інтелекту, с. 96-99.

⁴⁰ Li Y., Zhang K., Wang J., & Gao X. A (2020) Cognitive Brain Model for Multimodal Sentiment Analysis based on Attention Neural Networks. Neurocomputing.

the interdependence of the level of formation of emotional culture, emotional intelligence and academic activity with the behavioral and emotional component of professional development. The results of the analysis of empirical research showed that emotional intelligence had a significant direct impact on behavioral and emotional involvement in the process of academic learning (Thomas, C. L., & Allen, K.). Thus, empirical and practical research of scientists allows us to conclude that the functional characteristics of emotional culture of future professionals are represented by a system of emotional attitudes to themselves as a subject of knowledge, to the world and other people reflected in social interaction. Emotional culture must be considered in the context of the category of "activity", because it develops and manifests itself in activities, in the process of communication, interaction with other people. Therefore, emotional culture in modern transformational, post-pandemic conditions is an important integrative component in the process of successful professional development of the future master of psychology.

The purpose of the study is to study the psychological features of the development of emotional culture of the individual of future masters of psychology.

Results of the research. The problem of emotional culture of the individual is currently among the most controversial in psychological science and practice. According to the analysis of the literature on the research problem, the term "emotional culture" is currently not clear and unambiguous. In the current works, this phenomenon is not given due attention, as a result of which we can learn about it mainly from the standpoint of age and educational psychology, for example in the development of emotional culture of socioeconomic specialists.

One of the first, the definition of emotional culture of the individual gave P. M. Jacobson. In his view, emotional culture is a set of phenomena that are largely the development and improvement of those qualities of emotional life, which are limited to an earlier age. According to O. O. Sergeeva, emotional culture is understood as a holistic dynamic personal education with its own structure, represented by a system of knowledge about the development of emotions, skills and methods of analyzing emotions, managing them, aimed at adequacy of response, promoting verbal emotions, emotional openness, empathy and emotional support of others⁴¹.

Thus, the concept of emotional culture can be considered in two senses:

- 1) in a broad, as a special field of activity, governed by generally accepted norms of expression of emotions, which affects the development of the individual as a whole;
- 2) in the narrow, as the ability of the subject to realize their own and others' emotions, value differentiation of emotional states and on this basis emotional self-regulation in activities and communication.

As a complex system of personality formation, emotional culture includes three interrelated components:

- 1) cognitive, or intellectual, which is a system of cognitive processes that ensure the orientation of man in the emotional world of others and himself, as well as a set of his psychological knowledge about the world of emotions;
- 2) behavioral or practical component, which includes a system of skills and abilities of a person to behave with the emotional world of other people and himself;
- 3) value-semantic – a system of positive human relations to their own world of emotions and emotions of others, as an integral part of personality⁴².

In the development of this structure, we have proposed a system of indicators of the formation of emotional culture, consisting of the following elements-criteria:

- cognitive differentiation of the emotional sphere;
- developed emotional intelligence;
- recognition of the value of emotional experiences;
- general positive emotional background (mood) with sufficient flexibility of emotional reactions;

⁴¹ Носенко Е. Л. (2002) Диспозиційні та перцептивно оцінювані характеристики емоційного інтелекту, с. 177-179.

⁴² Анненкова І. П. (200) Емоційна культура вчителя, с. 318-323.

- predominance of positive coping strategies of behavior and minimization or absence of destructive ones that limit psychological defenses;
- stress resistance and frustration tolerance;
- minimization of intrapsychic defense mechanisms;
- developed empathy, as well as the ability to "rebuild" from the emotional experiences of others.
- a variety of means of emotional self-regulation and influence on the emotions of others;
- purposeful use of emotions in activities (including professional) and in communication⁴³.

There are various attempts to define the phenomenon of emotional culture, which, according to L. V. Koltyreva can be combined into two groups:

a) emotional culture is considered from the standpoint of personal approach – as a property of personality (O. M. Kuleba, N. O. Rachkovskaya, etc.);

b) in the framework of the activity approach – as the readiness of the subject to recognize emotions and manage emotional states in different activities (M. B. Korobitsyna, M. I. Kryakhtunov, etc.).

However, in the practice of research on this phenomenon, a subjective approach is still not presented. In the context of the subjective approach, emotional culture should be understood as the practice of using the subject of emotional intelligence to reflect emotions (both own and others), value differentiation of emotional states and purposeful use of emotions in their activities and communication, which is impossible without developed skills emotional self-regulation. Thus, according to the generalization of theoretical approaches, it is emotional intelligence that is the core of a person's emotional culture as a subject. The definition of emotional intelligence is given in different ways by representatives of different approaches. Thus, emotional intelligence, according to the authors of this concept, J. Meyer, P. Selovey and D. Caruso, is a group of mental abilities that contribute to the awareness and understanding of their own emotions and the emotions of others ("model of abilities").

According to P. Selovey, the structure of emotional intelligence includes a number of abilities: conscious regulation of emotions; understanding (comprehension) of emotions; assimilation of emotions in thinking; distinction and expression of emotions. Definition According to D. Goleman, emotional intelligence is described as a combination of cognitive abilities and personality characteristics, refers to "mixed models". The structure of emotional intelligence in its interpretation includes four components: self-awareness, self-control, social understanding and relationship management, and in relation to different categories of people, this structure is somewhat different. A similar synthetic approach is demonstrated by D. V. Lucin, who understands emotional intelligence as the ability to understand and manage one's own and others' emotions; this phenomenon as a theoretical construct, in his opinion, is associated, on the one hand, with cognitive abilities, and on the other hand - with personal characteristics. Emotional culture is closely related to the concept of emotional intelligence, the concept of emotional intelligence was first used by Peter Salov and John Meyer in 1990. The components of emotional culture include components of emotional intelligence. Scientific psychological concepts of emotional intelligence are expressed as a set of intellectual abilities aimed at understanding emotional states, as well as the management of these states. Emotional intelligence differs from abstract and concrete intelligence in that it aims to reflect the internal, rather than the laws of the external world. It is associated with the behavior of the individual, with its interaction with reality⁴⁴.

In our opinion, emotional culture as a component of the general culture of the individual is, in fact, the formation and development of reflexive consciousness and self-regulation of the emotional sphere, namely emotions as "higher mental functions" (L. S. Vygotsky), their "cultivation" with certain mediators (V. P. Zinchenko), as which are knowledge, as well as certain psych technical methods of self-regulation.

⁴³ Митина Л. М. (2001) Эмоциональная гибкость учителя: Психологическое содержание, диагностика, коррекция.

⁴⁴ Лобач О. О. (2002) Емоційна культура майбутнього вчителя як умова емоційної вихованості дитини.

Emotional culture has its own structure and is meant as a holistic dynamic personal education. It is a system of knowledge about the development of emotions, includes ways to analyze emotions, as well as the ability to manage them. These skills are aimed at the adequacy of response, which, in turn, should promote the verbal expression of emotions of the individual, and hence – emotional openness. All this together is aimed at providing emotional support to others, as well as emotional empathy.

Emotional culture develops in a person a certain area of activity that helps to cope with stressful situations, without harm to their health and mental health in general. If we talk about the process of educating emotional culture, then, according to researchers, it should be considered as a dynamic process. Its dynamics involves a system of pedagogical tools designed to implement. Among the main ones are called emotional reflection and emotional stimulation. Reflection – the ability to introspection: both in the process of emotions, and about the way of emotional response. Emotional reflection acts as a special principle of thinking. It focuses on understanding one's own manifestations of emotions. In turn, an emotional stimulus is understood as one that, influencing the emotional sphere of the individual, causes responsible feelings, such as: empathy, emotional response. In addition, the emotional stimulus acts as the highest result in the formation of valuable to society and meaningful to the individual behavior⁴⁵.

In emotional culture, the peak of achievement will be emotional maturity. It is determined by the presence of a sense of responsibility in their experiences, and thus a sense of responsibility to society.

Analysis of psychological and pedagogical literature allowed us to identify components of emotional culture of the individual:

- socio-cultural, reliance on their own generally accepted norms of expression of their emotions;
- behavioral, developing and the adequacy of the manifestation of emotions in accordance with socio-cultural norms;
- actually emotional, awareness of emotional response;
- motivational, compliance of emotional response to age norms;
- ethical and moral, the correspondence of emotions to the attitude to themselves⁴⁶.

Achieving a high level of emotional culture is determined by the collective formation of such components as socio-cultural, behavioral, emotional, motivational, ethical and moral. They, in turn, are expressed in the following structural elements:

- Rely on the choice of emotions on their moral principles;
- To meet the requirements of emotions in relation to themselves, to monitor their emotional state, feelings and experiences;
- Correspondence of emotional response taking into account age features, each age period has its own structure of emotional response;
- Adequacy of emotional reaction to socio-cultural norms, to restrain their emotional impulses, not to show unreasonable aggression towards others, to adequately show positive emotions;
- Awareness of emotional response. Control your emotional and sensory environment.

Based on this, we can define emotional culture as a set of means to increase the degree of reflexive self-regulation of the emotional sphere of the individual's psyche. More specifically, emotional culture can be defined as a system of skills of the subject's own emotional intelligence for emotional self-regulation, which is manifested in reflexive awareness of emotions (both their own and others), recognition of their value and motivating power, and purposeful use of emotions in various forms internal mental and external (subject and social) activities. In the structure of emotional culture there are usually three components (cognitive, motivational, conative) (G. O. Yastrebova, N. O. Rachkovskaya, Y. T. Zhakupova) or four components (adding value)

⁴⁵ Павлова І. Г. (2003) Дослідження провідних ознак емоційної зрілості особистості, що розвивається, с. 41-44.

⁴⁶ Помиткін Е. (2011) Розвиток емоційної складової духовної культури педагога, с. 84-93.

(O. O. Kolyadintseva). Summarizing the theoretical achievements, consider the structure of emotional culture, which includes four main components:

- cognitive – emotional competence as awareness of their own emotions and the emotions of others, knowledge about emotions, their types, mental mechanisms of their occurrence and regulation, the role of psychological defenses and coping strategies of behavior in various social processes;

- axiological – awareness of emotion as a value (B. I. Dodonov), namely recognition of the importance of emotional experiences – both their own and other people;

- motivational-semantic – emotions act as content and as a regulator of activity with an insufficient level of awareness of the subject's own motives (O. N. Leontiev);

- conative – behavior aimed at the subject's self-regulation of their own emotional states, as well as direct and indirect impact on the emotional state of communication and interaction partners⁴⁷.

In addition, to ensure the integrity of the functioning of this system, it requires system-forming, connecting; as such components we consider the reflection of the emotional sphere and emotional intelligence.

Reflection is, according to the definition of M.G. Yaroshevsky, the process of self-knowledge by the subject of internal mental acts and states. Such activity is a necessary basis for the subject's awareness of emotions and therefore one of the most important components of his emotional culture. This is realized by some other researchers. In this aspect, the culture of emotional and volitional self-regulation is seen as a means of personal reflection of current emotions and the creation of a positive emotional mood through the techniques of psychological self-regulation.

Emotional intelligence is described by researchers as a combination of cognitive abilities used in the field of awareness and regulation of their own emotions and the emotions of others (D. Caruso, J. Meyer, P. Seloway, etc.), as well as a combination of cognitive and personal characteristics (D. Goulman, D. V. Lusin). Thus, emotional culture refers to the subject-personal characteristics of man, while emotional intelligence acts as its substructure, the mental mechanism of processing emotional information⁴⁸.

Based on the structural and functional models of emotional culture, we can offer a set of indicators of the formation of emotional culture of the individual:

- cognitive differentiation of the emotional sphere;
- developed emotional intelligence;
- recognition of the value of emotional experiences;
- general positive emotional background (mood) with sufficient flexibility of emotional reactions;
- predominance of positive coping strategies of behavior and minimization or absence of destructive psychological protections;
- stress resistance and frustration tolerance;
- minimization of intrapsychic defense mechanisms and increase awareness of emotions.
- developed empathy, as well as the ability to "rebuild" from the emotional experiences of others;
- a variety of means of emotional self-regulation and influence on the emotions of others;
- purposeful use of emotions in activities and communication.

Summarizing the theoretical and methodological analysis of the concept of "emotional culture" of the individual, consider the levels of manifestation of each component.

The described levels can be correlated with the concepts of "literacy" and "competence", which characterize the degree of formation of emotional culture of the individual. In this case,

⁴⁷ Osadchyi, V., Varina, H., Falko, N., Osadcha, K., & Katkova, T. (2021). The peculiarities of the usage of AR technologies in the process of hardiness of future professionals.

⁴⁸ Sabol D. M., Melenets L. I., Tretyak O. P., Shcherbyna V. M., & Kulbediuk A. Y. (2020) Research of the level of emotional intelligence of preschool teachers-methodologists, p. 76-86.

the low level will be characterized as "emotional illiteracy (illiteracy)", medium – as "emotional literacy", and high – as "emotional competence".

Psychological determinants of the levels of development of emotional culture of the individual

Cognitive component

High level. Cognitive differentiation of the emotional sphere - accurate recognition of the emotions of others and their own, distinguishing emotional mood, rich emotional thesaurus

Average. Insufficient differentiation of the emotional sphere, poor emotional vocabulary, reflection is manifested irregularly or partially, inaccurate determination of the emotional mood of another person.

Low level. Lack of differentiation of the emotional sphere, manifestations of alexithymia, lack of reflective states, inability to determine the emotional mood of one's own and another person.

Motivational component

High level. Expressed interest in oneself, in one's own emotions, conscious self-regulation of states, desire for self-development and self-expression in creativity, initiative in activity.

Average. Irregular interest in oneself, one's emotional experiences, average level or irregularity of self-government by emotional state, infrequent initiative, unstable interest in self-reflection

Low level. Lack of interest in yourself, your emotions; stuck in negative emotions or emotionlessness, lack of arbitrary self-regulation, lack of self-expression, initiative in communication and activities, lack of interest in self-reflection

Axiological component

High level. Adoption of one's own emotions, lack of prohibition on their expression, respect for the emotions of others, interest in the emotional content of the process of activity and communication.

Average. Limited range of permissible emotions (for example, only positive or only negative), selective acceptance of the emotions of others, unstable interest in the emotional content of the process of activity and communication.

Low level. Internal ban on the expression of emotions (especially negative), emotional restraint, rejection of other people's emotions, lack of interest in the emotional and figurative content of the process of activity and communication.

Effective and practical

High level. The richness and brightness of emotions, the relevance of the situation, the predominance of positive emotions, camaraderie, the ability to empathize, assertive behavior, adequate reactions in stressful situations, emotional expression.

Average. Situational expression of emotions depending on the emotions of others, frequent negative emotions, low ability to empathize, frequent choice of ineffective coping strategies of behavior, not always adequate reactions in stressful situations, lack of emotional expression

Low level. Emotional secrecy, unsociability or ostentation of emotions, obsession in communication, dependence on the emotions of others, the predominance of negative emotions, inadequate and destructive reactions in stressful situations, without emotional, formal and technical communication.

Fig. 1. Criteria characteristics of the levels of development of emotional culture of the individual

According to a theoretical study of the phenomenon of emotional culture of the future psychologist, the development of this socially valuable and professionally significant personal qualities of the future specialist can occur spontaneously: as a result of age-related changes in the emotional sphere of man, block of psychological disciplines, as well as other circumstances. But the most intensive development of the emotional culture of the future psychologist occurs if this process coincides with the period of professional training provided effective support.

The specificity of the emotional culture of the future psychologist, determined by his professional activity, is manifested primarily in the fact that in today's transformational conditions of the educational environment a great role is given to the competence approach in training future professionals. In addition, given the high psycho-emotional tension of the psychologist, of great importance in the content of his professionally significant emotional culture are personal qualities such as tolerance, emotional stability, the ability to constructively manage their emotions and feelings.

These and other theoretical developments have allowed us to determine the main content and structural components of the emotional culture of the future psychologist:

- the richness and diversity of the emotional sphere of the individual;
- axiological component, which consists in accepting the value of emotional states and emotional manifestations of another person, in the focus of the specialist on creating conditions for a full emotional life of the client, in recognizing the human right to be happy "here and now";
- cognitive component, which involves the future specialist's knowledge of the emotional aspects of the socio-pedagogical process and activities, ways to regulate their emotional state, features of the emotional life of the individual and the phenomenon of emotions in general;
- effective and practical component, which implies the ability to adequately perceive and interpret the emotional expression of man, the ability to regulate their own emotional states and manifestations, establish emotional contact with people, create a positive emotional background of professional communication⁴⁹.

Accordingly, the emotional culture of the future psychologist is an integrative personality formation, represented by the interaction of three subsystems: emotional-value, cognitive-orientation and activity-practical.

Emotional and value subsystem characterizes emotional culture in terms of the development of the emotional sphere and through the prism of values, internalized by the individual.

⁴⁹ Філіпова І. (2007) Емоційний інтелект як засіб успішної самореалізації, с. 68-79.

This subsystem is the "core" of the emotional culture of the future psychologist, and in a hierarchically subordinate system – the dominant link. It is not possible to talk about the presence of a future specialist in emotional culture, if his emotionality is not developed, the emotional repertoire of the individual is insignificant and too simple. The concept of "emotionality" is not synonymous with the concept of "emotional culture", it is inherent in it and, reflecting the orientation of the subject, acts as a vector of the process of development of emotional culture. Level characteristics of emotionality vary in a wide range – from emotional asceticism to bright or negative emotionality, which complicates the process of performing professional duties. Human emotionality is conscious and unconscious, and emotional culture is always a conscious work of the individual on their emotional states and manifestations in terms of their socialization and professional orientation. Developed emotional sphere directly determines the value system of the individual⁵⁰. According to E. Fromm, a person in most cases tends to identify and appreciate in another person those properties and qualities that he fully possesses. Value orientations not only determine the presence of a specialist's motives, but also have a significant impact on the process of interaction with other people, as well as stimulate the need to acquire professionally relevant knowledge and the formation of professional behavior.

The values of culture are known, understood, selected and assigned by the individual individually and selectively. V. Frankl was convinced that "meaning must be found and cannot be given"⁵¹. The meaning is subjective. Thus, in the process of professional education in the modern information environment should create conditions for acquaintance, recognition, understanding, choice and assignment of cultural values by students. The future psychologist, defining his value-semantic field, conceptualizes future professional activity. It is the value orientation that first determines the general, technocratic or humanistic, orientation of the individual, and hence the activities of the psychologist.

The cognitive-orientational subsystem presupposes the student's conceptual, factual and procedural-technological knowledge, between which essential interrelations and interactions have been established on the basis of the ideas of the "hermeneutic circle".

Under the conceptual understand the most generalized knowledge, which performs a methodological function in relation to factual and procedural-technological knowledge. In this case we are talking about the essence of the humanization of education, the values of interpersonal interaction, the role of emotions in human life, its development and socialization.

Factual knowledge is ontological knowledge, descriptive knowledge, or subject knowledge. In relation to the emotional culture of the future psychologist to the factual includes knowledge of the nature of emotions, the age of emotional development of the individual, the norm and deviations, ethno-sociocultural specifics of emotional expression, emotional aspects of future professional activity and others. Some of this knowledge is included in the content of philosophy, psychological and pedagogical disciplines. However, most often this information remains in the minds of future psychologists in the context of the practical orientation of future activities. Therefore, it seems necessary to constantly "try on" theoretical ideas to the real professional reality and the psychological process⁵².

Procedural and technological knowledge is understood as normative knowledge, such as knowledge of control algorithms, specific methods of activity, sequence of procedures, diagnostic, corrective apparatus. In this case, we mean the knowledge of the specialist about the methods of initiating positive emotions in the client's personality and neutralizing destructive, about the ability to manage their own emotions and feelings, about ways to provide a positive emotional tone of interpersonal interaction, etc.

The dominance of this type of knowledge in the professional future psychologist creates the danger of replacing the humanitarian, in essence, the technocratic process, which reproduces

⁵⁰ Пашко Т. А. (2008) Емоційний інтелект як складова професійної компетентності керівника, с. 161-167.

⁵¹ Frankl V. (2020) *Yes to Life: In Spite of Everything*.

⁵² Ivcevic Z., Moeller J., Menges J., & Brackett M. (2021) Supervisor emotionally intelligent behavior and employee creativity, p. 79-91.

homo faber (skilled man). However, as a result of insufficient attention to the normative nature of scientific and pedagogical knowledge, the student can apply the acquired knowledge in practice. Therefore, it is necessary to coordinate approaches in shaping the emotional culture of future psychologists. Emotional-value and cognitive-orientational subsystems are associated with the internalization of emotional culture: it is assimilated by man, passing through various filters of his unique identity, transformed into personal qualities, qualities, attitudes and beliefs. Thus, emotional culture acquires a different, individually free form of being, becomes a characteristic of the individual. Constructive human interaction with reality is due to the presence of not only valuable preferences and the necessary knowledge, but also many skills and abilities⁵³.

Activity-practical subsystem of emotional culture of the future psychologist is formed by certain professional abilities:

- perceptual: tactics of interaction with the client's inner world, adequate perception and interpretation of his experiences, manifestation of empathy;
- suggestive: inspiring and supportive influence, emotional and volitional self-regulation;
- expressive: mastery of emotional expression of speech, facial expressions, gestures, callisthenics;
- ability to control their emotions and feelings⁵⁴.

It can be stated that the third subsystem of the emotional culture of the future psychologist is associated with its exteriorization, when culture seems to be separated from its bearer and objectified in behavior and actions.

The development of emotional culture of the future psychologist is determined not only by the level of formation of emotional-value, cognitive-orientation and activity-practical subsystems, but also the degree of their integration, functional complementarity. B. G. Ananiev emphasizes that development is a heterochronous process due to the uneven changes of different subsystems in the structure of personality. It is this internal contradiction that triggers the mechanism of their integration, which ensures development as a holistic process. The study of emotional culture of the future specialist allowed to interpret it as a holistic, polystructural, hierarchically organized personal education, which includes emotional-value, cognitive-orientation, activity-practical subsystems that interact with each other and the outside world⁵⁵.

The essence of psychological and educational support for the development of emotional culture of the future psychologist is to create the most favorable conditions for the development and integration of all its subsystems. These include:

- organization of emotional and personal development of professionally significant knowledge;
- integration in the content of professional training of competencies aimed at the formation of emotional culture of the future psychologist;
- formation of the higher education student's ability to reflect on emotional experience during all types of internship⁵⁶.

The isolation of each of these conditions is possible only at the theoretical level, while in educational practice they are complementary and able to compensate to some extent. To implement these conditions, it is necessary to create the preconditions and strengthen the context of this process.

One of the prerequisites for the development of emotional culture of the future psychologist is the humanistic orientation of the teacher. A humanistic teacher does not deny a higher education student the right to be happy "here and now"; accepts him as he is; capable of empathy and has

⁵³ Ihnatovych E., & Liashch O. (2020) The psychological patterns of emotional intelligence development in adolescence as a condition of personal mental health, p. 802-811.

⁵⁴ Ткачишина О. Р. (2010) Психологічні основи підготовки майбутніх фахівців, с. 63-72.

⁵⁵ Приймаченко О. М. (2006) Образ стану емоційно-освіченої людини як умова розвитку емоційного інтелекту, с. 96-99.

⁵⁶ Dubovyk S. H., Mytnyk A. Y., Mykhalchuk N. O., Ivashkevych E. E., & Hupavtseva N. O. (2020) Preparing future teachers for the development of students' emotional intelligence, p. 430-436.

the technology to translate benevolence. Such a teacher builds his relationship with the student on a subject-subject basis, revealing himself not as a bearer of a relevant social role, but as a unique individual who expresses his essence freely and creatively.

Apart from the humanistic orientation of the teacher, it is inconceivable to implement another approach – deep communication of the subjects of the educational process. Such interaction is addressed not only to the mind, but also to human feelings and therefore determines the sincere, confessional tone of communication between teacher and students.

Deep communication creates an atmosphere of trust. By trust we mean the special attitude of the teacher to the applicant. It is expressed in the value attitude, the perception of him as a whole person, as well as the purposeful development of the student's appropriate attitude to the teacher, himself. Feeling confident in others and inspiring self-confidence is a need of every person, which must be met at different stages of professionalization.

The development of emotional culture of the future psychologist in the modern cultural and educational environment is determined by a number of factors. In research, there are internal and external factors. Internal are directly related to the individual, having, as a rule, a psychological nature. External factors, actually pedagogical, correlate with the created pedagogical conditions and act for them as a "trigger"⁵⁷. The most significant internal factors in the development of emotional culture of the future psychologist are:

- emotional personality of the applicant;
- his ability to control his emotions and feelings;
- essential need for self-development.

The educational process should enhance the effectiveness of these factors.

The most important external factors include:

- high level of development of emotional culture of the teacher of pedagogical disciplines;
- individualization and personification of the educational process;
- characteristics of educational material: scientific, novelty, system organization, practical significance, the presence of interdisciplinary links, diversity of presentation;
- organization of practice taking into account the emotional component of professional interaction.

During the development of the theory of development of emotional culture of the future psychologist the basic principles of successful psychological and pedagogical support were formulated:

- interested attitude of the teacher to the emotional states of higher education students;
- empathy;
- mutual emotional openness of the subjects of the educational process;
- intensification of the processes of self-expression and self-realization of higher education seekers in educational and professional activities;
- dialogism of learning;
- mutual educational influence of the teacher and the applicant of higher education;
- unconditionality and invaluable acceptance of the personality of the applicant for higher education;
- priority of spiritual support of the applicant⁵⁸.

Thus, the emotional culture of the future psychologist is a dynamic phenomenon, the effective development of which in the system of higher professional education can be provided by effective psychological support, adequate to its essence and structure.

Based on the results of theoretical and methodological analysis of the structure of emotional stability of the individual developed a comprehensive program to study the features of emotional culture of future masters of psychology.

⁵⁷ Gignac G. (2021) E. People who consider themselves smart do not consider themselves interpersonally challenged: Convergent validity evidence for subjectively measured IQ and EI.

⁵⁸ Ivcevic Z., Moeller J., Menges J., & Brackett M. (2021) Supervisor emotionally intelligent behavior and employee creativity, p. 79-91.

Stages of the study:

1. Theoretical stage – at this stage determined the research topic and preliminary statement of the problem. We studied articles and textbooks for psychologists, selected relevant material for the research topic. Concretized the problem, chose the object and subject of research. The object of study – the personality of the future master of psychology in the process of training. The subject of research – psychological factors in the development of emotional culture of future psychologists. The purpose of the study is to study the psychological features of the development of emotional culture of the individual of future masters of psychology.

2. Preparatory stage – selected four methods for the study – the method of WAM (Methods and diagnosis of well-being, activity, mood), developed by V. A. Doskyna, H. A. Lavrentieva, V. B. Bullets and M. P. Miroshnikov; questionnaire G. Yu. Eisenko "Emotional state self-assessment", N. Hall's questionnaire "Emotional intelligence" and A. Wessman and D. Rick's questionnaire "Emotional state self-assessment". Prepared handouts and instructions for its implementation. Formed a sample of 36 students – future masters of psychology.

3. Experimental stage – the implementation of the diagnosis of a group of subjects, consisting of 36 future masters of psychology.

The diagnostic unit of the research study was implemented on the basis of the Laboratory of Psychophysiological Research with the help of hardware and software complex (HSC) "HC-Psychotest", which includes many different psychological and psychophysiological techniques that allow a multilevel approach to solving practical diagnostic problems. As a result of HSC application in the field of psychodiagnostics, the Laboratory of Psychophysiological Research uses models that interpret test results using various psychodiagnostic techniques, computer versions of psychodiagnostic techniques with automated psychodiagnostic output in the form of coherent, consistent text, adequate to the measured parameters. In the framework of our study, the complete set "Candidate" was used (Fig. 2). An effective and easy-to-use tool for career guidance and professional selection of candidates to fill vacancies regardless of their work experience. "Candidate" provides an opportunity to assess the level of expression of professionally important psychophysiological qualities and professional competencies, as well as to predict the further development of the specialist and conduct in-depth professional psychodiagnostics.

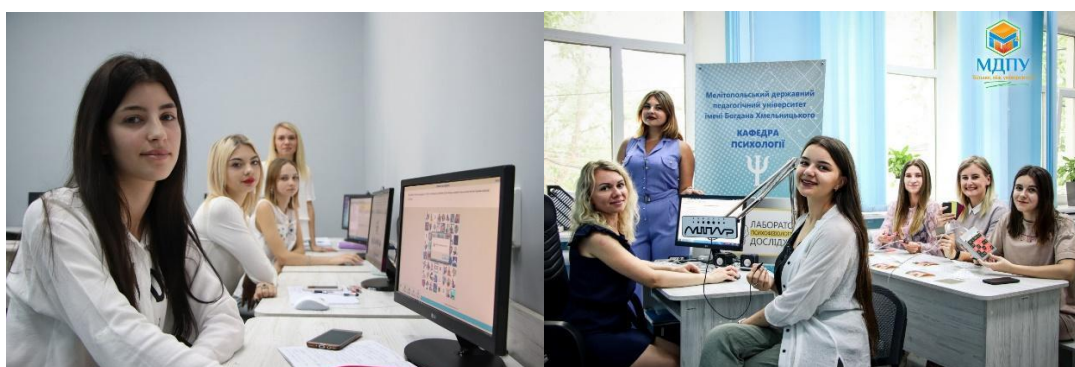


Fig. 2. Carrying out diagnostic procedures with the help of computer complex HC-psychotest

As part of the implementation of psychodiagnostic procedures, which were conducted in two stages (primary diagnosis – September 2020, secondary diagnosis – December 2020) to determine the dominant level of emotional culture of future masters of psychology.

4. Interpretive stage – formulated a conclusion on the results of the formative study.

Research methods:

1. Theoretical – analysis of psychological and pedagogical literature, generalization, goal setting, modeling.

2. Empirical – experiment (ascertaining and forming), testing methods: methods of WAM (Methods and diagnosis of well-being, activity, mood), developed by V. A. Doskyna, H. A. Lavrentieva, V. B. Bullets and M. P. Miroshnikov (Appendix A); Eisenko Questionnaire

"Emotional Self-Assessment" (Appendix B); N. Hall's "Emotional Intelligence" questionnaire and A. Wessman's and D. Rick's "Self-Assessment of Emotional States" questionnaire.

3. Methods of mathematical statistics: K. Pearson's criterion allows to determine how proportional the variability of two variables of the same sample, Student's t-criteria is used to assess the significance of differences in averages, the program "SPSS 19.0 for WINDOWS".

Consider the result of a study of self-esteem of the emotional state of future masters of psychology according to the method of G. Yu. Eisenhower. As can be seen in Figure 3, the average value of mental states for all four indicators in students prevails. 15% (6 people) have a high value of anxiety – they are characterized by feelings of fear or apprehension; average value 54% (19 people) – characterized by irritability; low value – 31% (11 people) – are characterized by calm, resilience in stressful situations.

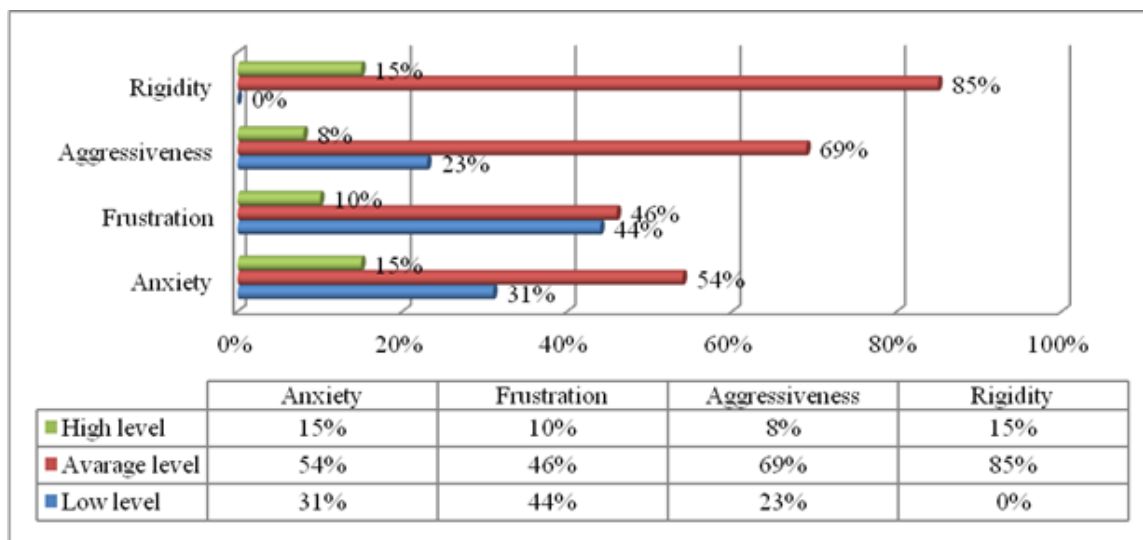


Fig. 3. Features of the study of current emotional states of future psychologists

10% have a high value of frustration (4) – are characterized by low self-esteem, avoidance of difficulties, fear of failure; average value 46% (16) – characterized by normal self-esteem, worried about failures; low value – 44% (16) – do not have high self-esteem, are resistant to failures, are not afraid of difficulties. 8% (3) have a high value of aggression – they are characterized by intolerance, there are difficulties in communicating with people; average value of 69% (24) – sometimes show aggression; low value – 23% (9) – are characterized by calmness, endurance. 15% have a high value of rigidity (5) – are characterized by the invariability of behavior, beliefs, views, even if they differ, do not correspond to the real situation, life; average value of 85% (31) - characterized by difficulties in changing views, attitudes in the new conditions; low values – 0% (0) – are characterized by easy switching.

As can be seen in Figure 4, the low value of indicators of well-being and mood in future masters of psychology. 31% have a high level of well-being (11) – they are involved in work, have a lot of energy, strength; average value – 31% (11) – feel a little tired, do not show increased activity, not so energetic; and low value – 38% (14) – applicants have apathy, severe fatigue, feel sick. 10% have a high value of activity (4) – applicants are very mobile, perform tasks at high speed; average value – 46% (16) – have an average speed of the task, average activity; low value – 44% (16) – are characterized by a lack of understanding of the conditions in which they are, fatigue. 38% have a high mood (14) – have a great mood, friendly, easily rebuilt when the situation changes; average value – 17% (6) – have a good mood, are slower to rebuild in changed conditions, may not always be friendly; low value – 44% (16) – bad mood, not friendly, closed in themselves, cannot be rebuilt under changed conditions. Higher education seekers with low levels of well-being, activity and mood usually feel tired, unhealthy and want to relax. Conversely, future professionals have a high level of well-being, activity and mood are prone to good mood, constant activity and feel rested.

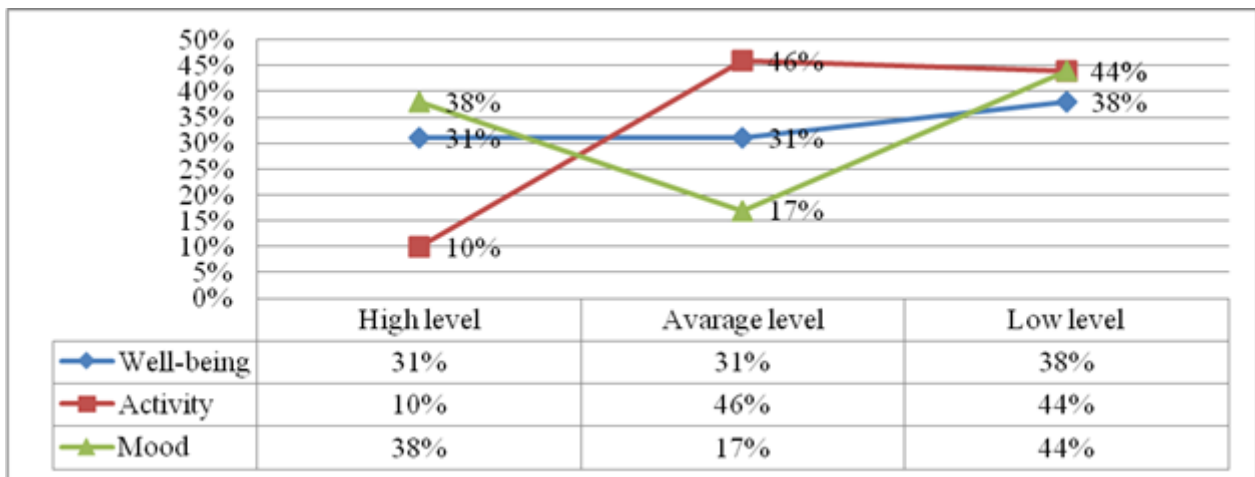


Fig. 4. The results of the study of well-being, activity, mood of future masters of psychology according to the method of "WAM"

As can be seen in Fig. 5, the largest number of applicants have low scores on the presented scales. 8% (3) calmly have a high value – restraint, patience, balance, calmness; average – 31% (11) – a little worried, feel awkward, a little anxious; and low value – 61% (22) – fear, complexity, indecision, timidity. nervousness. 0% (0) have a high value of energy – initiative, active, directed, active, fiery; average value – 17% (6) – moderately cheerful, lazy; low value – 83% (30) – passive, uninitiative, sluggish, slow, apathetic. 8% have a high value of exaltation (3) – persistent, impulsive, energetic, free; average value – 31% (11) – feel quite well; low value – 61% (22) – timid, shy, depressed, depressed. 15% (6) have a high value of self-confidence – decisive, persistent, strong-willed, brave, independent; average value – 13% (5) – feel that skills and abilities are somewhat limited; low value – 71% (25) – speechless, weak-willed, timid, weak. 0% (0) have a high value of the sum of emotional states – predominance of positive emotions, activity, energy; average value – 44% (16) – moderately energetic, emotional states unstable, feelings of tightness; low value 56% (19) – emotionally devastated, apathetic, passive. Students have an increase in performance on these scales feel confident, active and ready to make new decisions. And future psychologists, who have low scores, appear indecisive, passive, weak and not ready for new action.

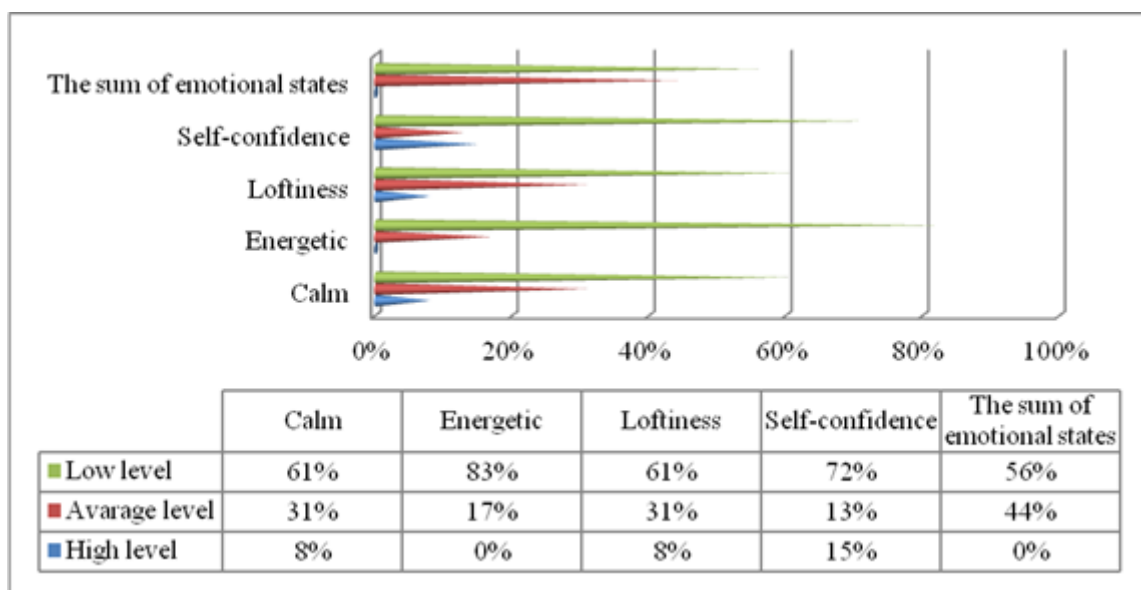


Fig. 5. The results of the study of self-assessment of the emotional state of future masters of psychology "Self-assessment of emotional states" by A. Wessman and D. Ricks

As can be seen in Figure 6, the largest number of applicants have a low value on all scales. The smallest part is made up of higher education seekers, who have a high value, but the average value on the scale of self-motivation exceeds the low. 8% (3) have a high value of emotional awareness – they are characterized by the ability to distinguish their emotions, to form from them a further strategy of behavior; average – 23% (9) – know their emotions, but cannot change themselves; and a low value – 69% (24) – do not realize their emotions, do not control their change. 0% (0) have a high value of managing their emotions – they easily control their emotions, they know how to deal with them; average value – 10% (4) – lose control, but after a certain period of time again have a good mood; low value – 90% (32) – cannot calm down for a long time, easily irritated, do not control emotions. 0% (0) have a high value of self-motivation – negative emotions are easily rejected when solving complex problems; average value – 59% (21) – not always calm when feeling pressure from all sides; low value – 40% (15) – negative emotions prevail when manifested in difficult situations. 8% (3) have a high value of empathy – they understand other people's emotions well; average value – 23% (9) – often make mistakes in determining the mood of other people; low value – 69% (24) – unable to determine the mood of people. 8% (3) have a high value of emotion recognition – they react adequately and are able to improve the mood of other people; the average value – 38% (14) – often show emotions inherent in the person at the moment, but not always able to help them; low value 54% (19) – cannot recognize other people's experiences. High value of the amount of emotional intelligence 0% (0) – easily control their emotions, positive emotional states prevail, well understand other people's emotions; average value 17% (6) – often make mistakes in determining the emotions of others, emotions often change each other, but are aware of them; low value 83% (30) – cannot determine the emotional state of other people, do not know how to control their emotions, negative emotions prevail. Future professionals who have a low level on the presented scales do not understand their emotions and feelings of others. The higher the level of emotional intelligence, the more successful is communication with others, achieving goals, recognizing manifested emotions.

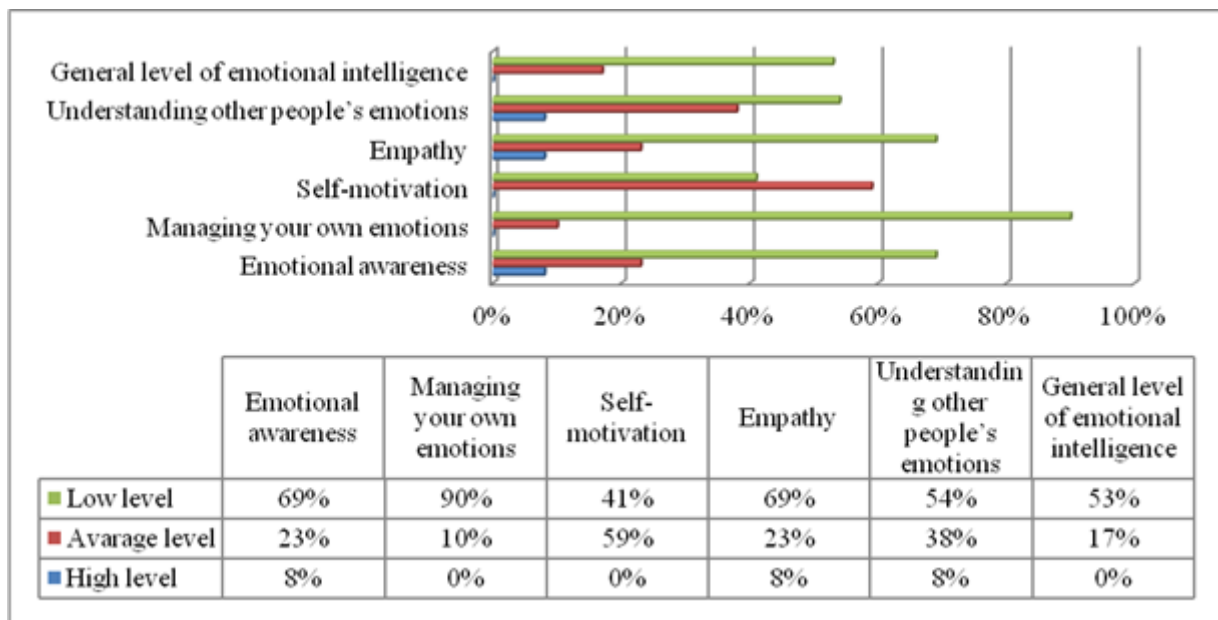


Fig. 6. The results of the study of emotional intelligence of future masters of psychology in the questionnaire "Emotional Intelligence" N. Hall

Analysis of the correlations of emotional state indicators showed that they are characterized by the most pronounced number and strength (from ≤ 0.05 to $p \leq 0.001$). The vast majority of correlations are observed between the indicator of emotional intelligence – the recognition of other people's emotions and indicators of emotional state. This fact suggests that, most likely, students actively recognize other people's emotions in preparation for the exam session

to understand the emotional state of others and transfer it to themselves. Applying the method of correlation analysis to the survey results of this sample allowed us to identify such patterns, namely, positive relationships between indicators of emotional awareness and anxiety, self-motivation and calm, self-motivation and self-confidence, self-motivation and the sum of emotional states, between empathy and elation, empathy and self-confidence, empathy and the sum of emotional states, between recognizing other people's emotions and activity, recognizing other people's emotions and moods, recognizing other people's emotions and calm, recognizing other people's emotions and self-confidence, recognizing other people's emotions people and the sum of emotional states; between the sum of emotional intelligence and calm, the sum of emotional intelligence and sublimity, the sum of emotional intelligence and self-confidence, the sum of emotional intelligence and the sum of emotional states. The closest negative relationships are between indicators of managing their emotions and frustration, self-motivation and well-being, self-motivation and mood, between empathy and frustration, empathy and energy, between recognizing other people's emotions and anxiety, recognizing other people's emotions and frustration, between emotional intelligence and frustration. The presented relationships suggest that these indicators are important components in the training of future masters of psychology. Statistically significant correlations prevail at the level of 0.01%.

Based on the results of the ascertaining research, a development program was developed and tested. At the formative stage of the research, a comprehensive program "Development of emotional culture of future professionals" was implemented, which integrated traditional psychological and pedagogical technologies and innovative technologies of augmented reality. The corresponding program was implemented within the framework of the certification program for future psychologists "Self-management: development of resources and personal potential", which was implemented using the MOODLE system. At the stage of formation, we integrated traditional psychological training in the use of cognitive-behavioral, relaxation, art therapies and thematic research techniques and innovative capabilities of gamification components with AR-technologies. Given the rapid process of information modernization of higher education, it is important to analyze the possibilities of augmented reality technologies on the psychophysiological characteristics of future professionals and develop a procedural model for the implementation of traditional psychotechnologies and augmented reality technologies in the emotional culture of future professionals⁵⁹.

Augmented reality (AR) is a technology that allows computer programs to create and identify a virtual layer of information with any marker or object in the real physical world. AR technology opens up new opportunities for emotional inclusion in the learning process and training of practical skills. The practical combination of virtual and real experience enriches the personality-oriented activities of students, affects the sensory system in the context of perception of educational materials⁶⁰. To work with augmented reality technology use computer platforms such as Google Glass, MS HoloLens, Google ARCore, Apple ARKit and others. The main feature of this technology is the direct connection to the real world, which is missing in virtual reality, gradually being introduced into the education system. Augmented reality technology allows you to simultaneously see and use virtual and real objects in the human world. Layered research together with Neuro-Insight states that stimulating the development of cognitive functions of the brain is most effective through the introduction of augmented reality technologies. In this case, the impact on humans can be carried out only through a computer screen (vision), with the impact on other senses (hearing, smell, position in space, tactile sensations, sensations of temperature, sense of acceleration), or in various combinations⁶¹. An example of such technologies is a virtual reality environment in which a person can manipulate virtual objects

⁵⁹ Osadchyi V., Krashenninik I., Spirin O., Koniukhov S., & Diuzhykova T. (2020) Personalized and adaptive ICT-enhanced learning: A brief review of research from 2010 to 2019. P. 559-571.

⁶⁰ Сисоєва С. О. (2011) Інтерактивні технології навчання дорослих: навч.-метод. посіб.

⁶¹ Lawson A. P., Mayer R. E., Adamo-Villani N., Benes B., Lei X., & Cheng J. (2021) Do learners recognize and relate to the emotions displayed by virtual instructors? P. 134-153.

as real: for example, by moving their hands or when you can "add" a real object to a virtual environment, and it will interact with virtual objects. In the process of influencing the graphic image, close to reality, on the sensory system of the body, there is an actualization of the centers of emotional pleasure and inclusion in the right hemisphere of the brain. Accordingly, the reflection of the simulated space and the effect of their own participation in virtual events make AR technology a relevant psychological and pedagogical tool, universal in the training process due to the feeling of real inclusion in a particular situation. In addition, AR has the potential to make the training process more effective by helping to integrate knowledge with reality through emotional engagement. In this aspect, developing a procedural model for the development of emotional culture of the future specialist was taken into account a number of positions. In particular, the development of emotional intelligence through augmented reality technologies:

- gives the opportunity to objectively assess themselves, adequately respond to life and professional situations, maintain emotional comfort;
- is an effective means of optimizing the professional development of students of socionomic professions through the development of emotional readiness for professional activity;
- is a purposeful influence on the development of its individual components⁶².

During the development of this model, three blocks were identified: target, content-operational and effective

The formation stage was conducted on the basis of STEAM-laboratory and Laboratory of Health Psychology. Innovative in the structure of the program "Development of emotional intelligence of future professionals" is an integrative combination of traditional psychotechnologies based on art therapy, psychodrama, gestalt therapy and coaching technologies, which were implemented on the basis of the Laboratory of Health and interactive technologies with augmented reality. logistics in the framework of the STEAM laboratory.

The purpose of repeated research, at the experimental stage, is the processing and generalization of the results of research and experimental work, the design of a psychological experiment. At the end of the experimental work, a re-diagnosis of previously used psychodiagnostic techniques was performed.

As can be seen in Figure 7, high value is absent in all four indicators of applicants after a comprehensive program. The largest number of applicants have average values for all indicators before and after testing the development program.

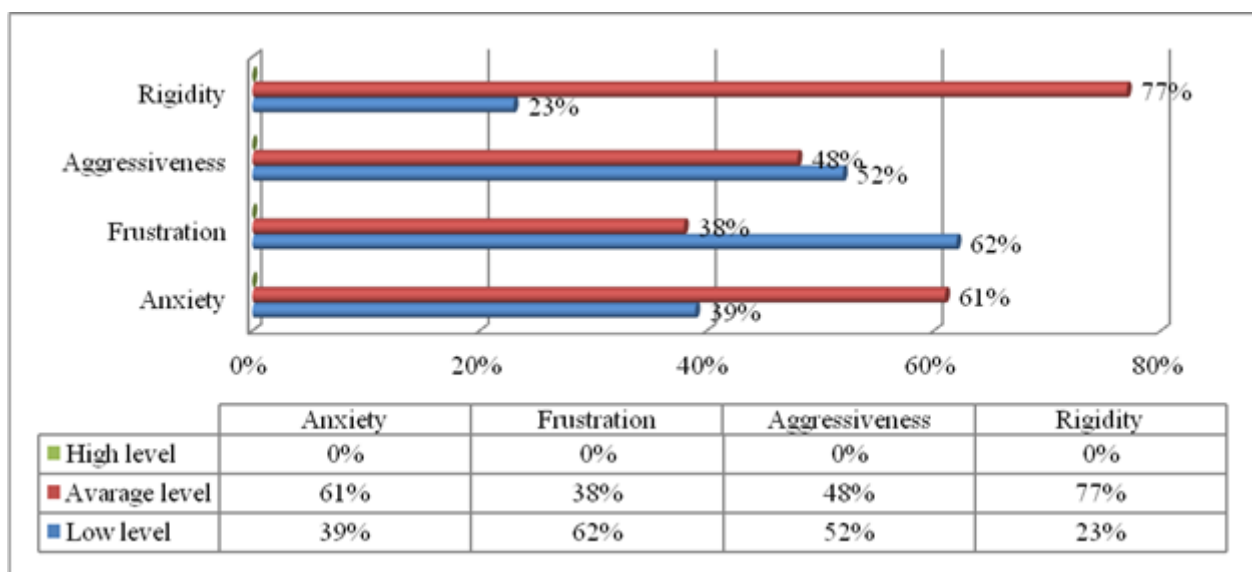


Fig. 7. Results of the formative study of self-assessment of emotional state of future masters of psychology after the development program, according to the test "Self-assessment of emotional state" by G. Yu. Eisenko

⁶² Lioussine D. (2003) Components of emotional intelligence and their relations with personality traits and gender.

After a comprehensive program, high values of anxiety are 0% (0) – characterized by feelings of fear or apprehension; average value 61% (22) – are characterized by irritability; low value – 38% (14) – are characterized by calm, resilience in stressful situations. 0% (0) have a high value of frustration – are characterized by low self-esteem, avoidance of difficulties, fear of failure; average value 38% (14) – are characterized by normal self-esteem, worried about failures; low value – 61% (22) – do not have high self-esteem, are resistant to failures, are not afraid of difficulties. 0% (0) have a high value of aggression – they are not characterized by endurance, there are difficulties in communicating with people; average value of 48% (17) – sometimes show aggression; low value – 52% (19) – are characterized by calmness, endurance. 0% (0) have a high value of rigidity – they are characterized by the invariability of behavior, beliefs, views, even if they differ, do not correspond to the real situation, life; average value of 77% (27) – characterized by difficulties in changing views, attitudes in the new conditions; low values – 23% (9) – are characterized by easy switching.

After conducting a comprehensive program, 38% have a high level of well-being (14) – they are involved in the work, have a lot of energy, strength; average value – 37.5% (13) – feel a little tired, do not show increased activity, not so energetic; and a low value – 24% (9) – applicants have apathy, severe fatigue, feel sick. 44% have a high value of activity (16) – students are very mobile, perform tasks at high speed; average value – 46% (16) – have an average speed of the task, average activity; low value – 10% (4) – are characterized by a lack of understanding of the conditions in which they are, fatigue, fatigue. 84% (30) have a high mood – have a great mood, are friendly, easily rebuilt when the situation changes; average value – 8% (3) – have a good mood, are slower to rebuild in changed conditions, may not always be friendly; low value – 8% (3) – bad mood, not friendly, closed in themselves, can not be rebuilt under changed conditions.

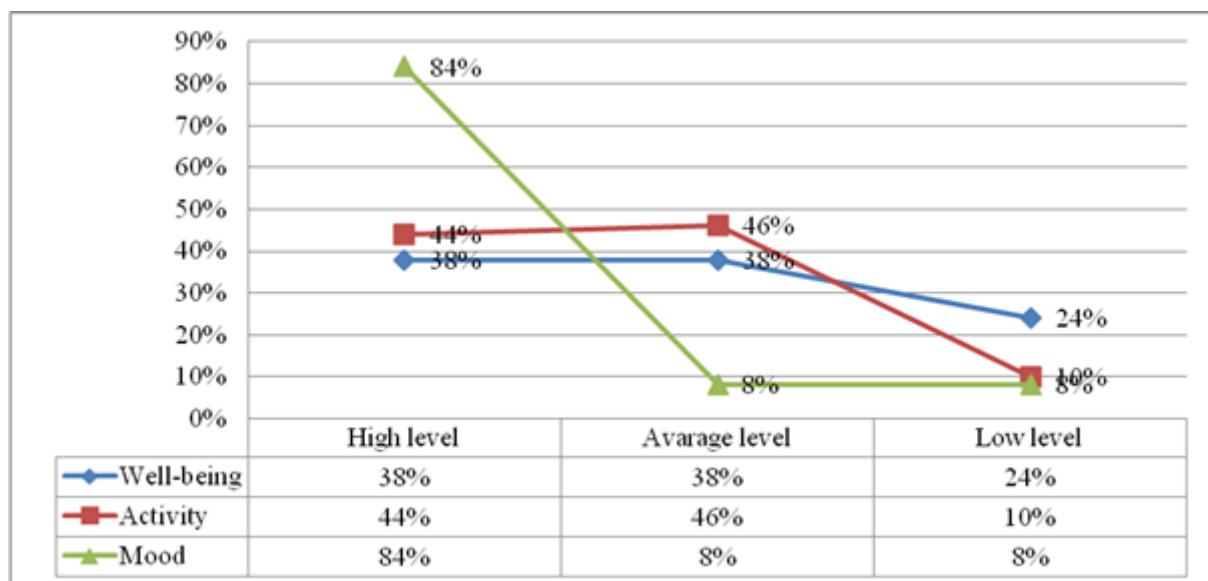


Fig. 8. The results of the study of well-being, activity, mood of future masters of psychology after the development program, according to the method of "WAM"

After conducting a comprehensive program, 15% have a high value of peace – restraint, patience, balance, calmness; average – 61% – a little worried, feel awkward, a little anxious; and low value – 24% – intimidation, complexity, indecision, timidity. 48% have a high value of energy – initiative, active, directed, active, fiery; average value – 52% – moderately energetic, energetic; low value – 0% – passive, uninitiated, sluggish, slow, apathetic. 38% have a high value of exaltation – persistent, impulsive, energetic, free; average – 47% – feel pretty good; low value – 15% – timid, shy, depressed, depressed. 23% have a high sense of self-confidence – decisive, persistent, strong-willed, brave, independent; average – 54% – feel that skills and abilities are somewhat limited; low value – 23% – speechless, weak-willed, timid, weak. 13% have a high value of the sum of emotional states – the predominance of positive emotions, activity, energy; average

value – 77% – moderately cheerful, emotional states are unstable, a feeling of tightness; low value – 10% – emotionally devastated, apathetic, passive.

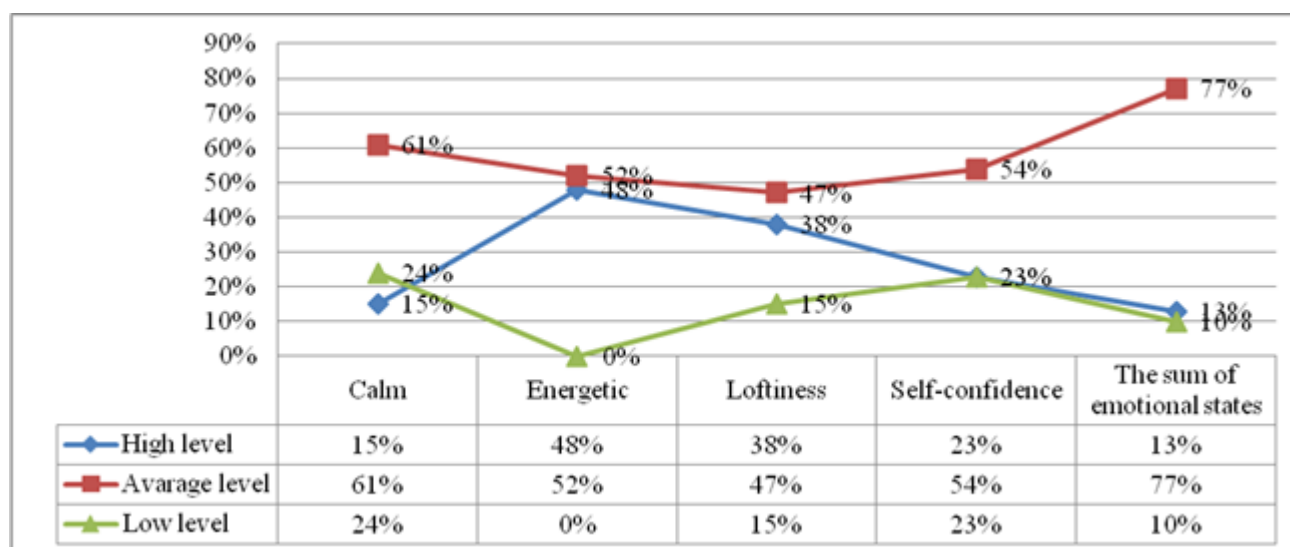


Fig. 9. The results of the study of self-assessment of the emotional state of future masters of psychology after the development program, according to the questionnaire "Self-assessment of emotional states" by A. Wessman and D. Ricks

After conducting a comprehensive program, 33% have a high value of emotional awareness – are characterized by the ability to distinguish their emotions, to extract from them a further strategy of behavior; average – 52% – know their emotions, but cannot change themselves; and a low value – 15% – do not realize their emotions, do not control their change. 23% have a high value of managing their emotions – they easily control their emotions, they know how to deal with them; average value – 77% – lose control, but after a period of time again a favorable mood; low value – 0% – cannot calm down for a long time, easily irritated, do not control emotions. 39% have a high value of self-motivation – they easily reject negative emotions when solving complex problems; the average value – 61% – is not always calm when they feel pressure from all sides; low value – 0% – negative emotions prevail when manifested in difficult situations. 38% have a high value of empathy – they understand other people's emotions well; the average value – 44% – is often wrong in determining the mood of other people; low value – 18% – are not able to determine the mood of people. 38% have a high importance of recognizing emotions – they respond adequately and are able to improve the mood of other people; the average value – 44% – often show emotions inherent in man at the moment, but not always able to help them; low value of 18% – cannot recognize the experiences of others. High value of the amount of emotional intelligence 48% – easily control their emotions, positive emotional states prevail, good understanding of other people's emotions; average value of 52% – often make mistakes in determining the emotions of others, emotions often change each other, but are aware of them; low value of 0% – can not determine the emotional state of other people, can not control their emotions, negative emotions prevail. Applicants who have a low level on the presented scales do not understand their emotions and feelings of others. The higher the level of emotional intelligence, the more successful is communication with others, achieving goals, recognizing manifested emotions. According to the results of the formative experiment, there were 10 significant indicators out of 18 – which is 55%, which indicates the effectiveness of the program, its further development and implementation in educational institutions. Using mathematical processing by Student's T-criteria, we found that the values of such pairs of emotional state as frustration, aggression, rigidity, mood, calm, self-confidence, the amount of emotional state, self-management, empathy, the amount of emotional intelligence have statistically significant shift. This may be due to the focus of classes on reducing aggression, developing empathy, managing

their emotions, group interaction. At the same time, there is a tendency to increase indicators of emotional state, such as anxiety, well-being, activity, energy, exaltation, emotional awareness, self-motivation, recognition of other people's emotions. This suggests that the indicators are not systemic – some show a shift in the direction of increase, some less, it may be due to lack of time and the number of classes in the correctional program, a small sample.

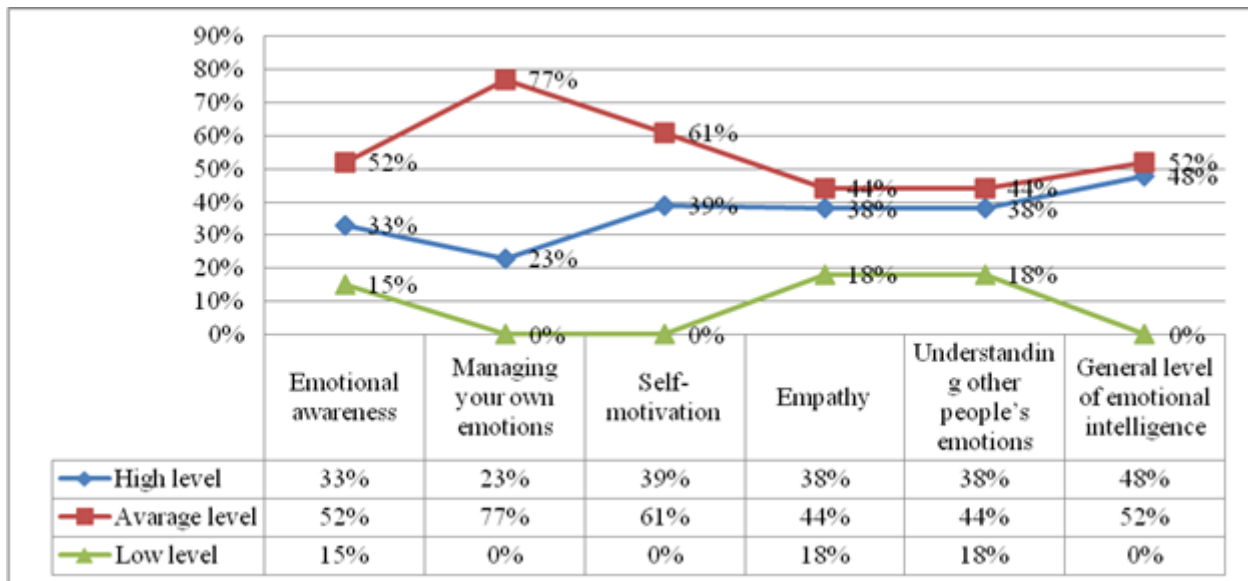


Fig. 10. The results of the study of emotional intelligence of future masters of psychology after the development program, according to the questionnaire "Emotional Intelligence" by N. Hall

Conclusions. In the context of theoretical analysis of the problem of emotional culture of future masters of psychology defined emotional culture as a system of skills of the subject's own emotional intelligence for emotional self-regulation, manifested in reflective awareness of emotions (both own and others), recognition of their value and motivation strength, as well as the purposeful use of emotions in various types of internal mental and external (subject and social) activities. In the process of theoretical analysis, it was found that the optimal level of emotional culture affects our behavior, how we will react and behave in stressful situations and what decision we will make to achieve the desired goal. The higher the level of emotional culture, the more successful is communication with others, achieving the goal. The higher the level of anxiety and rigidity in applicants and the lower the level of emotional intelligence and emotional culture, the more will be expressed a state of frustration, resulting in an inability to mobilize in a critical situation. Emotional intelligence and aggression are also interrelated, because if a person is not aware of their emotions, it shows aggression and vice versa, the manifestations of aggression will be small due to the high ability to recognize the manifestations of their emotions.

In accordance with the purpose of our study, a new view on the problem of emotional culture in the structure of professional activity of masters of psychology was proposed, its essence and constituent components were determined. Emotional competence of the future specialist was considered as a systemic, holistic and dynamic psychological education, an important personal and professional quality, a component of the professional activity of the specialist; which has its own structure, expresses a certain level of emotional maturity of the individual, is an important factor in professional development and provides effective professional interaction. Research has shown that emotional culture, the structural components of which are cognitive, social, regulatory and empathic components, is a means of socialization and adaptation of the future specialist.

As part of ascertaining study revealed the dominance of medium and low level of development of structural components of emotional culture and general level of emotional intelligence of higher education seekers. Based on the obtained statistically significant data, a development program was developed. The developed comprehensive program with the integration

of traditional psychotechnologies and augmented reality technologies contains the following criteria of effectiveness: reduction of anxiety, frustration, rigidity, aggression; increase the level of well-being, activity, mood, calm, energy, exaltation, self-confidence, the amount of emotional states, emotional awareness, self-management, self-motivation, empathy, recognizing other people's emotions, the amount of emotional intelligence. Using mathematical processing by Student's t-test, we found that the values of such pairs of emotional state as frustration, aggression, rigidity, mood, calm, self-confidence, the amount of emotional state, self-management, empathy, the amount of emotional intelligence have statistically significant shift.

Based on the model, a comprehensive program for the formation of emotional culture of the future Master of Psychology in the process of professional training was developed and tested, the content of which is aimed at developing the components of emotional competence. An innovative approach in the context of the program is a combination of traditional psycho-correctional technologies and immersive technologies. The results of the formative stage of the study of the effectiveness of this program are presented. The results of the study demonstrated the dynamics of changes in the development of emotional competencies of future professionals, and thus proved the effectiveness of the proposed program for the formation of emotional culture of the future master of psychology. Taking into account the results obtained in the formative experiment, the main psychological features of the formation of emotional competence of the future specialist in higher education are determined: taking into account individual psychological personality traits of students, the level of development of their general communication skills; analysis of motivation and reflection as important prerequisites for the development of professional competencies in the field of emotions; quality and depth of knowledge received by students about the features of the emotional sphere of personality; formation of skills and abilities of emotional stability and regulation; high level of empathy development, inclusion of students in situations that promote the manifestation, consolidation and development of professional emotional competencies, as well as the focus of training on the development of the personality of the specialist.

References

1. Анненкова І. П. Емоційна культура вчителя. *Морально-духовний розвиток особистості в сучасних умовах. Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді*. К., 2000. Кн.2. С. 318-323.
2. Лобач О. О. Емоційна культура майбутнього вчителя як умова емоційної вихованості дитини. *Збірник наукових праць Полтавського державного педагогічного університету імені В. Г. Короленка*. Вип. 5/6 (26/27) Полтава: ПДПУ ім. В. Г. Короленка, 2002. Серія «Педагогічні науки».
3. Митина Л. М. Эмоциональная гибкость учителя: Психологическое содержание, диагностика, коррекция. М.: Флинта, 2001. 192 с.
4. Носенко Е. Л. Диспозиційні та перцептивно оцінювані характеристики емоційного інтелекту. *Вісник Харківського університету. Серія Психологія*. Харків. 2002. № 550. Ч. 1. С. 177-179.
5. Павлова І. Г. Дослідження провідних ознак емоційної зрілості особистості, що розвивається. *Наука і освіта*. 2003. № 2-3. С. 41-44.
6. Пашко Т. А. Емоційний інтелект як складова професійної компетентності керівника. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. Д. Драгоманова*. Серія 12: Психологічні науки. 2008. № 21 (45). С. 161-167.
7. Помиткін Е. Розвиток емоційної складової духовної культури педагога. *Естетика і етика педагогічної дії*. 2011. Вип. 1. С. 84-93.
8. Приймаченко О. М. Образ стану емоційно-освіченої людини як умова розвитку емоційного інтелекту. *Вісник Чернігівського державного педагогічного університету*. Вип. 41. Том 2. Чернігів: ЧДПУ, 2006. С. 96-99.

9. Сисоєва С. О. Інтерактивні технології навчання дорослих: навч.-метод. посіб. К.: ЕКМО, 2011. 320 с.
10. Ткачишина О. Р. Психологічні основи підготовки майбутніх фахівців. *Професійна підготовка практичного психолога: Зб. наук. праць*. К.: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2010. С. 63-72.
11. Філіпова І. Емоційний інтелект як засіб успішної самореалізації. *Соціальна психологія: Український науковий журнал*. 2007. № 4. С. 68-79.
12. Dubovyk S. H., Mytnyk A. Y., Mykhalchuk N. O., Ivashkevych E. E., & Hupavtseva N. O. Preparing future teachers for the development of students' emotional intelligence. *Journal of Intellectual Disability – Diagnosis and Treatment*. 2020. 8 (3). 430-436.
13. Frankl V. Yes to Life: In Spite of Everything. 2020. 144 p.
14. Gignac G. E. People who consider themselves smart do not consider themselves interpersonally challenged: Convergent validity evidence for subjectively measured IQ and EI. *Personality and Individual Differences*. 2021. 174 p.
15. Ihnatovych E., & Liashch O. The psychological patterns of emotional intelligence development in adolescence as a condition of personal mental health. *Psychiatry, Psychotherapy and Clinical Psychology*, 2020. 11 (4). 802-811.
16. Ivcevic Z., Moeller J., Menges J., & Brackett M. Supervisor emotionally intelligent behavior and employee creativity. *Journal of Creative Behavior*. 2021. 55 (1). 79-91.
17. Lawson A. P., Mayer R. E., Adamo-Villani N., Benes B., Lei X., & Cheng J. Do learners recognize and relate to the emotions displayed by virtual instructors? *International Journal of Artificial Intelligence in Education*. 2021. 31 (1). 134-153.
18. Li Y., Zhang K., Wang J., & Gao X. A Cognitive Brain Model for Multimodal Sentiment Analysis based on Attention Neural Networks. *Neurocomputing*. 2020.
19. Lioussine D. Components of emotional intelligence and their relations with personality traits and gender. *Psychology in dialogue with related disciplines. 8th European Congress of Psychology. Wien: European Federation of Psychologists' Associations*. 2003.
20. Osadchyi V., Krasheninnik I., Spirin O., Koniukhov S., & Diuzhykova T. Personalized and adaptive ICT-enhanced learning: A brief review of research from 2010 to 2019. *Paper presented at the CEUR Workshop Proceedings*, 2020. 2732. 559-571.
21. Osadchyi, V., Varina, H., Falko, N., Osadcha, K., & Katkova, T. The peculiarities of the usage of AR technologies in the process of hardiness of future professionals. Paper presented at the *Journal of Physics*, 2021. 1840 (1).
22. Sabol D. M., Melenets L. I., Tretyak O. P., Shcherbyna V. M., & Kulbediuk A. Y. Research of the level of emotional intelligence of preschool teachers-methodologists. *Journal of Intellectual Disability – Diagnosis and Treatment*, 2020. 8 (1). 76-86.
23. Salovey P. Emotional intelligence Imagination, Cognition, and Personality, 1990. 9. 185-211.

THEORY AND PRACTICE OF DESIGN PREPARATION OF FASHION PRODUCTION USING COMPUTER TOOLS

As a result of the pandemic and the quarantine caused, the demand for products from the fashion industry has significantly decreased. This set clothing manufacturers the task of reducing costs, creating competitive models, improving the efficiency of production preparation. One way to reduce the time required to develop new clothing models with improved aesthetic and ergonomic features is the use of computer-aided design technology. Therefore, the problem of improving the quality of design preparation of the production with the use of computer design is relevant for the fashion industry.

The design preparation of the fashion industry includes the design of new models and the modernization of previously produced ones. In the designing process, the nature of the product, its design, appearance, technical and economic and other indicators are determined. The results of design preparation are made out in the form of technical documentation – drawings, specifications of materials, details and knots, samples of finished goods, etc.

Traditional for the fashion industry scheme design preparation "model – design" has been criticized by scientists, and its improvement has been the subject of research.

Scientists of the Kyiv Light Industry Technology Institute (now KNUTD) proposed a five-stage scheme based on the standards of the Unified System of Design Documentation (DSTU 3321: 2003)⁶³: 1) terms of reference; 2) technical proposal; 3) sketch project; 4) technical project; 5) working documentation⁶⁴. However, interviews with experts show that in practice there are usually no clear boundaries between the individual stages of the process of designing clothes because of their interconnectedness and the creative nature of design work.

Research has shown that it is impossible to accelerate the process of designing models if each model is considered as an individual, newly designed. The technology of designing models developed by Agoshkov⁶⁵ by rational assortment series allows to create a complex of different clothes models of one assortment taking into account individual features of consumers, features of the constructive decision of clothes, decoration, materials.

In modern research to emphasize the importance of design approach to the design of consumer products instead of the term "design preparation of production" is more often used "design-projecting", or "designing".

A significant contribution to the theory of design and technological preparation of fashion production is a study⁶⁶ on the problem of flexible reorientation of design and technological preparation of production with the use of expert systems. The concept of functioning of the simulation model of the process of design elaboration of the chain of transformation of model decisions of clothes is valuable.

An important aspect of design preparation production is consumer orientation.

Formalization of consumer-oriented clothing design is discussed in the article⁶⁷.

The integral connection between the parameters of clothing design and the properties of materials has become one of the leading areas of research on design preparation production. The study of Pashkevich, Kolosnichenko, Kolosnichenko, Ostapenko, and Yezhova⁶⁸ is important, which considers the main stages of design of women's coats of basic tectonic shapes from different

⁶³ DSTU 3321:2003. Design documentation system. Terms and definitions of basic concepts.

⁶⁴ Sushan, A. T. (2007). Engineering design of garments. Kyiv: Aristei.

⁶⁵ Agoshkov, L. A. (1987). Designing clothes with rational assortment series. Kiev: KTILP.

⁶⁶ Zakharkevich, O. V. (2018). Development of Scientific Fundamentals to Ensure the Flexibility of Clothing Design using Expert Systems. Doctor of Technical Science theses. Kherson: Kherson national technical university.

⁶⁷ Kuleshova, S., Zakharkevich, O., Koshevko, J., & Ditkovska, O. (2017). Development of expert system based on Kansei engineering to support clothing design process. *Vlakna a Textil*, 24 (3), 30-41.

⁶⁸ Pashkevich, K., Kolosnichenko, M., Kolosnichenko, O., Ostapenko, N., & Yezhova, O. (2018). Study of properties of overcoating fabrics during design of women's clothes in different forms. *Tekstilec*, 61 (4), 224-234.

materials. The article by Pashkevich, Yezhova, Kolosnichenko, Ostapenko, and Kolosnichenko⁶⁹ provides recommendations on the design parameters of the decorative elements of dresses – ruffles of different density and weave materials.

Modern designers are actively using the possibilities of computer 3D design to create new clothing models. The problem of three-dimensional design is devoted to research in the following areas: the design of virtual mannequins⁷⁰, 3D virtual fitting⁷¹, virtual stitching of the woman's dress⁷², woman's dress digital try-on⁷³, 3D prototypes multicolored printing⁷⁴, 3D printing of clothes⁷⁵, 3D printing of Iris van Herpen's Fashion collection⁷⁶. The research⁷⁷ is devoted to the analysis of digital technologies trends of fashion development.

The purpose of this study is to systematize and summarize the main stages of design preparation of production using computer design. The results of the scientific research are embodied on the example of a creative collection of women's clothing with improved aesthetic characteristics.

To achieve this goal, the methodology of a systematic approach to the design of creative collections, analysis and synthesis to create the image of the consumer, the method of creative analogy in the analysis and transformation of the creative source. CorelDRAW graphics software was used to build technical sketches, and Redcafé CAD was used to draw.

Characteristics of the process of designing a creative collection of clothing models. Clothing collection is a combination of clothing models with a single concept based on the principles of unity of image, style, fashion trends, shape, materials, color, decorative and design and technological solutions of all elements⁷⁸.

All collections of models by purpose are divided into the following types: author's, industrial and special.

An author's collection is one that has a certain artistic expressiveness, which is expressed by a creative idea, a designer's concept. It may involve creating new trends next season. Such a collection is created with the help of certain means of artistic expression. It can be contrast, identity, nuance, stylization, grotesque, outrage, rhythmicity, symmetry or asymmetry, and so on. The main purpose of the author's collection was to demonstrate the author's style and creative potential of the designer.

Author's collections include: collections created for participation in creative competitions, for demonstration at international exhibitions and fairs, as well as for presentations in various places, as well as collections "Haute Couture", "Pret-a-Porter" or "Ready-to-Wear", "Capsule", "Pre-fall", "Resort".

⁶⁹ Pashkevich, K., Yezhova, O., Kolosnichenko, M., Ostapenko, N., & Kolosnichenko, E. (2018). Designing of the complex forms of women's clothing, considering the former properties of the materials. *Man-make Textiles in India*, 46 (11), 372-380.

⁷⁰ Yezhova, O. & Pashkevich, K. (2021). Constructing virtual mannequins with different postures for purposes of 3D designing of the clothes. *Songklanakarin journal of science and technology (SJST)*. 43 (2), 392-397.

⁷¹ Hwang Shin, S. J., & Lee, H. (2020). The use of 3D virtual fitting technology: comparison between sourcing agents contractors and domestic suppliers in the apparel industry. *International Journal of Fashion Design, Technology and Education*, 13 (3), 300-307.

⁷² Zhu, G., & Song, W. (2020). Patterns simulation in the 3D virtual stitching and try-on system. *International journal of clothing science and technology*.

⁷³ Agnè, L. A. G. È., Ancutienè, K., Pukienè, R., Lapkovska, E., & Dāboliņa, I. (2020). Comparative Study of Real and Virtual Garments Appearance and Distance Ease. *Materials Science*, 26 (2), 233-239.

⁷⁴ Chan, I., Au, J., Ho, C., & Lam, J. (2020). Creation of 3D printed fashion prototype with multi-coloured texture: a practice-based approach. *International Journal of Fashion Design, Technology and Education*.

⁷⁵ Kang, M., & Kim, S. (2019). Fabrication of 3D printed garments using flat patterns and motifs. *International journal of clothing science and technology*, 31 (5), 653-662.

⁷⁶ Smelik, A. (2020). Fractal Folds: The Posthuman Fashion of Iris van Herpen. *Fashion Theory – the journal of dress body & culture*.

⁷⁷ An, H., & Park, M. (2020). Approaching fashion design trend applications using text mining and semantic network analysis. *Fashion and Textiles*, 7 (1), 1-15.

⁷⁸ Malynska, A. M., Pashkevich, K. L., Smirnova, M. R., & Kolosnichenko, O. V. (2018). Development of clothing collections: textbook. Kyiv: Profi.

Haute Couture collections are exclusive products of very high quality with a high percentage of handmade use, created in a single copy or in very limited quantities. Haute Couture can only be used by designer brands that are members of the Haute Couture Syndicate, but only Parisian Fashion Houses can be members. Foreign companies can become corresponding members of this organization⁷⁹.

The Pret-a-Porter or Ready-to-Wear collections are models that are later released in large batches for mass production. Such clothes can be purchased in large department stores or boutiques. Pret-a-Porter collections are the main source of income for fashion brands and are shown twice a year at Fashion Weeks⁸⁰.

Capsule collection is a limited collection that is released in collaboration with a famous person or dedicated to a specific event. Usually such a collection consists of 10... 30 products.

Pre-fall collections are off-season collections that announce new trends ahead of the upcoming autumn-winter season.

"Cruise" or "Resort" collections are cruise (resort) collections designed for those who are going to go on vacation to warmer regions, so they consist mainly of summer clothes (swimwear, beachwear, evening and cocktail dresses, etc.). The number of models in such collections is small. They are characterized by a simpler cut and they are made mainly of light fabrics.

The industrial clothing collection is a collection based on promising models from the author's collections for mass production. Such collections reflect new styles and fashion trends after their appearance in ready-to-wear collections. Models of industrial collections usually embody adapted fashion elements and have proven cut options.

Special collections are collections that are developed for a specific order, taking into account the relevant requirements. Special purpose collections include school uniform collections, uniforms for employees of various institutions and organizations, etc.

The process of creating each collection is very individual, but there are certain patterns of formation of collections and general requirements for them.

The first step in creating a creative collection is to set a goal and find the target audience. Before starting the design, the designer must have a clear idea of who the future collection is intended for and what needs its models should meet.

Then you need to form a concept – the main idea, which is developed on the basis of the forecast. Therefore, it is necessary to analyze fashion trends and use some of them in the future collection, so that it was favorably received by consumers. At this stage, the designer creates a collage or tablet of ideas, draws several dozen for-sketches. There should also be dynamics in the development, ie the development of a creative idea, the elements of which would be visible in each model, making the collection stylistically coherent.

The third stage is the selection of fabrics and materials from which the collection will be made. The main task is to match them to the chosen concept, choosing a color and texture that would enhance the sound of the main idea.

After selecting the fabrics, the designer begins to create sketches, then selects the best and approves them.

After approval of the models of the future collection, the sketches are sent to designers and technologists, who will develop patterns and select the processing technology based on the selected fabric, the presence of the substrate and other nuances.

The next step in creating a collection is to sew layouts that allow you to see all the shortcomings of the design and make the necessary corrections. After that, the patterns of the models are improved and products are made.

A presentation is being prepared for the finished collection.

Because the collection is not just a series of models, and the whole composition, it has its own laws. Harmony and unity in stylistic decision is achieved through the means of artistic expression:

⁷⁹ Kolosnichenko, M. V., Protsyk, K. L. (2011). Fashion and clothing. Fundamentals of clothing design and production. Kyiv: KNUTD.

⁸⁰ Ibidem.

contrast, nuance or identity. Also an important component of the composition is the rhythm, which gives dynamics to the whole collection, thus enhancing the sound of the main theme. The main condition of holistic perception is the color harmony of the collection models.

So, in accordance with the sequence of construction of the collection, all the rules and laws of composition, its demonstration, complemented by decorations, interior design, musical accompaniment and lighting solutions, is a holistic harmonious work of art.

At the first stage of the study, the consumer's choice, age, gender, lifestyle, socio-financial status, etc. were made.

To compile the characteristics of consumers are guided by the main size and age characteristics, body type, emotional and psychological characteristics (attitude to fashion, choice of style in clothing, wardrobe formation), social traits and more.

After researching the field of consumption, a group of consumers was identified for whom the collection will be designed. The main target audience was girls and women (16...45 years old) with a pronounced expressiveness in character, who want to look stylish both in everyday life and at special events or weekends. They like to combine styles. For example, romantic with sports with the addition of elements of classics. These are creative people who like to wear exclusive things and who are not afraid to stand out from the crowd, look unique and attract public attention with bright colors and atypical clothing models. Such consumers can be both students and people of different creative professions (photographers, artists, illustrators, web designers, writers, hairdressers, bloggers, etc.), as well as teachers, entrepreneurs, IT workers and more. They like to wear comfortable but stylish clothes.

Denim clothes can always be considered stylish and comfortable. These can be baggy jeans, culottes, oversized t-shirts and blouses, bomber jackets, cropped jackets, midi skirts, trench coats and more.

Their earnings are not fixed, so they can spend on clothes from 30 to 70% of income. Such women consumers are very progressive, far-sighted, but at the same time very romantic personalities. They lead an active life, they are inspired by their profession, to which they devote a significant part of their time.

The majority of such consumers are women of medium height (164...170 cm) and S size (44...46), the first full group with normal posture and proportions.

The purpose of designing the collection is to create clothes that modern girls and women would like to wear. To do this, we analyzed the women's range, which is determined by the following characteristics: age, season, purpose, style, material, silhouette, type of clasp, sleeve cut, articulation (vertical, horizontal, and combined), type of pockets, collar design, finish.

The study found that a potential buyer of exclusive denim clothing are women with medium or high levels of material security, who work hard, so they like to walk around the city in spectacular images. They try to follow the fashion trends and shows of the latest collections of famous brands and are not afraid to experiment with styles, colors, shapes and textures.

Functional and technological analysis of the project object. In the process of designing clothes, depending on its purpose, set certain requirements, which can be divided into two groups – consumer and industrial (technical and economic). Each of the groups has its own subgroup of indicators, the importance of which is justified by the type, range and purpose of the product.

In the future, a women's set for everyday use for the spring-summer season will be developed. Therefore, when designing it puts forward a range of consumer and economic requirements.

Consumer requirements include: aesthetic, functional, ergonomic, operational and social:

- aesthetic requirements for the dress are characterized by the novelty of the model and design (modern silhouette, cut, color, texture of materials, decoration and shape of details), the degree of perfection of the model (integrity of form and conformity of design to material choice), appearance, interior processing and expressiveness of trademarks);
- functional requirements are characterized by the conformity of the product to a specific purpose: age and size-complete characteristics of the consumer, his appearance and psychological development;

- ergonomic requirements are characterized by compliance with the design of the dress to body size in statics and dynamics, compliance with sanitary and hygienic standards, ease of use;
- operational requirements are characterized by the degree of wear resistance of the product: resistance to light, water, friction and other loads and dimensional stability of its parts and edges; degree of ventilation, hygroscopicity of the product;
- social requirements for the dress are characterized by compliance with the size and growth range of consumer demand, competitiveness in domestic and global markets and compliance with the forecast of consumer demand⁸¹.

Economic requirements are also taken into account when designing a women's set. The skirt and blouse should be inexpensive to wear. Material costs should be as economical as possible. This can be achieved through optimal layouts, as well as the choice of rational width and length of the material, which reduces the amount of inter-waste.

Materials for the manufacture of women's clothing should be safe for human health and life. Should not be easily engaged, contain harmful substances.

Compliance with all these requirements allowed us to design and manufacture a quality women's set that will be in demand and meet the needs of consumers.

As it is well-known, the ready-to wear product corresponds to the designed form only when its design takes into account the properties of materials.

When creating new clothing collections, a review of modern and promising textile materials was conducted.

In recent years, new materials have begun to appear due to the widespread use of technological progress and innovation.

The most promising are innovations in the production of textile materials using nanotechnology and 3D printing.

In the production of textiles, nanotechnology is used in two directions: 1) the production of nanofibers, 2) the use of nanomaterials in the final finishing of traditional textile fibers and materials.

This allows the materials to be given properties such as water and oil resistance, reduced flammability, non-contamination, softness, antistatic and antimicrobial effects, heat resistance, shape resistance, etc. The state and prospects of nanotechnology development in garment materials are discussed in detail in the article⁸².

The search for alternatives to traditional textile and garment production has led to the creation of clothing on a 3D printer. This method has many advantages, including:

- lack of industrial waste (manufacturers of such clothing can calculate the amount of material they need for the end result);
- ease of disposal of used products (clothes created on a 3D printer can be broken down into particles that will be used to print a new product);
- customization of design (everyone has more access to develop their own things due to the rapid development and cost of household 3D printers, which in the future may lead to an increase in home production of clothing).

The most famous designer working in this direction is Iris van Herpen, who began experimenting with 3D printing technology in early 2010⁸³.

Formation of compositional, constructive and plastic solution of a new form of clothing in accordance with modern fashion trends. Every season, designers create new clothing lines that become real trends. However, some of them are constantly in the spotlight of designers and consumers. These include denim clothing, and accordingly, denim style of clothing, which is not affected by time, which remains a favorite and in demand for people of all ages.

Denim clothing is a very comfortable and practical thing that always stays in trend and maintains its leadership for more than a decade. This season's denim trend is not limited to classic

⁸¹ Yezhova, O. V. (2020). Clothing design. Course of lectures. Kyiv: Center for Educational Literature.

⁸² Yezhova, O. (2017). Prognosing development of textile nanotechnologies. *Vlakna a Textil*, 24 (4), 66-69.

⁸³ Herpen, I. (2022). The House of Iris Van Herpen.

dark denim items. In the collections of fashion brands you can see the full range of shades, finishes and styles of denim clothing.

Due to the pandemic and quarantine, many designers could not buy new fabrics for future collections, so it prompted them to use old stocks in warehouses, alter some models from past collections, giving them new life, and use remnants of various fabrics, creating patchwork patterns and thus supporting Zero Waste Production.

Among Ukrainian designers there are also such brands that support the idea of reusing fabrics. The most famous in this direction was the brand Ksenia Schnaider, which uses old jeans to create new models.

Based on the analysis, we can conclude that in the 2020-2021 season, denim items are presented in a variety of options. This led to the choice of the direction of designing a collection of women's clothing.

Also this season, despite the stable trend of minimalism, dresses, skirts and even blouses made of cascades of ruffles and frills, which are presented from thin prose materials – mesh, tulle, chiffon, organza, etc. are especially relevant.

This trend is especially noticeable in the latest collections: Valentino, SS 2021; Marchesa, PRE-FALL 2020; Giambattista Valli, SS 2021; Vera Wang, SS 2021; Alexander McQueen, SS 2021; Carolina Herrera, SS 2021.

The purpose of designing a collection is to create an artistic image of a person in a certain creative concept, which can be represented by a collage.

Collage is a technique in art, when pieces of different materials are glued to the surface.

The use of collage technique is widely used in the design of clothing collections. The collage reflects the requirements of potential consumers, current fashion trends and creative design ideas. It also gives some idea of the color scheme and texture of materials that will be used in the future to create a collection.

Based on a certain creative concept, a collage of the artistic image of the consumer was developed for the development of the collection (Fig. 1).

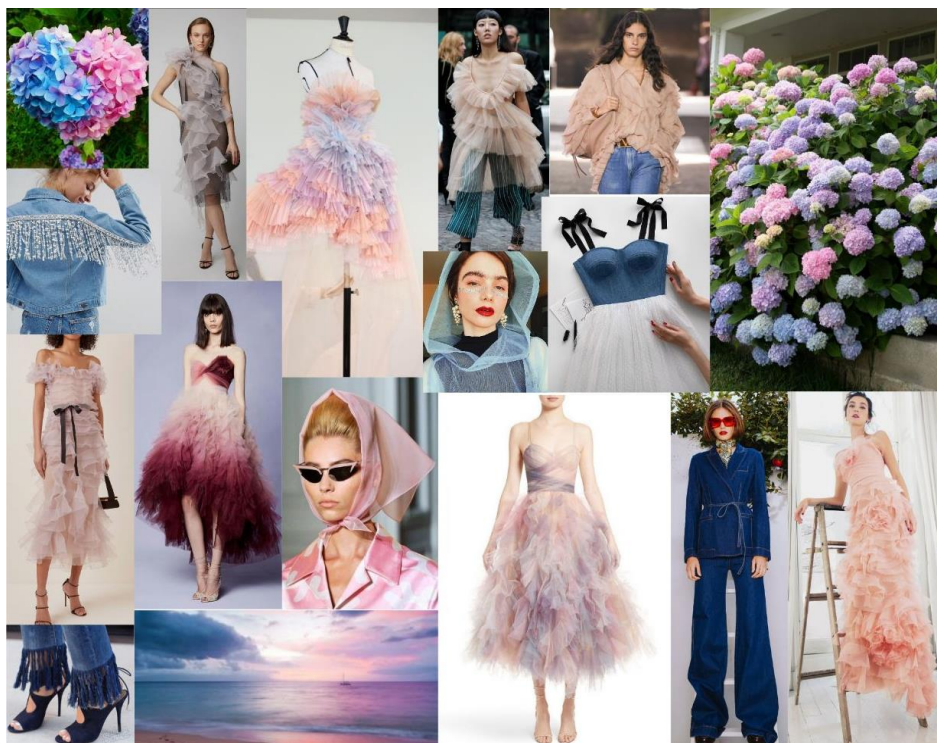


Fig. 1. Creative collage of the artistic image of the consumer for the development of the collection "Infiorescenza"

The second step after formulating a creative idea is to determine the prognostic model of the design object.

The urgency of fashion forecasting is caused by the needs of mass production: the need to plan production volumes, take into account the possibility of new fashion forms, learn new technologies, develop new designs.

The forecast model is a model that embodies the predicted changes and trends in costume design.

To create such a forecast model, it is necessary to conduct research based on forecast information, the source of which is fashion magazines, the latest shows of collections of famous designers, television, the Internet, and so on.

The first feature of today's fashionable silhouette, which is very similar or repeats the silhouette of past centuries – wide shoulders and sleeves, voluminous shoulder and waist products, elongated jackets with elongated sleeves. I can not fail to mention here the very fashionable for several years the length of copper in waist products. This applies not only to skirts, but also culottes, which are at the peak of their popularity.

The analysis identified the most fashionable silhouettes of the 2020s – it is straight and trapezoidal, as well as shapes – oval, rectangular, trapezoidal and their modern combination. As a result, a significant feature of modern silhouettes in contrast to the silhouettes of previous years was revealed – if the image consists of several things, they should usually all be straight, wide or extended and three-dimensional.

As for the range that is the most popular, apart from jeans, it is oversize T-shirts, culottes and midi skirts. That is, both now and in the future, the female half of humanity increasingly prefers clothes that are always comfortable and in which you can feel more confident.

As a result of research of the modern range of products and fabrics the model-forecast of the women's denim blouse oversize was formed.

Despite the high demand for jeans, there is a tendency to use transparent and light fabrics – soft mesh, organza, chiffon, tulle, etc. Products with cascades of frills and ruffles are gaining popularity. This has become very noticeable among the latest shows of collections of famous brands. Designers are experimenting with the range, because the fabrics used to make such finishing elements are very delicate and quite difficult to process. Nevertheless, on the catwalks or in lookbooks you can see not only tiered dresses, skirts and blouses, but also skinny, bomber jackets and more.

Also, designers have recently regained the popularity of the once very trendy technique – the use of the degrade effect in clothing models. In the fashion industry, degrade is the dyeing of fabrics with a smooth transition between different shades of colors. Designers use this effect not only in clothes, but also in shoes and accessories – bags, clutches, gloves, scarves, hats and more.

In the 2020-2021 season, degrade can be seen in the collections of Alexander McQueen, Christian Dior, Marchesa and J. Mendel.

Based on the research of modern trends in fashion, a model-forecast of a women's copper skirt made of soft mesh with the effect of degradation was formed.

In preparation for the design of the creative collection, a review of the latest shows of well-known brands, trends are tracked, interesting transformations of shapes, trendy combinations of colors and textures, fabrics and textures of materials and more. This provided the basis for further work on the collection.

After analyzing the trend silhouettes and shapes, it was decided to create a collection of voluminous clothing in the style of oversize with high ergonomics, aesthetics, functionality and technology.

To implement the idea requires such a fabric that the products were light and airy. A soft tulle is chosen for this purpose.

When creating creative collections, such tools are used as: graphics tablet, design and image processing programs, digitizer, plotter, etc.

A graphics tablet is a device for sketching a future collection. Its main advantage is that you can quickly change the colors or shades, texture or print of the fabric without changing the sketch completely. This saves a lot of time in the collection design process.

The compositional principles of identity and rhythm were used in the design of the collection. The identity in the collection was represented by the same silhouette of the two models. The principle of rhythm is applied in all models of the collection in the form of successive repetition (horizontal and vertical) of the frills.

The main methods of clothing design include: combinatorial, modular, methods of deconstruction, layout and heuristics.

In turn, the combinatorial method includes such modern trends as combinatorics, kinetics, transformation, the development of clothing from a whole piece of fabric and the development of dimensionless clothing.

Kinetics is a combinatorial method of design, the idea of which is to create the dynamics of shapes, structural elements, decor, fabric with a geometric pattern and more.

The method of combinatorics and kinetics was used in the design of this collection. Combinatorics is presented in the form of a rhythmic combination of ruffles on skirts, sleeves and on the back of a bomber jacket. The method of kinetics was embodied in the moving details of the ruffles on skirts and shirts, which create the effect of dynamics inside the collection, making it light and airy.

Hydrangea flowers were chosen as a creative source for designing the collection.

The transformation of a creative source is a process of transforming a source of inspiration into an image model that embodies the creative concept of the future collection.

The transformation process includes three stages: research, analytical and sketch. Research work is the process of studying a creative source through visual observation. Analytical – includes analysis and identification of characteristic features of the creative source, typical features: shape, silhouette, texture, color solutions of characteristic articulations, plastic transfer, etc.

As a result of the accumulation of information, analysis of the creative source, the emergence of the author's idea and the search for original ideas, the designer creates essays. This can be an image of the general shape of the object of the creative source, its individual details, its inherent texture or ornament, color scheme, etc.

Based on the study of the accumulated information about the object of creative source of inspiration, the designer embodies it in sketches.

There are three types of sketches: fore-sketches, creative (artistic) and working (technical). They all have different purposes, level of detail, level of technical skill, graphic manner of execution, the degree of reflection of the form, texture of the material and so on.

So, the source of inspiration for my collection was hydrangea inflorescences. With the help of all the above stages of transformation, hydrangea flowers were transformed into an image-associative model, and then from it into a fore-sketch, which became the basis for designing the future creative collection.

Creating author's collections is impossible without defining a creative idea – the main idea of the designer. The source for a creative idea is the transformation of the creative source.

The main idea in the design of this collection was to recreate the image of the hydrangea and the effect of color gradient in clothing models. This led to the birth of the idea to embody the technique of multi-layered transparent fabrics, the use of cascades of frills of different shades, their overlap, thus creating a gradient effect. In addition, the method of vertical sequential stitching of ruffles of different shades of light fabric was also used.

The creative idea of the collection also helped to determine the color scheme of the collection, as well as the main shades of colors. They became deep blue, sky blue, powdery and deep cherry.

To group and systematize thoughts and ideas create a tablet of ideas – a collage with which the designer forms and conveys the mood and image of the future collection, conveys its main idea or motto, expressing them through illustrations, photos, sketches, clippings from newspapers or magazines, scraps materials or fabrics, decorative elements, etc.

The idea tablet gives an idea of:

- style (classic, romantic, eclectic, etc.);
- creative idea (source of inspiration);

- color palette;
- features of materials, accessories, etc.

On the basis of the created tablet of ideas make quick sketches of models of the future collection – fore-sketches.

The next step after creating a collage and sketches is to determine the symbol-shape of the costume of the future collection.

To design various shapes and silhouettes use lines, which together represent the outline of the model. Each line carries its own image and emotional load, which affects the perception of form. The contour of the surface of the form is determined by changing the silhouette and structural lines.

Based on a detailed analysis of the source of inspiration, its properties and features, I came up with ideas for developing such silhouettes and shapes that would embody the elements of a creative source.

The combination of all shapes and volumes, lines of vertical and horizontal divisions, outlines and silhouette contours of the models create a common symbol-form of the collection.

The symbol-form represents the image of a figure with the contours of models of clothes on compositional and constructive belts put on it (Fig. 2).

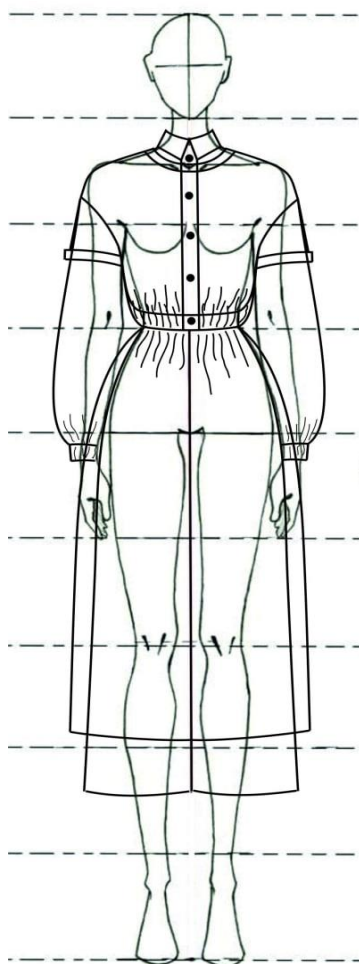


Fig. 2. Symbol-form of models of the collection "Infiorescenza"

All models of the collection have a three-dimensional shape with an emphasis on the waist. Also, the designed products are marked by a straight silhouette, except for culottes with an extended shape to the bottom. Tight-fitting belts create elastic belts sewn to skirts.

All shoulder products with a lowered shoulder line and a deep armhole, and waist – are presented in a fashionable length of copper.

As for the ratio and proportions, the created symbol-form shows that the volume of shoulder clothing is equal to the volume of the waist. This ensures the harmonious balance of each set of the designed collection.

One of the main stages in designing a clothing collection is the creation of creative sketches. At the same time, they must be created in the spirit of modernity, in line with modern fashion and its new trends. In addition, every designer should strive to create models and, accordingly, sketches that would be a new, fresh breath of fresh air, attracting viewers and future consumers. Such sketches and collections are able to be remembered by them and set the designer apart from others, making him famous and successful in his profession.

Creative sketches are usually created on the basis of fore-sketches as follows. From their list, the best are selected – the ones that, in the opinion of the designer, convey the most creative idea, the idea of the collection. They are improved and detailed. Very often in creative sketches for even better expression of image and creative idea, designers complement the model with various accessories – hats, scarves, scarves, jewelry, handbags, gloves, interesting designer shoes and more.

In creative sketches, the designer conveys the exact design of the shape, lines of articulation, cut sleeves, decorative details, close to reality color scheme, texture or pattern of the material. All this allows any viewer to clearly understand the creative author's idea, in contrast to fore-sketches, where you need to delve into the sketch and see in lines and spots what the designer wanted to convey.

Any random lines, individual strokes or spots, hints at the shape or silhouette of the model, characteristic of for-sketches, for creative sketches are not inherent and even unacceptable. Although the idea of the composition of the suit shape should be preserved. It is, in fact, a springboard between the author's creative idea and the future collection.

As for the silhouette, most models are dominated by wide voluminous clothes with an emphasized waist line. These are oversized items – T-shirts, shirts, bombers and jackets. They are harmoniously combined with such waist products as copper-length skirts, culottes and shorts with an extended silhouette.

At the expense of the cut of the sleeve, almost all models with sewn-on sleeves and an elongated shoulder line with a deepened armhole.

Trendy skirts of copper length turned out to be the most diverse in the sketches. All five units are completely different from each other. Some skirts are depicted with an elastic band on the belt, and some – with a regular belt and a zipper on the side. They also differ in cut: one in the form of an ordinary sun with a decorative detail of mesh sewn over the skirt, the other – also in the form of the sun, but with sharp corners at the bottom and combined with a decorative detail of mesh that looks from below the skirt. Another model is made purely of denim copper length. Its main feature is the relief on the front panel with a decorative strut, one edge of which hangs in the form of folds. The other two skirts use ruffles of different designs made of transparent mesh of different colors. Only in one model the frills are sewn horizontally, thus creating a cascade effect, and in the other – vertically, thanks to which a radically different result of the transfer of colors and shades as a result of their application.

Some models are complemented by handkerchiefs made of transparent mesh of different colors.

As a result of selection and improvement of fore-sketches, eight creative sketches were developed for the collection "Infiorescenza" (Fig. 3).

After defining the creative concept, analyzing fashion trends, conducting all stages of transformation of the creative source for the design of the collection, denim fabric was chosen in combination with different shades of soft tulle.

Denim is the most popular and practical material from which to create a wide range of things: pants, shorts, skirts, dresses, shirts, overalls, jackets, raincoats and even fur coats and swimwear. In addition to denim clothing, shoes (sneakers, sneakers, shoes, sandals, flip-flops, boots, etc.), hats (caps, hats, berets, stoles, etc.) and accessories (gloves, belts, bags, etc.) are also made. clutches,

hoops, etc.). All these things have become possible to make from denim fabric due to its excellent properties and characteristics.



Fig. 3. Creative sketches of the collection "Infiorescenza" (designer Klontsak Marta-Olga)

One of the most important advantages of jeans is their resistance to wear and strength due to the dense weave of fibers. Nevertheless, the material is hygroscopic, because it is made of cotton, which absorbs moisture very well. In addition, denim clothing protects against wind and heat.

Denim is known to be strong, so it can create the volume needed to sew oversize blouses and T-shirts, as well as the effect of "standing" bottom in culottes and jeans with an extended silhouette.

Among the wide range of denim fabrics for sewing T-shirts, raincoats and culottes, twill weave jeans with a density of 305 g/m², consisting of cotton (70%), polyester (28%) and elastane (2%) were chosen.

For the production of all products of the collection, only one shade of denim fabric has been chosen – classic blue, which will perfectly combine with all colors of nets.

A delicate light fabric, so-called "Armani silk", satin weave with a density of 90 g/sq.m, consisting of polyester (58%), viscose (40%) and elastane (2%) was chosen for the substrate. The fabric has many advantages and good characteristics: high enough strength and elasticity, medium breathability and moisture absorption, good wear resistance, increased durability and unpretentious care. In addition, Armani silk is not transparent, unlike chiffon, and is used for sewing dresses, blouses, skirts, pajamas, as well as for making stoles and capes and more.

To embody the creative idea, the main idea of the denim models of the collection will be complemented by decor or individual products from the Eurogrid. This material is one of the types of fatin and is a soft matte mesh with a fine weave in the form of diamonds.

Fatin mesh (Eurogrid) is a very light and soft material that can best convey the image of a hydrangea, to embody the effect of natural degradation of colors on the inflorescences. At the same time, due to the application of layers of different shades of Eurogrid, the products are not bulky and bulky. They become like air, creating the effect of kinetics – the movement of parts inside the product.

This material has many positive characteristics. A special feature is that the Eurogrid has a low density – 15 g/m². In addition, it is quite durable and practically does not wrinkle, has high wear resistance, does not get dirty and does not absorb moisture, and does not require special care and dries quickly after wetting.

To sew and decorate the products of the creative collection, a Eurogrid of five colors was chosen – beige, powder, blue, burgundy and purple.

Development of three-dimensional shape of the collection models. A clothing collection is a collection of clothing models created according to certain principles of designing collections and united by the author's creative concept.

Therefore, any collection can contain models of products of different assortment, type of clothing, silhouette, sleeve cut, design solution, etc. This means that the collection usually consists of elements of basic (immutable) and modification (variable) spaces.

The constituent elements of the base space formation are the ones that unite the models and are common in the collection. This can be the basic design, silhouette, proportions, length of products, colors, fabric or material, decorative elements, etc⁸⁴.

In the design of my collection, the main element of the base space is the common basic design of shoulder products for three models and belt products for two models. In addition, you can also highlight the three-dimensional silhouette of the models with an emphasis on the waist and the cut of the sleeves with a lowered shoulder line and a deep armhole. The collection includes products made of denim and mesh, so the color scheme and materials used are the same in each model.

The constituent elements of the modification space create diversity and make each model of the collection unique. This is due to changes in the length of the product and the configuration of the bottom line, the introduction of divisions, changes in the number of folds and their location, adding structural and decorative elements (yokes, collars, basques, straps, etc.) due to the use of technical modeling techniques. models, etc. It should also be noted that the use of accessories belongs to the modification space, as it helps to create different images and adds variety to the collection⁸⁵.

The elements of the modification space of the designed collection include the use of decorative elements in the form of frills of various shapes. In all models, they change their location: in one – horizontal, in the second – vertical, and in the third – chaotic. Also, the elements of variable space that distinguish the models in the collection include the length of products – skirts, culottes and sleeves in blouses. In addition, it is also worth noting the design of the neck in the models: in one – a turn-down collar with a detachable rack, in the other two – edging around the perimeter. As for the clasp, it is different in each product, and some products without it at all (for example, T-shirts) or replace it with an elastic band (for example, skirts). In culottes, a zipper on the side seam with a zipper, and in the blouse – on the front with sewn-on buttons.

Thus, by analyzing the models of the collection and describing the elements of the base and modification spaces, it is possible to logically justify the method of forming models.

Modeling is the application of methods and techniques for converting the plane of the fabric into the desired three-dimensional shape. With all the variety of ways of shaping clothing models usually distinguish the main ones:

- from a piece of fabric (without cutting and stitching);
- on the basis of a straight cut;
- on the basis of curvilinear cut;
- based on scans.

The design project of the creative collection uses a combination of two methods – based on straight and curved cut. There are no leaks in the models, as all products have a straight silhouette and three-dimensional shape. The fit at the waist is created by an elastic band. Almost all the details of the collection have straight side cuts, which is typical of a straight cut. All curved convex cuts (neck, armhole, okat, bow seam and seat seam) form a design based on a curved cut.

Compositional and constructive analysis of the designed model is a characteristic of the principles of formation of silhouette, constructive and decorative lines of the model. This analysis is performed according to the sketch, which shows the figure in frontal and profile projections with all structural belts. The main aspects of compositional and constructive analysis are the characteristics of the shape and design of the product by dimensions and increments, silhouette, cut, number of divisions, configuration of parts, their location, length of products, the presence of decorative elements and more.

The designed collection consists of four models, which are four sets:

⁸⁴ Malynska, A. M., Pashkevich, K. L., Smirnova, M. R., & Kolosnichenko, O. V. (2018). Development of clothing collections: textbook. Kyiv: Profi.

⁸⁵ Ibidem.

- model № 1 is a set of a blouse with short sleeves made of denim and a skirt with horizontal ruffles made of mesh;
- model № 2 is a set of a blouse with long sleeves made of denim and a skirt with vertical ruffles made of mesh;
- model № 3 is a set of a blouse with a turn-down collar and chaotically arranged ruffles made of mesh and culottes made of denim;
- model № 4 is a set of jacket with a turn-down collar with lapels and copper skirts made of denim.

For compositional and constructive analysis, sketches were made in frontal and profile projections with the image of all structural belts.

Since all models of the collection consist of sets, the compositional and constructive analysis is carried out separately for each product. For example, in Fig. 4 shows an image of the three-dimensional shape of the model № 1.



Fig. 4. Three-dimensional shape of the model № 1

The Red Café Automated Design System (CAD) is a special program for building, modeling and creating patterns, as well as exporting them to PDF format for printing on a printer or plotter.

In this system, the process of obtaining drawings of the structure can be carried out in three ways – self-construction or using patterns from the database "EMCO from Kochesova" or an automated construction algorithm⁸⁶.

An automated construction algorithm from Kochesova was used in the design of the products of the creative collection, according to certain dimensions and increments.

Before the construction of the basic structures and the stages of modeling, technical drawings and a description of the appearance of all models of the collection were performed.

The values of dimensional features of typical figures are selected from the tables of absolute values of dimensional features of OST17.326-81.

To automatically build the basic model, the values of dimensional features and increments are made.

⁸⁶ Zhukov, A. N. (2022). Redcafe.

After that, a drawing of the basic design of a women's blouse with a straight silhouette with a chest indentation from the shoulder line and a drawing of the basic design of a single-stitched sleeve were obtained.

This design has become the basis for all shoulder products of the creative collection. As for waist products, there are four of them – culottes and two skirts. As the skirts of a direct silhouette with an elastic band-elastic on a belt are designed, their basic design became a rectangle of 110x80 cm.

As a result of obtaining the basic structures, technical modeling was performed to obtain model structures of all products of the designed collection.

To obtain the final design of the details of the women's blouse model № 1 was performed modeling back, file and sleeve, which is described in the following steps:

- 1 – transfer of the slope of the thoracic indentation from the shoulder line in the armhole;
- 2 – determining the location of the length according to the sketch, namely ten centimeters below the waist line;
- 3 – widening and deepening of the neckline by two centimeters;
- 4 – elongation of the shoulder line according to the sketch by eight centimeters;
- 5 – transfer of the shoulder line on the file by one centimeter to create the appropriate balance and good fit;
- 6 – reducing the height of the occiput by ten centimeters by lengthening the shoulder line;
- 7 – determination of the length of the sleeve according to the sketch, which is twelve centimeters;
- 8 – narrowing at the bottom of the sleeve by three centimeters;
- 9 – completion at the bottom of the sleeve of the full-cut cuff two centimeters wide.

The scheme of modeling the details of the design of the women's blouse model № 1 is shown in Figure 5.

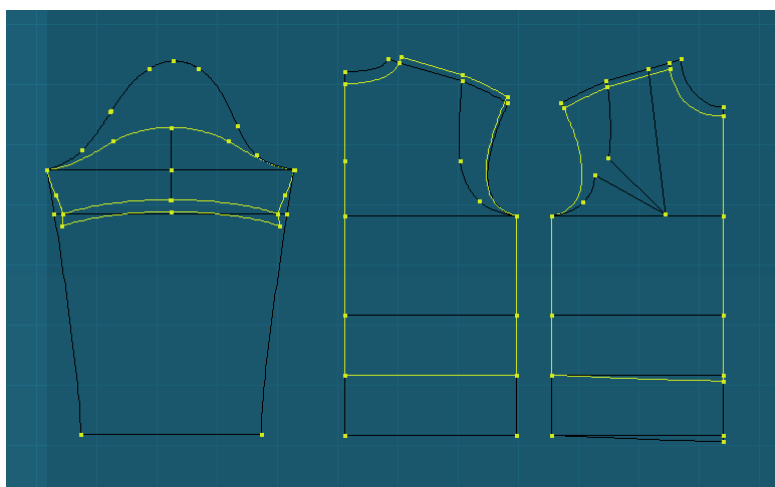


Fig. 5. Scheme of modeling the details of the women's blouse model № 1

Modeling of waist products of the creative collection took place in the following stages. According to the sketch, the skirt from model № 1 is decorated with horizontally sewn frills. As a result of technical modeling, five basic stitching lines with a step of eleven centimeters were drawn on the basic design of the skirt in the form of a rectangle (Fig. 6). After that, a drawing of the design of the steering wheel in the form of a square, in the center of which is designed a circle. Its length is equal to the width of the skirt. Straight lines of the steering wheel are built at a distance of 20 cm from the circle.

The structure of the designed collection is four sets:

- a set of blouses with short sleeves and skirts with horizontally placed frills;
- a set of blouses with a turn-down collar and chaotically arranged frills and culottes;
- a set of blouses with long sleeves and skirts with vertically arranged frills;
- a set of jacket with lapels and a skirt with a slit.

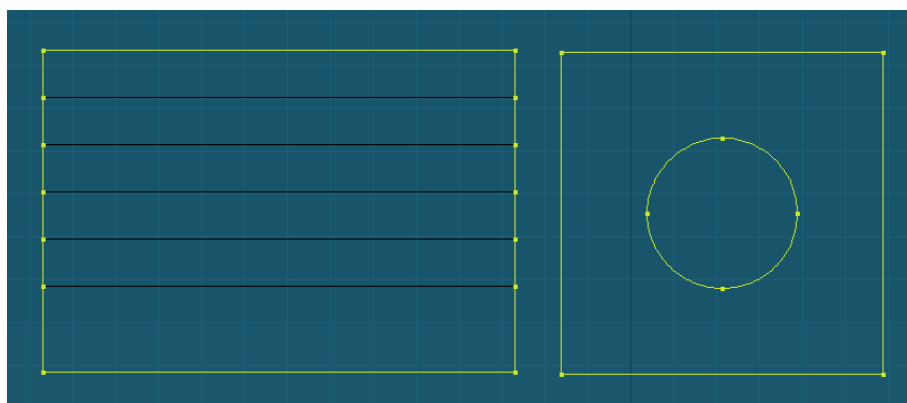


Fig. 6. The scheme of modeling the details of the women's skirt model № 1

The main feature of this image is that all the things in the kit can be disassembled and replaced without breaking its integrity.

The main material for the creative collection was a classic blue denim fabric and five shades of soft fatin mesh – beige, powder, blue, burgundy and purple. From denim there are two blouses with short and long sleeves, a skirt, culottes and a jacket, from a net – two skirts with horizontal and vertical arrangement of frills and a blouse with their chaotic arrangement.

All denim items without lining and with swept cuts, except for the jacket. He and the mesh skirts have a synthetic blue silk lining. All ruffles are also without swept cuts, because they are made of material that does not crumble.

Each model is presented with shoes in the form of white sneakers or running shoes, which adds a touch of sporty style and comfort to the overall image of the collection.

As for hats, all models are complemented by handkerchiefs in a grid of different colors, which provide a collection of modern sound and charm. At the same time, hairstyles for the embodiment of a creative image should be very simple and fashionable at the same time. For models with long hair it can be a low careless or smooth bundle, for short hair careless styling or perming in the form of half-loose curls, etc. will be suitable.

As you can see in the photo (Fig. 7), the script of the creative collection "Infiorescenza" presents four sets of clothes with the author's combination of denim and tulle, which is multilayered and voluminous, reminiscent of hydrangea inflorescences and reproduction of its natural color gradient.



Fig. 7. Creative collection of women's clothing "Infiorescenza" (designer Klontsak Marta-Olga)

Then work was carried out on the creation and design of patterns of one model, the choice of allowances, the designation of overcuts for the conjugation of parts, the main structural lines (Fig. 8).

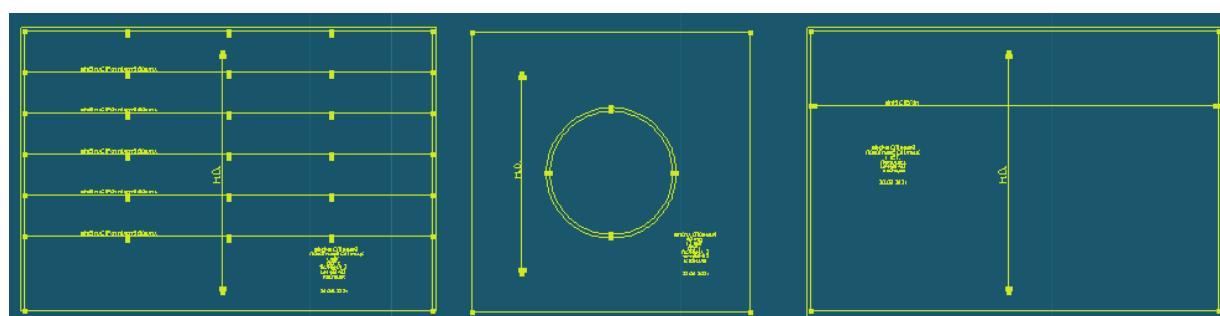
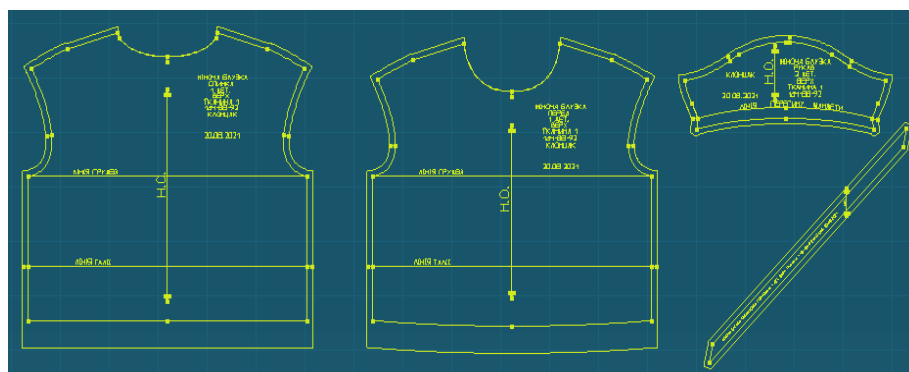


Fig. 8. Design of patterns for women's blouses and skirts model № 1

In mass production of clothing, the primary design of the details of the model, which is called the original, is created only for one average size and height in the size and full group for which this model is recommended. Patterns of parts of other sizes and heights are obtained by proportionally reducing or increasing the linear dimensions of medium-sized patterns. The process of designing a set of patterns of garments of different sizes and heights based on patterns of basic size is called gradation patterns.

Gradation is performed separately by size and height, not performed by complete groups.

Gradation of patterns significantly simplifies and speeds up the process of creating patterns of other sizes and heights. However, there is a danger of distortion of structures of extreme size and as a result of deteriorating quality of planting products on the figure⁸⁷.

Changing the size of garments is related to changing the dimensional features of the figures of a typical physique. Therefore, the rules for determining the size of clothing items during gradation are based on the laws of change of subordinate dimensional features of the body depending on the change of the leading dimensional features. At gradation of patterns of details of clothes on the sizes (at constant growth) the linear sizes of details change both lengthwise, and across. As a result, the structural points move along the diagonals of the rectangle, the sides of which are determined by the values of increments along and across. At gradation of patterns on growths (at the constant size) some linear sizes change only along, neglecting cross increments owing to their small size.

The following grading systems adhere to the following principles:

- use of uniform rules for gradation of patterns;
- single location of baselines for gradation;
- constancy of the values of displacements of structural points relative to the base size for each selected subgroup of dimensions.

There are several ways to gradation patterns: radial, proportional-calculated, grouping.

⁸⁷ Yezhova, O. V. (2020). Clothing design. Course of lectures. Kyiv: Center for Educational Literature.

The essence of the beam method is that from a certain point (center) through the structural points of the parts conduct rays. From the contour of the details along these rays set the magnitude of the increments. The beam method is used for gradation of patterns of individual parts of hats and corsets.

The most widespread was the proportional-calculation method. Incremental values are calculated based on changes in subordinate dimensional features. The displacement of the points is determined by the prepared tables relative to the gradation lines (which often coincide with the direction of the warp and weft threads).

The method of grouping involves combining two sets of patterns (medium and adjacent or medium and extreme sizes). The structural points of the same name on the combined patterns are connected by straight lines and divided into the number of parts corresponding to the number of intermediate dimensions. Patterns of other sizes are obtained by placing new points on the connecting lines at a certain distance from the contour points of the base size. This method is used in cases where the designer does not have a proven gradation scheme (for example, when reproducing patterns of complex styles with draping, or to determine the position of intermediate points, control marks, etc.).

Modern CAD clothing allows you to automate most of the procedures for developing a new model: sketching, designing, modeling, compiling design, technological and economic documents. And although information technology is used at all stages of the production cycle of the garment enterprise, the basic module of CAD systems is considered to be subsystems of clothing design and modeling⁸⁸.

CAD (Computer Aided Design) – computer-aided design system – a software package designed to create drawings, design and partial technological documentation.

The theoretical basis of automation of clothing design is built on the principle of typical design. Each model consists of individual structural elements, some of which become typical and are included in the catalog of standard design solutions. The catalog of model elements of the structure includes information about the details that give variety to the models.

CAM (Computer-aided manufacturing) – a system of automated planning, management, manufacture and control of production operations. In mechanical engineering, SAM systems are used at all stages of production – from the technological component of the project to manufacturing on machines with numerical program control. In the garment industry, the use of automated sewing lines is still limited. Therefore, CAM-clothing systems are often understood as programs for technological preparation of production.

CAE (Computer-aided engineering) – programs for engineering calculations of both the product design and assessment of its performance, reliability, modeling of real operating conditions.

PDM (Product Data Management) – a system module that manages the storage, movement of information, provides access to users and more. The modern project consists of a large amount of source data, calculations, drawings and other files. Therefore, PDM is an important part of modern clothing design systems.

Most modern clothing CAD solves a number of design preparation problems, for which the corresponding software modules are provided. These are the following tasks:

- construction of basic clothing designs according to the user's own methods or own methods;
- introduction of ready basic designs created in the traditional way (manually on paper), or in other program;
- inspection of structures for conjugation of sections in length and shape;
- technical modeling;
- addition of technological allowances, taking into account the peculiarities of processing in the corners;

⁸⁸ Yezhova, O. V. (2015). Information technology in the creation of garments. Kirovohrad: FOP Aleksandrova.

- gradation of patterns by size and height;
- layout of patterns in manual and automatic modes;
- formation of text design documents, in particular the report card and specifications of cut details and patterns.

The modular principle of construction allows you to choose the configuration of CAD required by a particular company.

CAD subsystems may contain one or more of the above modules, or adapted to special materials subsystems.

Conclusions. As a result of the analysis of scientific sources it is established that the scientifically substantiated scheme of design preparation of production of the fashion industry is the five-stage scheme on the basis of standards of the Unified system of design documentation: 1) technical task; 2) technical proposal; 3) sketch project; 4) technical project; 5) working documentation. However, in practice, there are usually no clear boundaries between the individual stages of the clothing design process due to their interconnectedness and the creative nature of the design work.

The directions of development of 3D clothing design are characterized: 1) creation of 3D-sketches for visualization; 2) development of scans of garments based on 3D data; 3) 3D printing of clothing or its parts.

The process of creating a creative collection is substantiated and implemented on the example, the main stages of which were: research of consumer type, determination of consumer requirements for clothes, analysis of fashion trends and latest materials, development of creative concept, selection and transformation of creative source into image model-sketches and creative sketches, selection and justification of materials for the collection, development of drawings of basic structures, modeling, production of patterns and all models in the material.

The basic principles and methods of gradation of patterns of details of clothes on the sizes and heights are considered.

Possibilities of modern systems of automated design of clothes are analyzed.

References

1. Agnè, L. A. G. È., Ancutienè, K., Pukienè, R., Lapkovska, E., & Dāboliņa, I. (2020). Comparative Study of Real and Virtual Garments Appearance and Distance Ease. *Materials Science*, 26 (2), 233-239. doi:10.5755/j01.ms.26.2.22162.
2. Agoshkov, L. A. (1987). *Designing clothes with rational assortment series*. Kiev: KTILP.
3. An, H., & Park, M. (2020). Approaching fashion design trend applications using text mining and semantic network analysis. *Fashion and Textiles*, 7 (1), 1-15. doi:10.1186/s40691-020-00221-w.
4. Chan, I., Au, J., Ho, C., & Lam, J. (2020). Creation of 3D printed fashion prototype with multi-coloured texture: a practice-based approach. *International Journal of Fashion Design, Technology and Education*. doi:10.1080/17543266.2020.1861342.
5. DSTU 3321:2003. *Design documentation system. Terms and definitions of basic concepts*.
6. Herpen, I. (2022). *The House of Iris Van Herpen*. URL: <https://www.irisvanherpen.com/about/the-maison>.
7. Hwang Shin, S. J., & Lee, H. (2020). The use of 3D virtual fitting technology: comparison between sourcing agents contractors and domestic suppliers in the apparel industry. *International Journal of Fashion Design, Technology and Education*, 13 (3), 300-307. doi:10.1080/17543266.2020.1797905.
8. Kang, M., & Kim, S. (2019). Fabrication of 3D printed garments using flat patterns and motifs. *International journal of clothing science and technology*, 31 (5), 653-662. doi:10.1108/IJCST-02-2019-0019.
9. Kolosnichenko, M. V., Protsyk, K. L. (2011). *Fashion and clothing. Fundamentals of clothing design and production*. Kyiv: KNUVD.

10. Kuleshova, S., Zakharkevich, O., Koshevko, J., & Ditkovska, O. (2017). Development of expert system based on Kansei engineering to support clothing design process. *Vlakna a Textil*, 24 (3), 30-41.
11. Malynska, A. M., Pashkevich, K. L., Smirnova, M. R., & Kolosnichenko, O. V. (2018). *Development of clothing collections: textbook*. Kyiv: Profi.
12. Pashkevich, K., Kolosnichenko, M., Kolosnichenko, O., Ostapenko, N., & Yezhova, O. (2018). Study of properties of overcoating fabrics during design of women's clothes in different forms. *Tekstilec*, 61 (4), 224-234. DOI: 10.14502/Tekstilec2018.61.2
13. Pashkevich, K., Yezhova, O., Kolosnichenko, M., Ostapenko, N., & Kolosnichenko, E. (2018). Designing of the complex forms of women's clothing, considering the former properties of the materials. *Man-make Textiles in India*, 46 (11), 372-380.
14. Smelik, A. (2020). Fractal Folds: The Posthuman Fashion of Iris van Herpen. *Fashion Theory – the journal of dress body & culture*. doi:10.1080/1362704X.2020.1850035.
15. Sushan, A. T. (2007). *Engineering design of garments*. Kyiv: Aristei.
16. Yezhova, O. & Pashkevich, K. (2021). Constructing virtual mannequins with different postures for purposes of 3D designing of the clothes. *Songklanakarin journal of science and technology (SJST)*. 43 (2), 392-397. doi: 10.14456/sjst-psu.2021.51.
17. Yezhova, O. & Pashkevich, K. (2021). Constructing virtual mannequins with different postures for purposes of 3D designing of the clothes. *Songklanakarin journal of science and technology (SJST)*. 43 (2), 392-397. doi: 10.14456/sjst-psu.2021.51.
18. Yezhova, O. (2017). Prognosing development of textile nanotechnologies. *Vlakna a Textil*, 24 (4), 66-69.
19. Yezhova, O. V. (2015). *Information technology in the creation of garments*. Kirovohrad: FOP Aleksandrova.
20. Yezhova, O. V. (2020). *Clothing design. Course of lectures*. Kyiv: Center for Educational Literature.
21. Zakharkevich, O. V. (2018). *Development of Scientific Fundamentals to Ensure the Flexibility of Clothing Design using Expert Systems*. Doctor of Technical Science theses. Kherson: Kherson national technical university.
22. Zhu, G., & Song, W. (2020). Patterns simulation in the 3D virtual stitching and try-on system. *International journal of clothing science and technology*. doi:10.1108/IJCST-09-2019-0145.
23. Zhukov, A. N. (2022). *Redcafe*. URL: <https://redcafestore.com/>.

INCREASING THE EFFICIENCY OF HORIZONTAL SEPARATORS WITH THIN-LAYER MODULES

ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ РОБОТИ ГОРИЗОНТАЛЬНИХ ВІДСТІЙНИКІВ З ТОНКОШАРОВИМИ МОДУЛЯМИ

Для вирішення проблем охорони навколишнього середовища та захисту водних об'єктів у сучасних умовах велике значення має раціональне використання водних ресурсів та зниження грубодисперсних та колоїдних забруднень шляхом застосування фізико-хімічних технологій, до яких належить прояснення води у горизонтальних відстійниках.

Особлива увага приділяється інтенсифікації процесів очищення природних вод, удосконаленню технологій та розробці нових ефективних методів очищення, впровадженню ресурсозберігаючих технологій. При цьому досягнення практичних результатів можливе завдяки підвищенню ефективності роботи окремих споруд комплексів систем водопостачання, одним з найважливіших елементів яких є горизонтальні відстійники⁸⁹.

Аналіз існуючих методів інтенсифікації водообробки свідчить про те, що найперспективнішими є методи, пов'язані із застосуванням раціональних, технологічно обґрунтованих схем, модернізацією існуючих та розробкою нових методів та конструкцій водоочисних апаратів. Все більшого значення набувають фізичні методи, до яких належить аналізований у цій роботі метод інтенсифікації процесу прояснення води у горизонтальних відстійниках з тонкошаровими елементами із застосуванням модифікованого розчину коагулянту сульфату алюмінію. Цей метод дозволяє збільшити продуктивність очисних споруд, знизити витрату реагенту, що використовується при очищенні води без погіршення якості останньої, зрештою, – знизити собівартість очищення⁹⁰.

Метод інтенсифікації процесу прояснення води у горизонтальних відстійниках з тонкошаровими елементами із застосуванням модифікованого розчину коагулянту пройшов апробацію, технологічні прийоми та конструктивні рішення для їх реалізації захищені патентами України № 54932 А, № 4552, 103295.

Фізико-хімічні основи процесу прояснення води у тонкошарових відстійниках. В технології очищення води велика увага приділяється відстійникам, так як від ефективності їх роботи залежить продуктивність фільтрів, окисних баків, апаратів з ущільнення та зневоднення осадів, дозуючих і перемішуючих пристроїв та ряд інших споруд. У багатьох випадках відстійники є єдиною спорудою для очищення води.

Останнім часом при очищенні води все ширше використовуються відстійники з тонкошаровими елементами. Їх роздільна здатність, особливо при виділенні тонкодисперсних домішок, у багато разів вище розділової здатності горизонтальних, вертикальних та радіальних відстійників. Габарити тонкошарових відстійників у порівнянні з іншими осадовими басейнами значно менше та обчислюються кількома метрами, що дозволяє розміщувати їх у закритих приміщеннях. Це в свою чергу підвищує ефект відстоювання, оскільки процеси осідання зависі протікають за більш високих і стабільних температур⁹¹.

Розподіл зависі відбувається за умови нерівності густини твердого тіла ρ і рідини ρ_0 , в якій воно знаходиться. При позитивному значенні різниці щільностей ($\rho - \rho_0 > 0$) частинки осідають, при негативному ($\rho - \rho_0 < 0$) спливають, що є основним для рівнянь Ньютон-Ретингера, Стокса та інших при визначенні швидкості осідання твердих частинок у в'язкій рідині.

⁸⁹ Булгакова О. В. (2010). Фізико-хімічні основи освітлення води в горизонтальних отстойниках с тонкослойными элементами. Техника, 93. с. 330.

⁹⁰ Dushkin S., Martynov S., Dushkin S. (2019). Intensification of the work of contact clarifiers of drinking water preparation. Journal of Water and Land Development, 41 (IV-VI), p. 57.

⁹¹ Демур М. В. (1963). Горизонтальные отстойники, с. 19.

У роботах про поверхневі явища вказується на утворення навколо твердої частинки, зануреної у воду, іммобілізованого шару рідини, характерного тим, що він з частинкою утворює єдиний агрегат, товщина іммобілізованого шару у якого змінюється від 0,03 мкм до 0,4 мкм і становить у середньому близько 15 мкм. Це становище є важливим при оцінці осідання частинок мікрогетерогенної системи, розмір яких становить від 0,1 до 10 мкм, тобто зависі, що піддається розрахункам за рівнянням Стокса.

Доцільність застосування тонкошарових відстійників ґрунтується на тому, що зменшення висоти потоку при збереженні тієї ж швидкості його руху пропорційно зменшує і час відстоювання.

Контактне середовище у відстійниках являє собою завислий висхідним потоком води шар частинок, що складається з продуктів процесу водообробки. Зазвичай ці частинки мають вигляд пластівців із сітчастою структурою, скелет (каркас) якої утворений твердою речовиною, а осередки містять велику кількість води.

Частинки підтримуються в завислому стані гідродинамічним тиском висхідного потоку води і разом з водою, що їх розділяє, утворюють гетерофазну систему.

Ефективність впливу контактного середовища на процес обробки води у відстійнику залежить від фізичних параметрів середовища: об'ємної концентрації, розмірів частинок, сил зчеплення і гідравлічної характеристики зависі, що утворює середовище. Крім того, для роботи відстійника велике значення мають міцність на стиск і об'ємну вагу зависі та ступінь її структурно-механічної гідратації.

Наявність у воді механічних домішок дуже впливає на фізичні параметри коагульованої зависі. У міру збільшення вмісту домішок зростають щільність, міцність на стиск і швидкість осідання частинок, а кількість води, що міститься в осередках структури зависі, різко зменшується.

Безпосередній вплив на фізико-хімічні процеси очищення води надають об'ємна концентрація, розмір та сила зчеплення зависі контактного середовища. Перші два параметри визначають площу твердої поверхні, з якою контактує оброблювана вода і пов'язані явища каталізу, сорбції та адгезії. Крім того, від об'ємної концентрації залежить інтенсивність явищ циркуляції і дифузії зависі, що впливають на фізико-хімічні процеси очищення води і зумовлюють динамічну рівновагу контактного середовища та процес видалення з неї надмірної зависі.

Гідравлічна характеристика зависі визначає швидкість осідання та ступінь однорідності зависі. Від неї залежить швидкість руху води у відстійнику і, отже, його пропускна здатність.

За результатами визначення фізичних параметрів контактного середовища можна підібрати оптимальний режим роботи горизонтального відстійника, який залежить від таких факторів як: ступеня структурно-механічної гідратації коагульованих домішок, питомої ваги та зчеплення їх з контактним середовищем.

Використання тонкошарових відстійників в процесах очищення води. Для інтенсифікації роботи існуючих відстійників поширення набуває метод тонкошарового відстоювання, який практично виключає вплив щільнісних і конвекційних потоків і винесення зависі, що коагулюється. На практиці тонкошарові модулі використовуються для підвищення ефективності процесів утворення пластівців та осідання дрібнодисперсних зависей⁹².

Реконструкція діючих відстійників зводиться до зміни їх конструктивного оформлення, внаслідок чого може бути підвищена продуктивність споруд при незмінних якісних показниках проясненої води, або підвищена якість останньої за тієї ж продуктивності. Тому у кожному конкретному випадку задаються певними вихідними показниками. Наприклад, підвищення продуктивності пов'язане зі збільшенням осадової частини споруди, а підвищення якості – зі збільшенням довжини зони відстоювання.

⁹² Демура М. В. (1963). Горизонтальные отстойники, с. 39.

Передбачуване навантаження на споруду уточнюють після встановлення тонкошарових модулів шляхом визначення фактичної площі та висоти, можливих для встановлення тонкошарових елементів, опорних конструкцій, технологічних трубопроводів. Найбільш характерні схеми реконструйованих споруд наведено на Рисунках 1, 2. При виборі форм елементів та його розрахунку слід, передусім, враховувати можливості виконання монтажних робіт, наявність матеріалів виготовлення тонкошарових модулів.

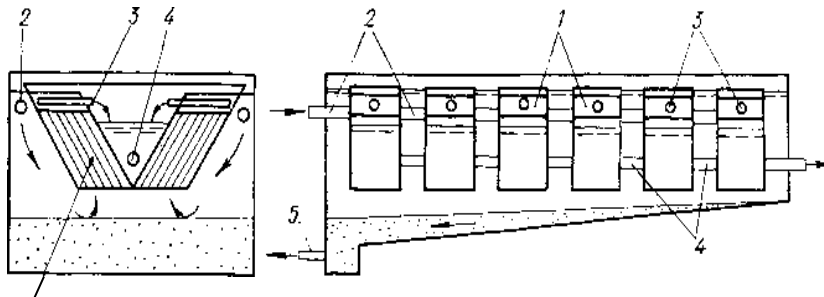


Рис. 1. Встановлення тонкошарових модулів у горизонтальному відстійнику

- 1 – пакети похилих пластин;
- 2 – перфорований впускний колектор;
- 3 – труби для відведення проясненої води;
- 4 – відвідний колектор;
- 5 – мулопровід

Практика експлуатації тонкошарових відстійників показує, що вони дуже чутливі до різких змін навантажень, оскільки об'єм осадової частини в них дуже малий.

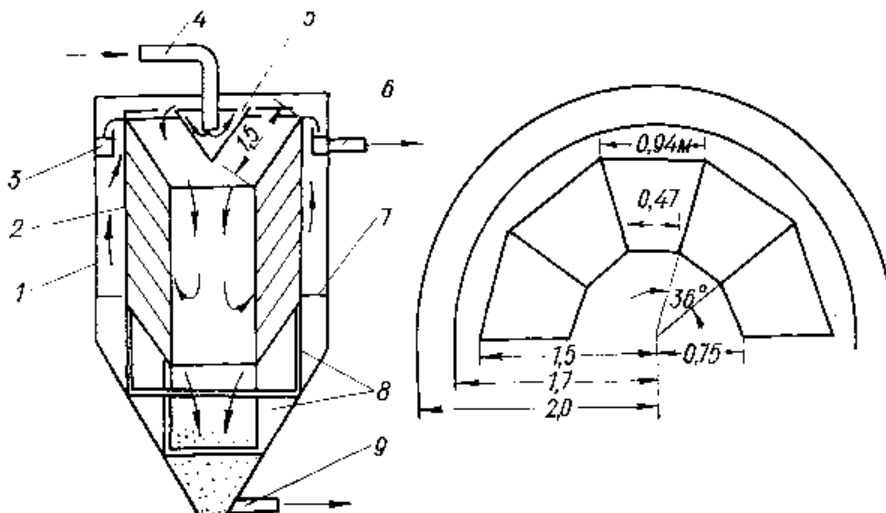


Рис. 2. Встановлення тонкошарових модулів у вертикальному відстійнику

- 1 – ємність; 2 – пакети похилих пластин;
- 3 – збірний жолоб; 4 – труба, що подає;
- 5 – конус для гасіння енергії струменя;
- 6 – відвідна труба; 7 – перегородка;
- 8 – опора; 9 – мулопровід

При реконструкції (Рис. 3) існуючих горизонтальних відстійників тонкошаровими блоками за рахунок об'єму, що вивільнився, можна використовувати цей об'єм під регулюючу ємність, а також під ємність для зберігання розчину реагенту, камеру реакції та розміщення фільтрів (робочого та резервного відсіків).

Залежно від галузі застосування тонкошарові модулі виготовляються з листового вініпласту (листу ПВХ), гофрованого склопластику та ін. У кожному конкретному випадку розміри, форма і матеріали тонкошарового модуля визначаються розрахунком в залежності від продуктивності, конструктивних параметрів використовуваного обладнання. В даний час

метод тонкошарового відстоювання широко використовується для очищення природних вод. Це пояснюється малими габаритами споруд та створенням у них покращених умов для прояснення води.

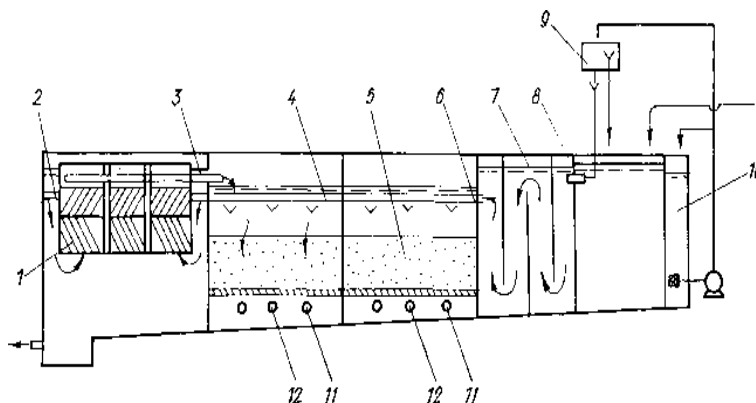


Рис. 3. Схема реконструкції горизонтального відстійника

1 – пакети похилих пластин; 2 – перфорований колектор; 3 – колектор проясненої води; 4 – жолоби для відведення промивної води; 5 – фільтруюче завантаження; 6 – колектор для подачі води на відстоювання; 7 – камера реакції; 8 – змішувач; 9 – дозатор реагенту; 10 – ємність для зберігання реагенту; 11 – труби для відведення фільтрату; 12 – труби для промивання завантаження

При виборі тонкошарових відстійників слід враховувати конструктивні та технологічні особливості, а саме:

- конструкції тонкошарових блоків;
- режим роботи відстійників;
- нахил блоків та напрямок руху рідини.

За конструктивними особливостями блоків тонкошарові відстійники поділяються на трубчасті та поличкові.

У трубчасті блоки монтується з окремих труб, що мають прямокутний, квадратний, шестикутний або круглий переріз. Такі відстійники працюють з більш вищими швидкостями порівняно з поличковими, але потребують підвищеної витрати матеріалів.

Поличкові відстійники мають блоки з шириною секції, що значно перевершує висоту. Вони менш матеріаломісткі, ніж трубчасті.

Для виготовлення блоків використовуються поліетиленові та лавсанові плівки, а також полістирол, полівінілхлорид, склопластик, азбестоцемент, алюміній. Полиці виконуються різного профілю: П-подібні (Рис. 4а), хвилеподібні (Рис. 4б), криволінійні (Рис. 4в), V-подібні (Рис. 4г), спіральні та плоскі.

Виконання полиць різних профілів пов'язано з розв'язанням різних задач. Криволінійні полиці дозволяють додатково використовувати відцентрові сили для відокремлення домішок при відстоюванні або компенсувати товщину шару осаду за рахунок поступового зменшення величини перерізу між пластинами. П-подібні, V-подібні та хвилеподібні полиці виключають потрапляння домішок, що виділилися в потік, що прояснюється. Спіральні полиці сприяють переміщенню зависі до периферії корпусу відстійника.

За режимом роботи розрізняють тонкошарові відстійники періодичної та безперервної дії.

Полиці тонкошарових відстійників періодичної дії розташовуються горизонтально або з невеликим нахилом, що дозволяє отримувати найменшу висоту відстоювання за рівних умов з іншими типами відстійників. До недоліків таких відстійників відноситься періодичність роботи, зниження ефекту очищення рідини в кінці циклу внаслідок заповнення осадом міжполочного простору та складність видалення осаду.

Видалення осаду з міжполочного простору таких відстійників здійснюється збільшенням кута нахилу полиць при виключенні його з роботи, промиванням зворотного струму проясненої води, струшуванням і т.д.

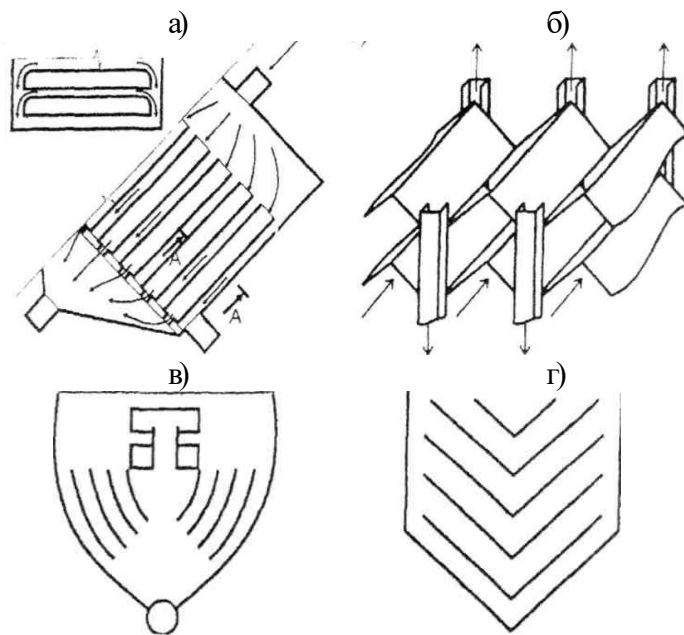


Рис. 4. Форма полиць полицкових тонкошарових відстійників
 а – П-подібні, б – хвиляподібні, в – криволінійні, г – V-подібні

Відстійники безперервної дії (Рис. 5) характеризуються значним (30-60°) нахилом блоків, що забезпечують постійне сповзання забруднень, що виділилися в зону накопичення осаду.

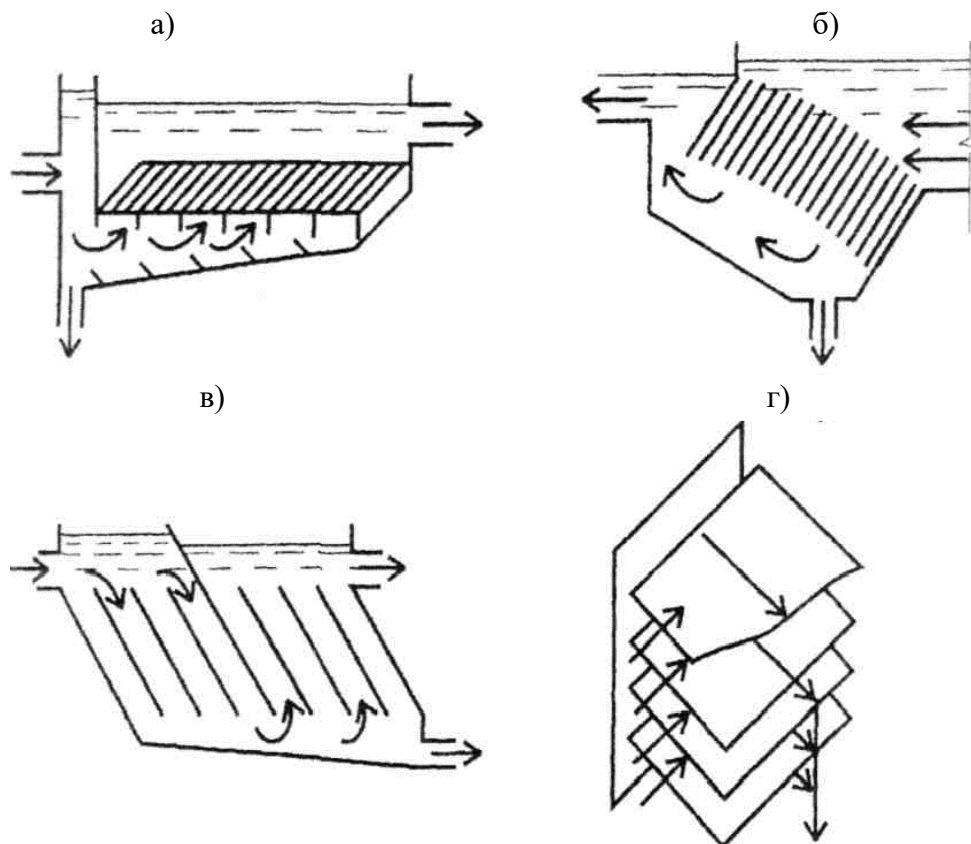


Рис. 5. Полицкові тонкошарові відстійники
 а – з поздовжнім зворотним нахилом полиць;
 б – з поздовжнім прямим нахилом полиць;
 в – з поздовжнім комбінованим набором полиць;
 г – з поперечним нахилом полиць

По нахилу секцій і напрямку руху рідини, що відстоюється, тонкошарові відстійники підрозділяється на відстійники з поздовжнім прямим, зворотним, комбінованим і поперечним нахилом секцій.

У відстійниках із поздовжнім нахилом блоків вода рухається: зверху вниз – при прямому нахилі, знизу вгору – при зворотному нахилі та поперемінно при комбінованому нахилі.

У відстійниках із поперечним нахилом блоків вода рухається горизонтально, а блоки нахилені у площині, перпендикулярній до напрямку руху води.

Відстійник безперервної дії з поздовжнім зворотним нахилом блоків (Рис. 5а) ефективний при очищенні стічних вод, забруднених осідаючими речовинами. У цьому відстійнику вода, що прояснюється, піднімається вгору, а осад сповзає вниз.

Конструктивні особливості відстійника зі зворотним нахилом хвилеподібних полиць (Рис. 4б) дозволяє одночасно виділяти домішки, що осідають і спливають. Домішки, що спливають, піднімаються вгору під гребенями хвиль у спеціальні канали і відводяться. Такими ж каналами відводяться осідаючі домішки, що сповзають вниз по западинам хвиль.

Тонкошаровий відстійник безперервної дії з прямим поздовжнім нахилом секцій (Рис. 5б) призначений для очищення вод, забруднених переважно домішками, що спливають, і порівняно невеликою кількістю важких частинок, що осідають. Відстійник, що працює за такою ж схемою, але має канали П-подібної форми (Рис. 4а), призначений для виділення тільки частинок, що осідають.

Відстійники з поздовжнім комбінованим нахилом полиць придатні для виділення як спливаючих домішок, так і домішок, що осідають.

На Рис. 5а і 5б представлені відстійники, в яких поліпшення розподілу рідини за об'ємом тонкошарових блоків досягається збільшенням висоти кожної наступної вертикальної перегородки та розташуванням верхніх кромek полиць по криволінійній поверхні. Інші розподільні пристрої виконуються у вигляді дірчастого відбивача на вході та решіток на виході та вході з живим перерізом, що збільшується до периферії, заспокійливої камери з сіткою та жалюзями, дірчастої діафрагми на вході, що забезпечує підвищений гідравлічний опір. Рівномірність розподілу забрудненої рідини по осередках здійснюється за рахунок установки блоків з утворенням клиноподібних розподільних щілин торцями боків.

Тонкошаровий відстійник, представлений на Рисунку 5в, дозволяє великі механічні домішки виділяти з рідини при її русі вниз, а спливаючі та дрібнодисперсні домішки – при русі вгору. Домішки, що осідають, по полицях транспортуються вниз у зону накопичення осаду, спливаючі – по нижній площині вищерозташованої полиці вгору і відводиться з верхньої частини зливної камери. Прояснена рідина відводиться із нижньої частини зливної камери.

Тонкошарові відстійники з поперечним нахилом полиць (Рис. 5г) застосовуються для очищення стічних вод, що містять домішки, які спливають і осідають.

Трубчастий тонкошаровий відстійник з комбінованим нахилом блоків (Рис. 5в), призначений для виділення домішок, що осідають. Тонкошаровий блок цього відстійника складається з труб круглого перерізу із зазорами, тобто з міжтрубними просторами певних розмірів.

Вода, що прояснюється, подається через верхню частину і рухається міжтрубним простором, в нижній частині вона через отвори надходить у труби, піднімається по них вгору і відводиться. Осідання завислих частинок відбувається в два етапи: при русі води, що прояснюється, вниз осідають найбільш великі, а при русі вгору – більш дрібні частинки зависі. За рахунок нахилу трубчастих секцій та dna відстійника осад переміщається до зони його накопичення.

Трубчастий відстійник дозволяє виділяти з рідини, що очищується, домішки, які осідають і спливають.

Велике значення при конструюванні тонкошарових відстійників приділяється рівномірному розподілу рідини, що прояснюється, по ярусах, що дозволяє підвищити

продуктивність споруди та ефективність очищення вод. Існують різні конструкції розподільних пристроїв.

Тонкошарові відстійники у системах питного водопостачання використовуються як самостійні споруди, так і спільно з іншими. Вони застосовуються в якості першого або другого ступенів залежно від розв'язуваних завдань.

Слід зазначити, що в період низьких температур і недостатньої лужності води, що прояснюється, процеси накопичення і видалення осаду в тонкошарових відстійниках сповільнюються. Тому для інтенсифікації процесів накопичення, ущільнення та сповзання осаду у відстійну зону застосовують реагентні і фізичні методи, у тому числі, вібраційні акустичні методи, які не завжди можуть бути використані з технічних та економічних причин.

Санітарно-екологічні вимоги до якості питної води. Специфіка питного водопостачання в Україні полягає в тому, що воно на 75% базується на поверхневих джерелах і залежить від їх екологічної безпеки. Зростання ризику та зниження безпеки систем водопостачання пояснюється, по-перше, значним зменшенням запасів води; а по-друге – різким погіршенням якості природних вод.

Стан річкової води в Україні оцінюється за гідрохімічними показниками від слабо до сильно забрудненого. З поверхневих джерел за бактеріальним забрудненням тільки 2% знаходяться в задовільному стані, а 65% – не придатні для водокористування. Найбільша забрудненість спостерігається у басейнах річок Дніпро, Сіверський Донець, Дністер та Південний Буг.

До основних заходів, що поліпшують екологічний стан поверхневих джерел водопостачання можна віднести наступні:

- очищення води, яка утворюється поверхневим стоком з призначених для забудови територій, будівництво систем водовідведення в містах і сільських населених пунктах;
- поліпшення стану зон санітарної охорони;
- благоустрій водоохоронних та прибережних захисних смуг водних об'єктів;
- захист питних водозаборів від шкідливого впливу тваринницьких, птаховничих підприємств та інших сільськогосподарських об'єктів, які є потенційним джерелом забруднення води;
- розчищення русел і зміцнення берегів річок і дна водосховищ;
- державний моніторинг стану водних об'єктів, які використовуються в якості джерела водопостачання.

Якість води визначається наявністю в ній різних речовин неорганічного та органічного походження, а також мікроорганізмів⁹³.

Домішки можуть міститися у воді у різному стані: а) у завислому – у вигляді окремих частинок (грубодисперсна завись); б) колоїдному; в) у розчиненому.

Екологічні та гігієнічні вимоги до якості питної води регламентуються ДСанПіНом України який визначає придатність води для питних цілей, а саме:

- безпеки та якості питної води;
- за показниками фізіологічної повноцінності мінерального складу питної води;
- радіаційна безпека;
- безпека в епідеміологічному відношенні.

Як додатковий інтегральний (експресний) показник якості води – при підозрі забруднення вододжерел (у місці водозабору, вище за течією річки, в регіоні) або водозабезпечуючої мережі, водопровідної води невідомими токсичними сполуками, хімічними речовинами, для визначення яких немає доступних та чутливих методів, – рекомендується індекс токсичності води, який розраховують за результатами біологічних тестів (біотестування):

⁹³ Эпоян С. М., Благодарная Г. И., Душкин С. С. (2013). Повышение эффективности работы сооружений при очистке питьевой воды, с. 8.

$$T = \frac{l_k - l_o}{l_k} \cdot 100\% , \quad (1)$$

де T – індекс токсичності проби досліджуваної води;

l_k – величина тест-реакції в контрольній пробі;

l_o – величина тест-реакції в досліджуваній пробі.

Індекс токсичності води, яка не містить неідентифікованих компонентів, не повинен перевищувати 50% незалежно від використаних тест-об'єктів, якими можуть бути дафнії, інфузорії та ін.

При проведенні знезараження води концентрація залишкових частин дезінфектантів, які визначаються не рідше ніж 1 раз на годину, мають становити:

- при знезараженні питної води хлором вміст залишкового хлору на виході з резервуарів чистої води має бути 0,3-0,5 мг/дм³ (якщо тривалість контакту хлору з водою не менше 30 хв), а вміст пов'язаного залишкового хлору – 0,8-1,2 мг/дм³ (якщо тривалість контакту хлору із водою щонайменше 60 хв). При спільній наявності у воді вільного та зв'язаного хлору дозволяється проводити контроль за одним з них: по залишковому вільному хлору (при його концентрації понад 0,3 мг/дм³) або по залишковому зв'язаному хлору (при концентрації вільного залишкового хлору менше 0,3 мг/дм³);

- при знезараженні води озоном концентрація залишкового озону на виході з камери змішування має бути 0,1-0,3 мг/дм³ при тривалості контакту не менше ніж 4 хв.

Взаємозв'язок дози дезінфектанту (C , мг/дм³) і часу (T , хв), необхідного і достатнього для забезпечення епідеміологічної безпеки води, що обробляється під час її проходження до першого споживача, визначає критерій « $C \times T$ », який може бути встановлений експериментально для кожної конкретної води з урахуванням показників її хлоропоглинання. Встановлено, що у 99,99% випадків інактивація води за ентеровірусами гарантує епідеміологічну безпеку питної води і за мікробіологічними, і за паразитологічними показниками.

Орієнтовні значення критерію « $C \times T$ » наведені в Таблицях 1 та 2.

Таблиця 1. Критерій « $C \times T$ » для інактивації хлором поверхневих вод на 99,99% за ентеровірусами при 5°C (чисельник) та 10°C (знаменник)

| Залишковий активний хлор, мг/дм ³ | рН | | | | |
|---|--------|---------|---------|---------|---------|
| | 6,0 | 6,5 | 7,0 | 7,5 | 8,0 |
| 0,4 | 92/70 | 114/90 | 140/105 | 170/130 | 200/150 |
| 0,6 | 100/75 | 124/95 | 150/115 | 180/140 | 220/165 |
| 0,8 | 105/80 | 130/100 | 160/120 | 190/145 | 230/170 |
| 1,0 | 110/85 | 135/105 | 170/125 | 200/150 | 240/180 |

Порушення санітарно-гігієнічних та санітарно-протиепідеміологічних правил і норм, а також невиконання випущених на їх підставі приписів органів санітарно-епідеміологічного нагляду тягне за собою відповідальність відповідно до Закону України «Про забезпечення санітарного та епідеміологічного благополуччя населення».

Таблиця 2. Критерій « $C \times T$ » для інактивації різними дезінфектантами поверхневих вод (після фільтрації) на 99,99% за ентеровірусами

| Дезінфектанти, мг/дм ³ | рН | Температура, °C | | | | |
|--|-----|-----------------|-----|-----|-----|-----|
| | | 0,5 | 5 | 10 | 15 | 20 |
| Хлор (газ), при залишковому активному хлорі 2 мг/дм ³ | 6 | 60 | 40 | 30 | 20 | 5 |
| | 7 | 90 | 60 | 40 | 30 | 20 |
| | 8 | 130 | 90 | 60 | 50 | 30 |
| | 9 | 170 | 120 | 90 | 60 | 45 |
| Діоксид хлору | 6-9 | 27 | 18 | 13 | 9 | 7 |
| Хлорамін | 6-9 | 1100 | 770 | 570 | 370 | 220 |
| Озон, 0,3 мг/дм ³ | 6-9 | 1,5 | 1 | 0,8 | 0,7 | 0,5 |

Експериментальні дані, аналіз їх.

Матеріали та методи дослідження використання модифікованого розчину коагулянту сульфату алюмінію при підготовці питної води в горизонтальних відстійниках. Дослідження з інтенсифікації роботи горизонтальних відстійників з використанням модифікованого розчину коагулянту сульфату алюмінію при підготовці питної води виконували в лабораторних умовах. Також серія досліджень була проведена на пілотній установці, що розташована на очисних спорудах водопроводу⁹⁴.

Дослідження закономірностей процесів осідання зависі у відстійниках при обробці води модифікованим розчином коагулянту проводились на моделі горизонтального відстійника у зимовий та весняний періоди. Під час проведення досліджень було прийнято 5-10%-ний розчин сульфату алюмінію.

Тривалість кожного експерименту становила щонайменше 24 години. Якісна характеристика вихідної води наведена у Таблиці 3.

Таблиця 3. Якісна характеристика води дослідженого джерела водопостачання

| Період досліджень | Температура°С | Каламутністьмг/дм ³ | Забарвленість град | pH | Загальна твердість моль/дм ³ | Лужність моль/дм ³ |
|----------------------|---------------|--------------------------------|--------------------|---------|---|-------------------------------|
| <i>Зимовий</i> | | | | | | |
| Січень | 0,8-1,5 | 10,5-12,1 | 42-45 | 7,8-8,1 | 3,55-3,75 | 2,4-2,9 |
| Лютий | 0,8-1,5 | 10,5-15,6 | 42-45 | 7,8-8,1 | 3,85-4,06 | 2,8-3,2 |
| <i>Весняний</i> | | | | | | |
| Березень | 3,6-4,2 | 12,1-15,5 | 42-45 | 7,9-8,2 | 4,05-4,35 | 3,15-3,55 |
| Квітень | 5,6-11,6 | 12,3-18,6 | 42-45 | 7,9-8,3 | 4,05-4,35 | 3,35-3,7 |
| <i>Модельна вода</i> | | | | | | |
| | 1,5-21,3 | 25,0-750,0 | 20-75 | 7,1-7,7 | 3,35-3,65 | 2,55-2,9 |

Під час проведення експериментів вода була штучно замутна дрібнодисперсними частинками каоліну.

Коефіцієнт підвищення ефективності очищення води (К) визначали за відношенням:

$$K = \frac{D_0}{D_m}, \quad (2)$$

де D_0 – залишковий вміст завислих речовин в проясненій воді (оптична щільність зависі в пробі) при обробці звичайним розчином реагенту, мг/дм³;

D_m – залишковий вміст завислих речовин в проясненій воді (оптична щільність зависі в пробі) при обробці води модифікованим розчином коагулянту, мг/дм³.

Ефект впливу модифікованого розчину коагулянту на гідравлічну крупність коагульованої зависі, яка осідає зі швидкістю 1,2 мм/с та 0,2 мм/с і більше, визначали за відношенням:

$$E = \frac{E_M}{E_0} \cdot 100\%, \quad (3)$$

де E – ефективність впливу модифікованого розчину коагулянту, %;

E_M – процент зависі, яка випала у воді, що оброблена модифікованим розчином коагулянту, %;

E_0 – процент зависі, яка випала у воді при звичайній коагуляції, %.

Для модифікування розчину коагулянту використовувався модифікатор, схема якого наведена на Рисунку 6⁹⁵.

⁹⁴ Володченко О. В. (2002). Анализ методов интенсификации работы очистных сооружений. Техника, 39, с. 270.

⁹⁵ Пат. 4552. (2005). Пристрій для активації розчинів реагентів.

Модифікатор містить корпус 1 магнітопроводу, вироблений з магнітом'якої стали. Корпус розділений на дві частини струмонепровідними ферритомагнітними прокладками 2, в середині знаходиться циліндр 3 з ізоляційного немагнітного матеріалу, на якому укріплена котушка, що намагнічує 4 електромагнітної системи, електроди 5, встановлені по колу на нижньому і верхньому магнітопроводі зі змінною полярністю. Оптимальна кількість електродів та їх конструктивні розміри залежать від продуктивності пристрою, необхідної концентрації насиченого розчину, який визначається відповідними розрахунками.

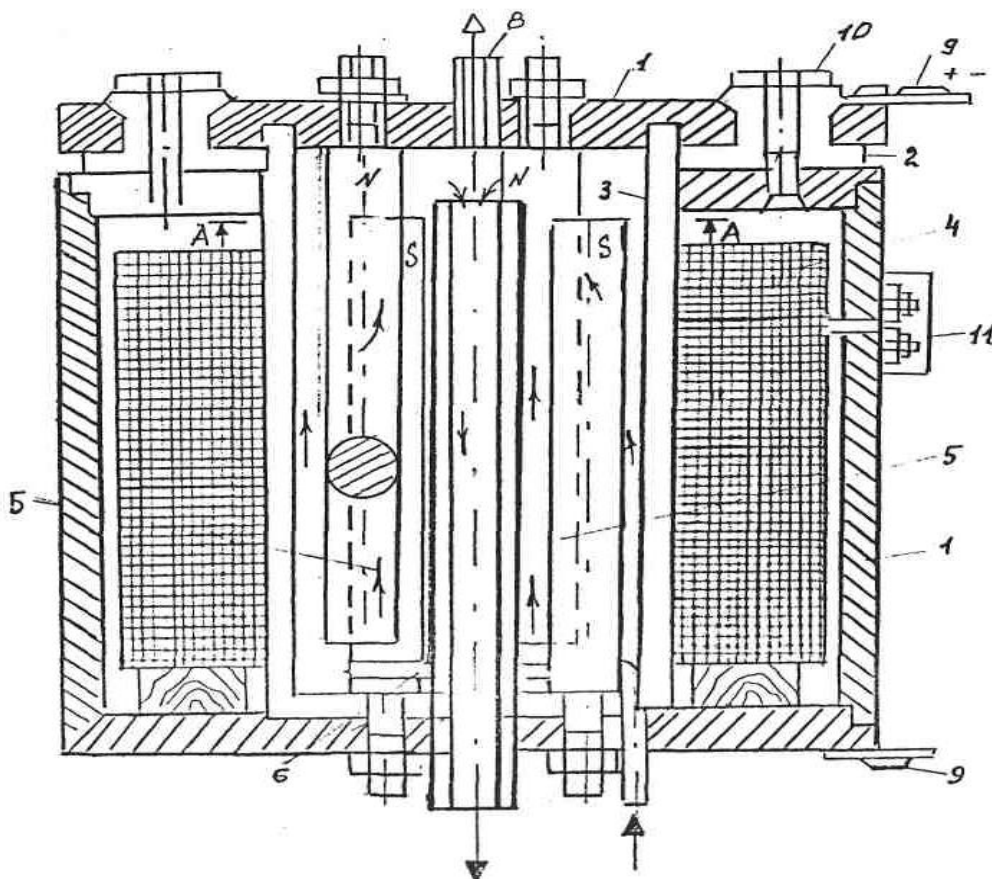


Рис. 6. Конструктивна схема модифікатора реагентів

Пристрій забезпечений розподільною системою 6 рівномірної подачі рідини відповідно патрубкам 7, які облаштовані таким чином, що між корпусом та іншими електродами залишається повітряний простір для збору водню, випуск його відбувається по трубі 8 за межі приміщення через діелектричний шланг. До нижньої і верхньої секції магнітопроводу приєднується клемма 9 для подачі постійного струму на електроди. Кріплення електропроводу проводиться болтами 10 з діелектричними прокладками. На корпусі магнітопроводу встановлена клемна коробка 11 котушки, що намагнічує, яка служить для з'єднання проводів від випрямляча постійного струму.

Пристрій працює таким чином: розчин, оброблюється, надходить на пристрій через розподільну систему 6 рівномірної подачі рідини, проходить між електродами 5, де піддається впливу магнітного поля, яке створюється електромагнітною котушкою 4 і постійним струмом, який проходить між електродами. Внаслідок електролізу і наявності магнітного поля, оброблений розчин інтенсивно насичується гідроксидом заліза, і при цьому утворюються збільшені флоккули, які здійснюють головну роль в процесі флокуляції забруднень рідини, що очищається. Відпрацьована рідина відводиться по патрубку 7. При електролізі утворений водень відводиться патрубком 8.

Експерименти виконували на воді, обробленою модифікованим розчином коагулянту сульфату алюмінію та для умов звичайної коагуляції.

Схема моделі горизонтального відстійника наведена на Рисунку 7.

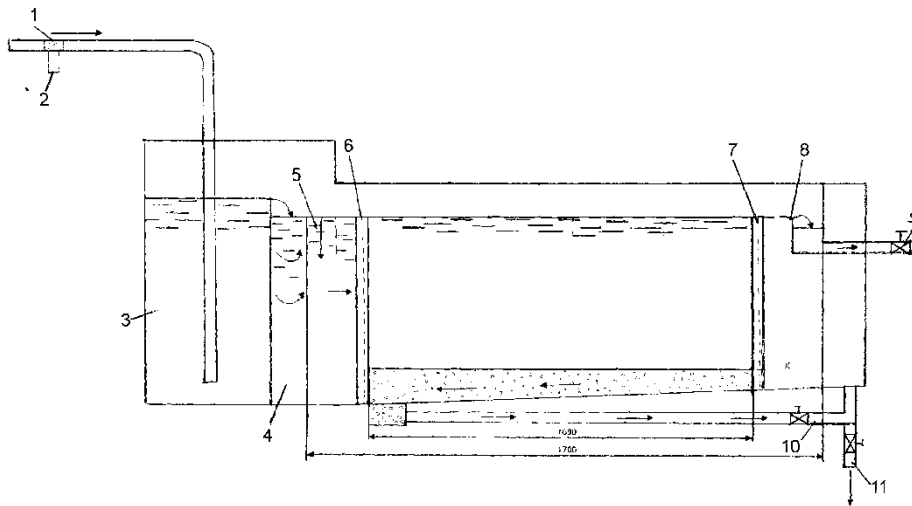


Рис. 7. Схема моделі горизонтального відстійника

*1 – подача вихідної води; 2 – витратомір; 3 – камера реакції;
4 – заспокійливий бак;*

5 – приймальний лоток з дірчастим дном;

6, 7 – розподільні дірчасті перегородки;

8 – кінцевий добірний жолоб; 9 – відведення проясненої води;

10 – система гідралічного скидання осаду; 11 – відведення в каналізацію

Відстійник виготовлений із оргскла товщиною 10 мм. Підведення води здійснювали відцентровим насосом. На вході передбачені вбудована камера реакції з часом перебування в ній 2 хв, потім заспокійливий бак і приймальний дірчастий лоток. Розподільні дірчасті стінки поставлені на початку та наприкінці моделі. Відбір води здійснювали кінцевим добірним жолобом. Ухил дна моделі відстійника становив 0,002. Осад видаляли системою гідралічного скидання осаду $d^{1/4}$ " через три клапани $d^{1/2}$ ", розташовані на трубі $d^{1/2}$ ". Прояснену воду та осад скидали по трубі $d = 100$ мм в канал стічних вод і далі в ставок прояснювач заводу. Навантаження на модель становило $0,39$ $\text{дм}^3/\text{с}$ та залежно від мети експерименту збільшувалася до $0,59$ $\text{дм}^3/\text{с}$, що відповідало навантаженню в 1,5 рази. Кількість води при скиданні осаду дорівнювала 1,5-2,0% від загальної кількості води, що подається на модель відстійника. Кількість води, що подається на модель, контролювали крильчастим витратоміром 32 калібру, швидкість руху води – вертушка Ж-3 і ВЖН-3, у ряді випадків використовували барвник флуоресцеїн, приготовлений у вигляді 10% розчину. Межі осаду визначали візуально з підсвічуванням на протилежному боці відстійника зі спеціально нанесеною на оргскло сіткою з осередками 1 мм. Концентрацію завислих речовин залежно від експерименту знаходили ваговим та фотоелектричним способом за допомогою ФЕК-54, стабілізацію колоїдних домішок здійснювали за спеціально розробленим методом. Відсоткові швидкості осідання зависі та фізико-хімічні показники встановлювали за загальноприйнятими методиками. Ефективність роботи відстійника визначали за ступенем прояснення води з використанням «хреста» з періодичною перевіркою каламутності води ФЕКМ-54.

Обробка експериментальних даних. Обробка експериментальних даних виконувалася з допомогою ПЕОМ. Увага була приділена оцінці надійності результатів, їх відтворюваності та визначенню довірчого інтервалу виконаних досліджень. Основні положення методики обробки експериментальних даних наведено нижче⁹⁶.

Оцінка надійності результатів експериментів та їх відтворюваність. Результати експериментів обробляли згідно з рекомендаціями Міжнародного Союзу чистої та прикладної хімії (ІНПАК) за методами визначення та формою позначення помилок та

⁹⁶ Душкин С. С. (2012). Методологические аспекты проведения исследований при использовании активированных растворов коагулянта в процессе очистки воды, с. 332.

відхилень, які одержують при масових аналітичних дослідженнях. При цьому використовували такі формули:

Середнє арифметичне

$$\bar{x} = \frac{x_1 + x_2 + \dots + x_i + \dots + x_n}{n} = \frac{1}{n} \sum_{i=1}^n x_i, \quad (4)$$

де n – загальна кількість повторних визначень;

x – результати окремого визначення;

i – поточний номер повторного відділення.

Дисперсія окремого результату

$$S^2 = \frac{\sum_{i=1}^n (x_i - \bar{x})^2}{n-1}, \quad (5)$$

де $n-1$ – число ступенів свободи кожного визначення.

Стандартне відхилення окремого результату

$$S = \sqrt{\frac{\sum_{i=1}^n (x_i - \bar{x})^2}{n-1}}. \quad (6)$$

Стандартне відхилення середнього результату (середня квадратична помилка середнього арифметичного)

$$S_x = \frac{S}{\sqrt{n}} = \sqrt{\frac{\sum_{i=1}^n (x_i - \bar{x})^2}{n \cdot (n-1)}}. \quad (7)$$

Точність визначення середнього результату

$$E_\alpha = t_\gamma \cdot S_{\bar{x}}, \quad (8)$$

де γ – коефіцієнт надійності; t_γ – коефіцієнт Стьюдента⁹⁷.

Відносна похибка середнього результату

$$\frac{E_\gamma}{\bar{x}} \cdot 100. \quad (9)$$

Відтворюваність дослідів перевіряли за критерієм Кохрена.

$$G = \frac{S_{\max}^2}{\sum_{i=1}^N (S_i^2)} \leq G(0,05; f_N; fx), \quad (10)$$

⁹⁷ Булгакова О. В. (2010) Изменение структурно-механической гидратации гидроксида алюминия при обработке воды активированным раствором коагулянта, с. 145-146.

де N – кількість повторних дослідів;

S_{max}^2 – найбільша дисперсія дослідів;

$G(0,05; f_N; fx)$ – табличне значення критерію Кохрена при 5%-вому рівні значущості:

$f_N = N$ – кількість незалежних оцінок; $fx = n - 1$ – число ступенів свободи кожної оцінки.

Процес вважається відтворюваним, якщо виконується нерівність (10) і будь-яке значення Кохрена, отримане розрахунковим шляхом за даними експериментів, менше його табличного значення.

При цьому дисперсія відтворюваності (помилка дослідів) визначається за формулою

$$S_Y^2 = \frac{\sum_{i=1}^N S_X^2}{N} \quad (11)$$

Відтворюваність дослідних даних у межах достовірного інтервалу

$$\bar{x} - t_\gamma \cdot \frac{S_x}{\sqrt{n}} < a < \bar{x} + t_\gamma + t_\gamma \cdot \frac{S}{\sqrt{n}}, \quad (12)$$

де a – достовірний інтервал;

\bar{x} – середнє арифметичне дослідних даних (формула 4);

t_γ – коефіцієнт Стюдента;

S_x – середня квадратична помилка середнього арифметичного досвідчених даних (формула 7).

Перевірка відтворюваності дослідів показала, що процес відтворюємий, оскільки будь-яке значення критерію Кохрена, отримане розрахунковим шляхом, менше його табличного значення, що дорівнює 0,8709.

Довірчий інтервал при оцінці результатів досліджень, обґрунтування його. При обробці дослідних даних середньоарифметичне відхилення має бути в межах довірчого інтервалу.

При цьому якщо для оцінки невідомого параметра θ визначаються два значення A і B таким чином, що є ймовірність $1 - \alpha$ здійснення нерівності $A < \theta < B$, то A і B являються $100(1 - \alpha)\%$ довірчими інтервалами (межами), а інтервал між ними є $100(1 - \alpha)\%$ довірчим інтервалом. Так як ймовірність того, що цей інтервал не включає в себе θ , дорівнює α , то при зворотному затвердженні помилка складає $100\alpha\%$.

Нехай проводиться n незалежних рівноточних вимірів деякої величини, справжнє значення якої a невідоме. Результати окремих вимірів – випадкові величини, які мають одне й те саме математичне очікування a , однакові дисперсії та розподілені нормально. Потрібно оцінити невідоме математичне очікування a за допомогою довірчого інтервалу.

Розрахунок проводиться за допомогою розподілу Стюдента.

$$\text{Величина} \quad t = \frac{\bar{x} - a}{S_{\bar{x}}} \sqrt{n} \quad (13)$$

є нормоване відхилення нормально розподіленої випадкової величини \bar{x} від центру групування. Якщо ми маємо

$$P(|t| > t_\alpha) = \alpha, \quad (14)$$

то

$$P(-t_\alpha < t < t_\alpha) = P(-t_\alpha < \frac{\bar{x} - a}{S\bar{x}} \sqrt{n} < t_\alpha) = 1 - \alpha = \gamma, \quad (15)$$

за будь-якого значення \bar{x} ,

де t_α – коефіцієнт Стьюдента;

$S\bar{x}$ – стандартне відхилення середнього результату (7);

γ – надійність обчислення (довірча ймовірність).

Далі, нерівність

$$\frac{\bar{x} - a}{S\bar{x}} \sqrt{n} < t_\alpha, \quad (16)$$

рівносильно нерівності

$$\bar{x} - \frac{t_\alpha S\bar{x}}{\sqrt{n}} < a, \quad (17)$$

оскільки нерівність (16) рівнозначна нерівності

$$\bar{x} - a < \frac{t_\alpha S\bar{x}}{\sqrt{n}}, \quad (18)$$

і тому що $S\bar{x} \geq 0$.

Аналогічно знайдемо рівносильними

$$-t_\alpha < \frac{\bar{x} - a}{S\bar{x}} \sqrt{n}, \quad (19)$$

$$a < \bar{x} + \frac{t_\alpha S\bar{x}}{\sqrt{n}}. \quad (20)$$

Отже, твердження, що $\frac{\bar{x} - a}{S\bar{x}} \sqrt{n}$ потрапляє між $-t_\alpha$ і t_α рівносильно твердженню, що

$$\bar{x} - \frac{t_\alpha S\bar{x}}{\sqrt{n}} < a \quad \text{и} \quad \bar{x} + \frac{t_\alpha S\bar{x}}{\sqrt{n}} > a.$$

Тоді

$$P\left(\bar{x} - t_\alpha \frac{S\bar{x}}{\sqrt{n}} < a < \bar{x} + t_\alpha \frac{S\bar{x}}{\sqrt{n}}\right) = 1 - \alpha = \gamma, \quad (21)$$

тобто інтервал між $\bar{x} - \frac{t_\alpha S\bar{x}}{\sqrt{n}} < a$ и $\bar{x} + \frac{t_\alpha S\bar{x}}{\sqrt{n}} > a$ є $100 \cdot (1 - \alpha)\%$ -вий (або $100\gamma\%$ -вий) довірчий інтервал для невідомого середнього \bar{x} .

Довірчі інтервали можуть бути застосовані до будь-якої нормально розподіленої змінної з відомою змінною з відомим стандартним відхиленням.

Надійність обчислення (довірча ймовірність) задається самим експериментатором. Приймаємо $\gamma = 0,95$.

Отримана таким чином (21) величина довірчого інтервалу може бути досить великою. Є можливість (щонайменше теоретична) зменшення довжини довірчого інтервалу. Для цього знадобиться ще одна вибірка більшого розміру дослідних даних.

Дослідження застосування модифікованого розчину коагулянту сульфату алюмінію при підготовці питної води в горизонтальних відстійниках з тонкошаровими модулями. Наявність у воді механічних домішок дуже впливає на фізичні параметри коагульованої зависі. У міру збільшення вмісту домішок зростають щільність, міцність на стиск і швидкість осідання частинок, а кількість води, що міститься в осередках структури зависі, різко зменшується⁹⁸.

Безпосередній вплив на фізико-хімічні процеси очищення води надають об'ємна концентрація, розмір та сила зчеплення зависі контактного середовища. Перші два параметри визначають площу твердої поверхні, з якою контактує вода, що оброблюється і пов'язані явища каталізу, сорбції та адгезії. Крім того, від об'ємної концентрації залежить інтенсивність явищ циркуляції та дифузії зависі, що впливають на фізико-хімічні процеси очищення води та зумовлюють динамічну рівновагу контактного середовища та процес видалення з нього надмірної зависі.

Гідравлічна характеристика зависі визначає швидкість осідання та ступінь однорідності зависі. Від неї залежить швидкість руху води у відстійнику і, отже, його пропускна здатність.

За результатами визначення фізичних параметрів контактного середовища можна встановити причини незадовільного ефекту очищення води та підібрати оптимальний режим експлуатації горизонтального відстійника, який залежить від таких факторів як: ступеня структурно-механічної гідратації коагульованих домішок, питомої ваги та зчеплення їх з контактним середовищем, а також ξ -потенціалу та адсорбційної ємності гідроксиду алюмінію в процесі очищення води⁹⁹.

Зміна ступеня структурно-механічної гідратації гідроксиду алюмінію при обробці води модифікованим розчином коагулянту в горизонтальних відстійниках. Істотним недоліком коагулянту сульфату алюмінію є висока чутливість його до температури води, яка прояснюється, що пояснюється великою гідратацією алюмінію, що утворюється при гідролізі гідроксиду при низьких температурах (1-2°C). Зростанню гідратації при цих умовах сприяє стабілізація золю гідроксиду алюмінію, який погано коагулюється в даному випадку с іонами HCO_3^- і SO_4^{2-} навіть в концентраціях, які в кілька разів перевищують їх звичайний вміст у воді. Підвищення стійкості золю сильно впливає на швидкість утворення пластівців.

Цим пояснюється те, що при використанні сульфату алюмінію в умовах низьких температур спостерігається уповільнення процесу утворення пластівців, потрапляння залишкового алюмінію в очищену воду.

Водонасиченість продуктів гідролізу коагулянтів залежить від їх складу та структури. Завдяки великому заряду і відносно малому радіусу, катіон Al^{3+} сильно гідратований. Приєднані до катіонів Al^{3+} гідроксильні групи також зв'язують велику кількість води. Особливо велику кількість води гідроксид алюмінію включає в початковий момент структуроутворення, коли на додаток до хімічної гідратації відбувається механічне захоплення води. У цей момент кількість води в осередках у сотні разів перевищує вміст твердої фази.

За даними Є. Ф. Кургаєва відношення об'єму води, що включена в осередок, до об'єму твердої речовини в неущільнених опадах $\text{Al}(\text{OH})_3$ складає 12:10. Зменшення гідратації гідроксиду алюмінію дозволяє збільшити вміст твердої фази пластівців, що утворюються, і прискорити їх осідання.

Зменшення гідратації контактного середовища дозволяє прискорити процес очищення води, підвищити питому вагу пластівців, що утворюються, величина якого робить значний вплив на концентрацію завислого осаду, його осідання та ущільнюваність.

⁹⁸ Найманов А. Я., Никиша С. Б., Насонкина Н.Г. и др. (2006). Водоснабжение, с. 343.

⁹⁹ Душкин С. С. (1988). Улучшение технологии очистки природных и сточных вод магнитным полем, с. 25.

Зі збільшенням питомої ваги пластівців, за інших рівних умов, завись стає концентрованішою, осаджуваність і ущільнюваність її збільшуються. При одній і тій же швидкості руху потоку води концентрація осаду значною мірою залежатиме від питомої ваги пластівців, з яких він складається, або, що буде більш точним, від різниці питомих ваг цих пластівців і середовища, в якому вони завислі. Чим більша ця різниця, тим концентрованіший шар осаду.

Безпосереднє вимірювання гідратації осаду коагульованої зависі у відстійниках становить значні труднощі, тому що при цьому відбувається нейтралізація та перерозподіл заряду по навколишніх молекулах води. Тому при виконанні досліджень, пов'язаних з вивченням впливу модифікованого розчину сульфату алюмінію на ступінь дегідратації контактного середовища як основний критерій приймається ступінь структурно-механічної гідратації, яка враховує поряд з хімічною гідратацією і механічне захоплення води.

Контактним середовищем в горизонтальному відстійнику є завислий шар частинок, що складається з продуктів процесів обробки, в основному гідролізу коагулянту, тому, температура води, що прояснюється, безпосередньо впливає на ефективність роботи відстійника. При цьому можна говорити не тільки про гідратацію гідроксиду алюмінію, але і про гідратацію контактного середовища зависі горизонтального відстійника.

Модифікації піддавався 10%-вий розчин коагулянту сульфату алюмінію, яким оброблялася вода в циліндрах з конічним днищем, рекомендованих правилами технологічного аналізу води. Визначався ступінь структурно-механічної гідратації осаду, що осів з гідравлічною крупністю 0,2 мм/с і більше щодо:

$$\Gamma_0 = \frac{\gamma_T - \gamma_0}{\gamma_0} \approx \frac{\gamma_T}{\gamma_0}, \quad (22)$$

де γ_T – питома вага твердої речовини, що утворює каркас пластівців осаду, г/мл;
 γ_0 – ваговий вміст твердої фази в одиниці об'єму осаду, г/мл;

$$\gamma_0 = \frac{G}{hf}, \quad (23)$$

де G – вагова кількість твердої фази в осаді, г;
 h – висота шару осаду, см;
 f – площа перерізу циліндра, см² (8,2 см²).

Вплив модифікованого розчину сульфату алюмінію на рівень структурно-механічної гідратації осадів, що утворюються в процесі очищення води, наведено на Рис. 8.

Дослідні дані показують, що структурно-механічна гідратація осадів залежить як від напруженості магнітного поля, так і від вмісту в розчині коагулянту анодно-розчиненого заліза. При приблизно однакових напруженнях магнітного поля ступінь структурно-механічної гідратації гідроксиду алюмінію зменшується з підвищенням розчину коагулянту анодно-розчиненого заліза. При вмісті анодно-розчиненого заліза понад 630 мг/дм³ рівень структурно-механічної гідратації практично не змінюється. При модифікації розчину коагулянту спостерігається незначна зміна структурно-механічної гідратації осаду. При модифікації розчину коагулянту збільшується питома вага твердої речовини, що утворює каркас пластівців осаду, що видно з даних Таблиці 4.

У горизонтальних відстійниках зменшення ступеня гідратації контактного середовища дозволяє прискорити процес утворення пластівців, підвищити питому вагу пластівців, що утворюються, величина якого значно впливає на концентрацію завислого осаду, його осідання та ущільненість.

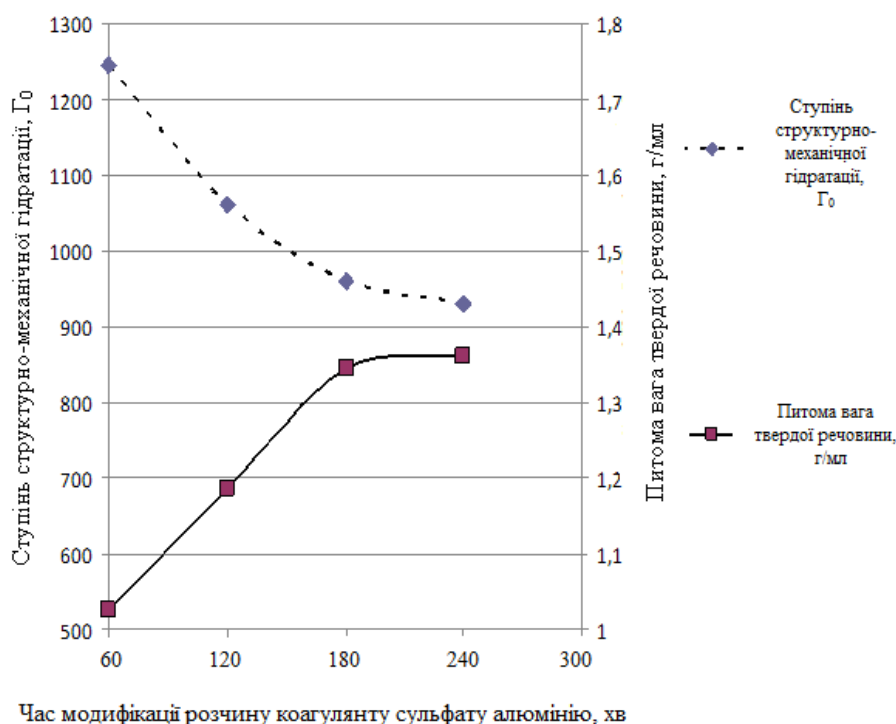


Рис. 8. Зміна частки твердої речовини та ступеня структурно-механічної гідратації контактного середовища горизонтального відстійника при модифікації розчину сульфату алюмінію

Зміна ступеня структурно-механічної гідратації і питомої ваги твердої речовини контактного середовища горизонтальних відстійників при модифікації розчину коагулянту наведена в Таблиці 4.

Таблиця 4. Зміна ступеня структурно-механічної гідратації і питомої ваги твердої речовини контактного середовища горизонтальних відстійників при модифікації розчину коагулянту

| Ступінь структурно-механічної гідратації | | Зміна ступеня структурно-механічної гідратації, % | Величина довірчого інтервалу α ($\gamma = 0,95, n=4$) | Питома вага твердої речовини, г/мл | | Зміна питомої ваги твердої речовини, % | Величина довірчого інтервалу α ($\gamma=0,95, n=4$) |
|--|--|---|--|------------------------------------|----------------------------------|--|--|
| при звичайному відстоюванні | при використанні модифікованого розчину коагулянту | | | Середнє значення | Результати окремих визначень | | |
| 1251 | 1242 1244 1246 1248 | - | 1243,5< α >1248,3 | 1,025 | 1,022 1,024 1,026 1,028 | - | 1,019< α >1,026 |
| 1061 | 1060 1061 1063 1064 | 14,7 | 1059,4< α >1064,4 | 1,186 | 1,183 1,185 1,187 1,189 | 15,70 | 1177< α >1189 |
| 958 | 959 958 961 962 | 22,7 | 958,3< α >963,4 | 1,345 | 1,341 1,343 1,347 1,349 | 31,22 | 1,341< α >1,348 |
| 920 | 926 929 932 933 | 25,3 | 927,2< α >934,4 | 1,362 | 1,359 1,360 1,364 1,365 | 32,88 | 1,358< α >1,366 |

Зі збільшенням частки пластівців, при застосуванні модифікованого розчину коагулянту, з'являється можливість підвищення швидкості осідання коагульованих домішок, збільшення їх ущільнюваності, що дозволить зрештою інтенсифікувати процес очищення води.

Зміна ζ -потенціалу коагульованих домішок та адсорбційної ємності гідроксиду алюмінію. Агрегативна стійкість колоїдних та інших коагульованих домішок характеризується не тільки наявністю електростатичних сил відштовхування, а й іншими чинниками, основним з яких є гідратація частинок, тобто. утворення на їх поверхні оболонки із молекул дисперсійного середовища. У коагульованих домішках природної води при досягненні порогових концентрацій електролітів спостерігаються явні ознаки коагуляції, оскільки відбувається стиснення подвійного шару та відповідне зменшення гідратних оболонки, що дозволяє колоїдним частинкам зближуватися на відстань, при якій енергія їхнього взаємного тяжіння перевищує енергію теплового (броунівського) руху. Зміна товщини дифузного шару характеризується величиною електрокінетичного потенціалу (ζ -потенціалу). Чим сильніше розмитий дифузний шар, тим вище ζ -потенціал і навпаки, при граничному стисканні дифузного шару ζ -потенціал наближається до нуля. При значенні ζ -потенціалу, $\zeta = 0$, колоїдна частинка не несе на собі заряд по відношенню до середовища, тому гідратна оболонка мінімальна. Такому ізоелектричному стану частинок відповідає мінімальна стійкість системи та найбільш виражена коагуляція.

За даними А. М. Когановського та інших авторів у процесі очищення води використовується лише близько 50-60% адсорбційної поверхні гідроксиду алюмінію.

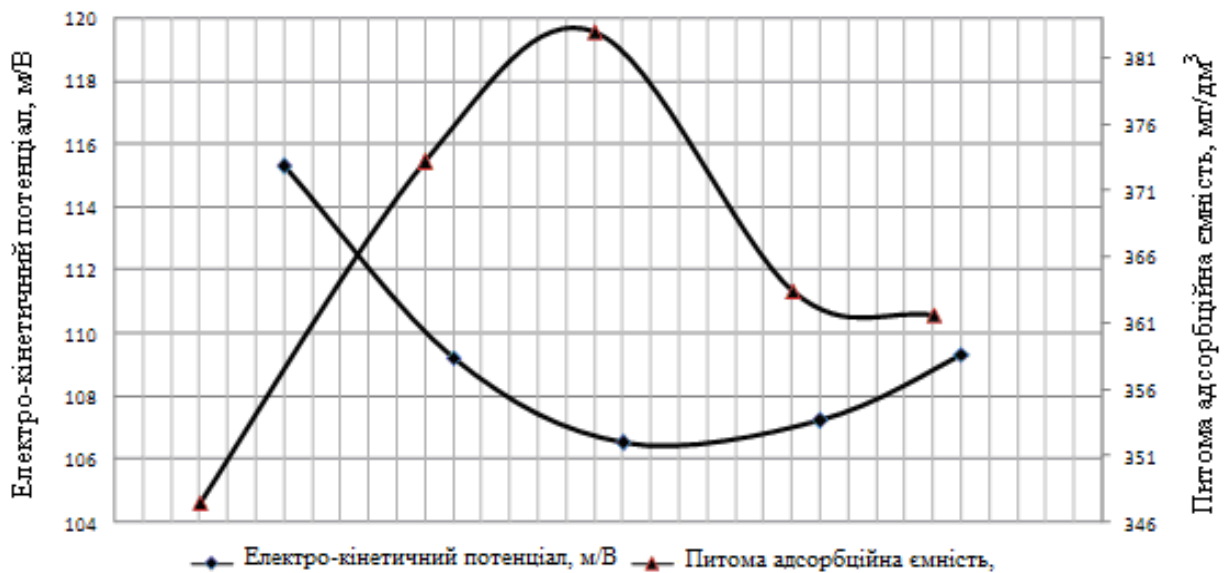
Вплив модифікації розчину сульфату алюмінію на величину електрокінетичного потенціалу коагульованих домішок та питому адсорбційну ємність гідроксиду алюмінію показано в Таблиці 5 та на Рисунку 9.

Таблиця 5. Ефективність впливу модифікованого розчину сульфату алюмінію на ζ -потенціал коагульованих домішок та питому адсорбційну ємність гідроксиду алюмінію

| Величина електрокінетичного потенціалу | | Зниження величини електрокінетичного потенціалу, % | Величина довірчого інтервалу ($\gamma = 0,95, n = 4$) | Питома адсорбційна ємність, мг/дм ³ | Збільшення питомої адсорбційної ємності, % | Величина довірчого інтервалу ($\gamma = 0,95, n = 4$) |
|--|--------------------------|--|---|--|--|---|
| Звичайний розчин, мВ | Модифікований розчин, мВ | | | | | |
| 125,7 | – | – | 124,8 < α < 126,9 | 315,5 | – | 314,1 < α < 316,4 |
| -//- | 115,2 | 8,3 | 114,5 < α < 116,3 | 347,4 | 10,1 | 345,2 < α < 349,8 |
| -//- | 109,3 | 13,0 | 108,1 < α < 110,2 | 373,2 | 16,6 | 369,1 < α < 377,1 |
| -//- | 106,5 | 15,0 | 105,2 < α < 107,7 | 383,01 | 21,4 | 380,4 < α < 383,6 |

Зниження агрегативної стійкості коагульованих домішок та збільшення адсорбційної ємності гідроксиду алюмінію при модифікації розчину сульфату алюмінію дозволяє інтенсифікувати процеси коагуляції при очищенні води у горизонтальних відстійниках.

Оцінка надійності результатів виконаних експериментів (Табл. 5) показує хорошу відтворюваність дослідних даних у межах довірчого інтервалу, розрахованого на підставі чотирьох паралельно виконаних дослідів.



| Вміст завислих домішок, мг/дм³ | 15 | 35 | 60 | 85 | 110 |
|--------------------------------|----|----|----|----|-----|
|--------------------------------|----|----|----|----|-----|

Примітка: ζ -потенціал коагульованих домішок та питому адсорбційна ємність гідроксиду алюмінію, що не піддався модифікації відповідно становить 125,7 мВ та 315 мг/дм³.

Рис. 9. Вплив модифікованого розчину сульфату алюмінію на величину ζ -потенціалу золь та питому адсорбційну ємність гідроксиду алюмінію

Вплив модифікованого розчину коагулянту сульфату алюмінію на гідравлічну крупність коагульованої зависі, каламутність та забарвленість проясненої води. Гідравлічна характеристика контактного середовища відстійника визначається швидкістю осідання та ступенем однорідності зависі. Від неї залежить швидкість руху води у відстійнику, а, отже, і його продуктивність.

При визначенні гідравлічної характеристики зависі контактного середовища відстійника мають бути дотримані такі умови: у відібраних для дослідження пробах зависі має зберігатися такі ж розміри частинок і об'ємну концентрацію, як у робочій зоні відстійника. Для цього при відборі проб не повинно відбуватися розбивання пластівців осідання, їх осідання та укрупнення.

Процентні швидкості осідання коагульованої зависі наведено на Рис. 10. Кількість зависі, що випала в осад з тією чи іншою гідравлічною крупністю в період весняного паводку вище в порівнянні із зимовим періодом. Це відноситься до осідання зависі у воді, обробленій модифікованим та звичайним розчинами коагулянту сульфату алюмінію. Кількість зависі, що осіла у воді, обробленою модифікованим розчином коагулянту, значно вище, ніж при звичайній коагуляції. Зимовий період: завись крупністю 0,1 мм/с – звичайний коагулянт 38%, модифікований – 92%. Період весняної повені – відповідно 60% та 95%. Зі збільшенням гідравлічної крупності коагульованої зависі ефективність видалення завислих речовин трохи знижується: Найбільша кількість зависі при обробці модифікованим розчином спостерігається для гідравлічної крупності 0,1мм/с, а найменша – 1,2 мм/с.

Аналогічна картина має місце при звичайній коагуляції, але кількість зависі, що випала в першому випадку, правда, при гідравлічній крупності 1,2 мм/с і нижче, ніж при 0,1 мм/с і більше – 15% (звичайна коагуляція), 24% (модифікований коагулянт) – зимовий період, відповідно 19% та 41% – період весняної повені.

Дослідження показали, що обробка води модифікованим розчином коагулянту дозволяє збільшити гідравлічну крупність завислих речовин, що коагулюються, при цьому збільшується кількість зависі, що осідає з тією чи іншою гідравлічною крупністю, що дає можливість підвищити ефект прояснення води в горизонтальних відстійниках.

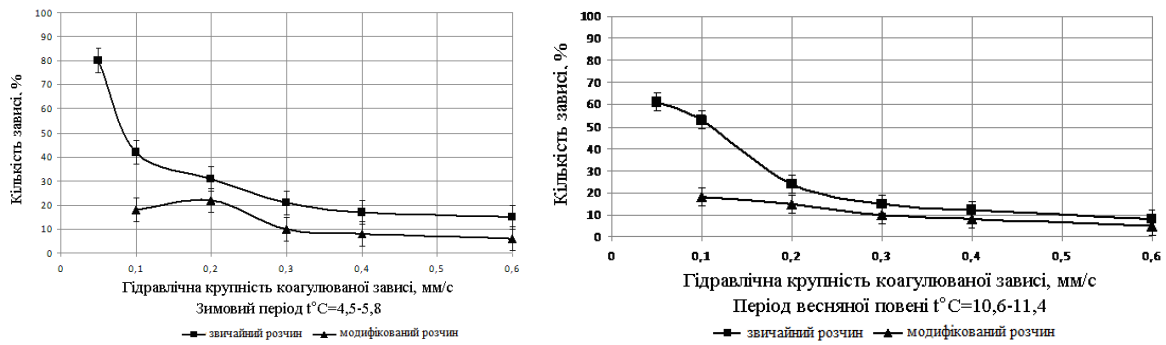


Рис. 10. Вплив модифікованого розчину $Al_2(SO_4)_3$ на гідравлічну крупність завісі

Вплив модифікованого розчину коагулянту сульфату алюмінію на швидкість осідання коагульованої завісі наведено на Рисунку 11.

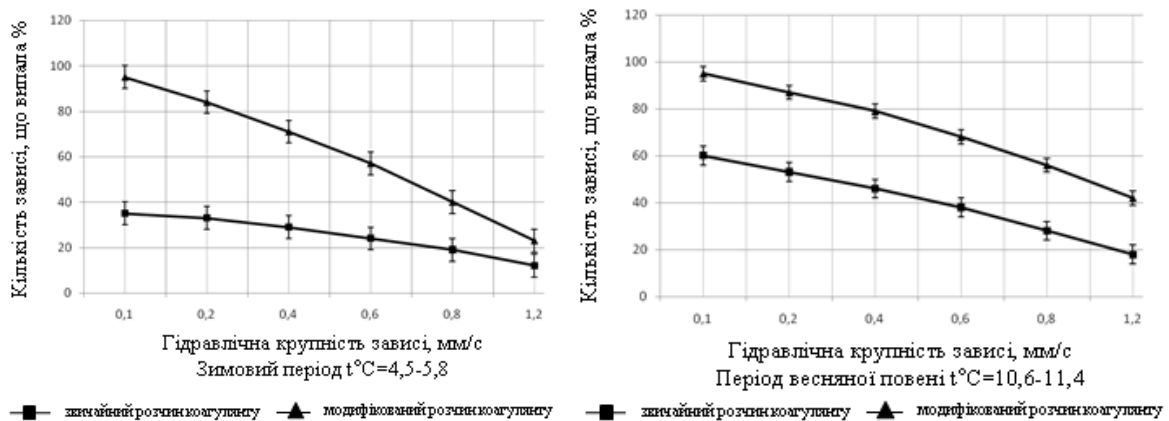


Рис. 11. Вплив модифікованого розчину коагулянту сульфату алюмінію на швидкість осідання коагульованої завісі

Вплив модифікованого розчину коагулянту сульфату алюмінію на знебарвлення природних вод наведено у Таблиці 6.

Таблиця 6. Вплив модифікованого розчину коагулянту сульфату алюмінію на знебарвлення природних вод

| № серії експерименту | Забарвленість води, що прояснюється, град ПКШ | Температура води, °С | Забарвленість води, що прояснюється, град ПКШ | | Зміна забарвленості проясненої води, % | |
|----------------------|---|----------------------|---|-----------------------------|--|-----------------------------|
| | | | Модифікований розчин коагулянту | Звичайний розчин коагулянту | Модифікований розчин коагулянту | Звичайний розчин коагулянту |
| 1 | 30 | 4,5-5,8 | 16 | 20 | 46,6 | 33,3 |
| | 50 | | 31 | 42 | 38,0 | 16 |
| | 70 | | 37 | 51 | 41,1 | 27,1 |
| | 100 | | 58 | 72 | 42,0 | 28 |
| 2 | 30 | 10,6-11,4 | 17 | 18 | 43,3 | 40 |
| | 50 | | 28 | 35 | 44 | 30 |
| | 70 | | 35 | 42 | 50 | 40 |
| | 100 | | 60 | 73 | 40 | 27 |

Ефективність знебарвлення каламутних вод при обробці води модифікованим розчином коагулянту, залежно від вмісту завислих речовин у воді, що прояснюється, показана на Рис. 12.

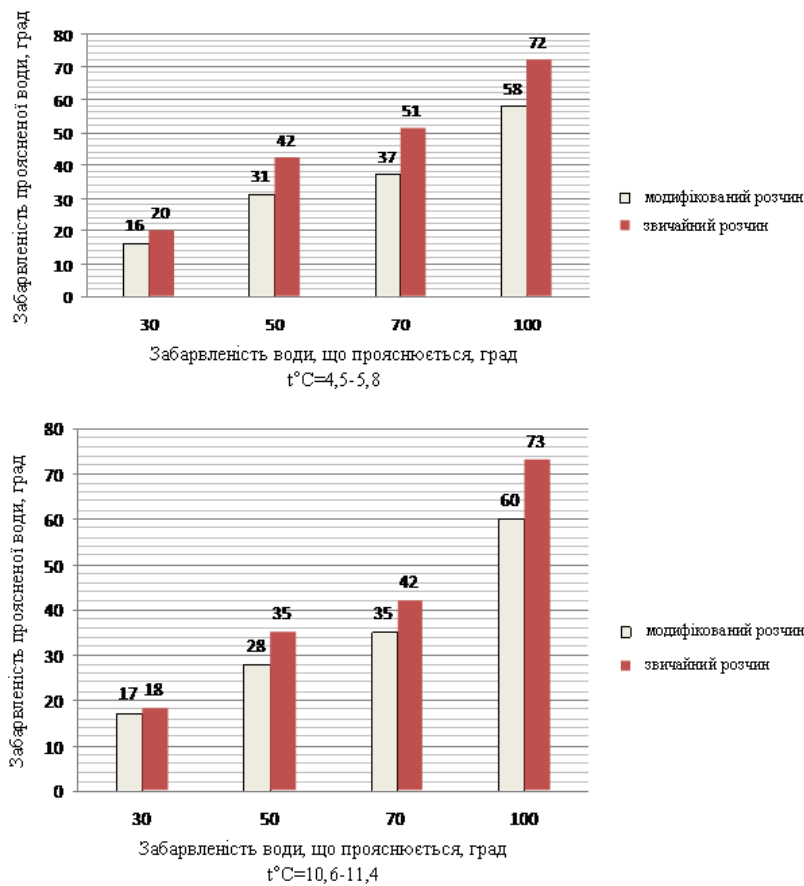


Рис. 12. Вплив модифікованого розчину коагулянту сульфату алюмінію на знебарвлення каламутних забарвлених вод

Аналіз дослідних даних показує, що ефективність застосування модифікованого розчину коагулянту зі збільшенням вмісту завислих речовин у вихідній воді підвищується і досягає максимальних значень 100-250 мг/дм³, далі спостерігається тенденція до зменшення ефективності, хоча значення забарвленості проясненої води досить низькі, що підтверджується даними, наведеними на Рисунку 13.

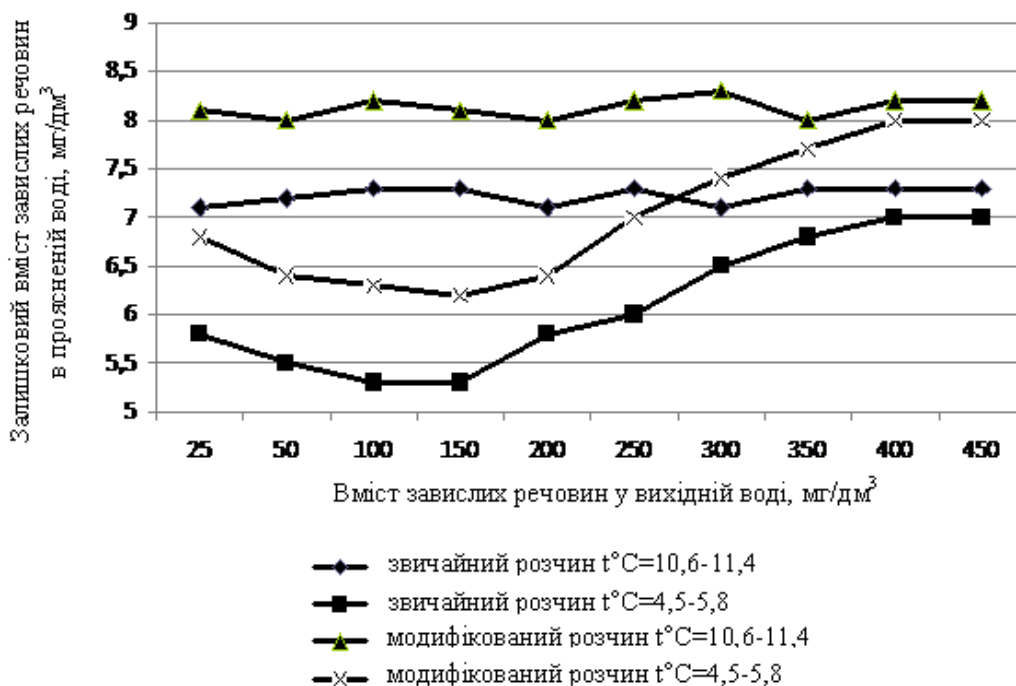


Рис. 13. Вплив модифікованого розчину коагулянту на прояснення каламутних вод

Забарвленість проясненої води при обробці її модифікованим розчином коагулянту знаходиться приблизно на одному рівні і не залежить від вмісту завислих речовин у вихідній воді.

Аналіз виконаних досліджень дозволяє зробити висновок про високу ефективність використання модифікованого розчину коагулянту при очищенні малокаламутних забарвлених та каламутно-забарвлених вод. При цьому температура води не впливає на ефективність очищення води.

Математичне моделювання процесу прояснення води в горизонтальних відстійниках з тонкошаровими елементами. Для ефективного аналізу механізму явищ і управління об'єктом необхідно виявити взаємозв'язок факторів, що визначають хід процесу, і представити їх у кількісній формі – у вигляді математичної моделі. Така модель є математичним відображенням найбільш істотних сторін процесу. Вона являє собою сукупність співвідношень (формул, рівнянь, нерівностей, логічних умов і т.д.), що визначають характеристики станів об'єкту в залежності від параметрів об'єкту, умов та часу. Модель дозволяє:

- отримати інформацію про процеси, що протікають в об'єкті;
- розрахувати характеристики об'єкту, тобто аналізувати та проектувати їх;
- отримати інформацію, яку можна використовувати для управління модельованим об'єктом.

Однією з важливих цілей при опрацюванні та запуску процесів з безперервним характером виробництва є визначення та підтримання оптимального режиму процесу. Оптимізацію розробленої установки щодо прояснення воді у відстійниках з тонкошаровими модулями можна виконати тільки за допомогою математичних моделей технологічних процесів, тобто залежностей ефекту очищення води від показників якості води.

Для вирішення даної задачі оптимізації був обраний математичний метод обробки експериментальних даних, це дає можливість отримати найбільш достовірні емпіричні залежності при порівняно невеликій кількості дослідів. Цей метод є об'єднання теоретичного і експериментального дослідження об'єкта управління. При цьому вид математичної моделі визначається теоретичними дослідженнями, а коефіцієнти моделі розраховуються на підставі експериментальних даних, і відповідно, несуть на собі похибку експерименту. Для успішного застосування математичної моделі під час вирішення завдань оптимізації проводиться перевірка її адекватності реальному процесу.

Застосування даного методу оптимального планування експерименту дає можливість варіювати не одним, а кількома факторами одночасно. Цінність цього методу полягає в тому, що оцінюється не тільки вплив кожного фактору, а й отримують інформацію про їх взаємодію¹⁰⁰.

Прогнозування ефективності прояснення води у горизонтальних відстійниках з тонкошаровими модулями дозволяє налагодити роботу системи очисних споруд в залежності від якісних показників вихідної води. Прогноз складається на базі експериментальних даних. Для того щоб він був найбільш точним, експеримент необхідно проводити диференційно за сезонами року з максимально можливою кількістю точок.

При плануванні за схемою повного факторного експерименту (ПФЕ) реалізуються всі можливі комбінації факторів на всіх обраних для дослідження рівнях. ПФЕ дозволяє отримувати кількісні оцінки основних ефектів та ефектів взаємодії. Цікаві ефекти визначаються з меншою помилкою, ніж при традиційних методах дослідження. Застосування ПФЕ значно підвищує ефективність експерименту¹⁰¹.

¹⁰⁰ Душкин С. С., Булгакова О. В. (2011). Механизм влияния активированных растворов на состояния водно-дисперсных систем, с. 85.

¹⁰¹ Эпоян С. М., Сизова Н. Д., Душкин С. С. (2014). Моделирование технологических процессов очистки питьевой воды при использовании активированного раствора коагулянта, с. 125.

В роботі експеримент проводиться на двох рівнях із варіюванням трьох факторів. Тому постановка за таким планом називається ПФЕ типу 2^3 . Рівні факторів являють собою межі досліджуваної області за даним параметром.

Як основні фактори, що впливають на прояснення природних вод були обрані наступні:

- забарвленість, Z , град;
- доза реагенту, що вводиться, D , мг/дм³;
- температура води, T , °С.

Експериментальні дослідження проводилися в різні пори року з різними показниками якості вихідної води, що було враховано під час планування експерименту.

Функціональна залежність ефекту очищення природних вод має вигляд:

$$E = f(Z, D, T) \text{ или } Y = f(X_1, X_2, X_3) \quad (24)$$

Відповідно математична залежність для ПФЕ типу 2^3 матиме наступний вигляд:

Як основні фактори, що впливають на прояснення природних вод у горизонтальних відстійниках були обрані наступні:

- вміст завислих речовин, M , мг/дм³;
- доза реагенту, що вводиться, D , мг/дм³;
- температура води, T , °С.

Експериментальні дослідження проводилися в різні пори року з різними показниками якості вихідної води, що було враховано під час планування експерименту.

Функціональна залежність ефекту очищення природних вод має вид:

$$E = f(M, D, T) \text{ или } Y = f(X_1, X_2, X_3) \quad (25)$$

У загальному вигляді функціональна залежність, описана рівняннями (6.1 та 6.2), має вигляд:

$$Y = b_0 X_0 + b_1 X_1 + b_2 X_2 + b_3 X_3 + b_{12} X_1 X_2 + b_{13} X_1 X_3 + b_{23} X_2 X_3 + b_{123} X_1 X_2 X_3 \quad (26)$$

де $b_0, b_1, b_2, b_3, b_{12}, b_{13}, b_{23}, b_{123}$ – коефіцієнти регресії.

Ступінь точності математичної моделі визначається діапазоном зміни факторів: для кожного i -го фактора встановлюється X_{i0} – основний рівень фактора; $X_{i \max}, X_{i \min}$ – верхній та нижній рівні i -го фактора, що приймаються під час досліджень; ΔX_i – інтервал варіювання рівний

$$\Delta X_i = \frac{X_{i \max} - X_{i \min}}{2}, i = 1 \dots k \quad (27)$$

Під час проведення експерименту використовуються кодовані значення рівнів чинників. При цьому основний рівень приймається рівним нулю, верхній – +1, а нижній – -1. Кодування здійснюється за формулою

$$\bar{X}_i = \frac{X_i - X_{i0}}{\Delta X_i}, i = 1 \dots k \quad (28)$$

Умови планування експерименту наведені в Таблиці 7.

Таблиця 7. Умови планування експерименту

| Фактори | | Рівні варіювання | | | Інтервал варіювання |
|-------------------------------------|-------------|------------------|----|----|---------------------|
| Найменування | Кодовий вид | -1 | 0 | +1 | |
| Коагулянт – сульфат алюмінію | | | | | |
| Забарвленість, град | X_1 | 35 | 65 | 95 | 30 |
| Доза реагенту, мг/дм ³ ; | X_2 | 25 | 50 | 75 | 25 |
| Температура води, °С | X_3 | 3 | 12 | 21 | 9 |

Для прогнозування ефекту прояснення води при застосуванні модифікованого розчину сульфату алюмінію було проведено серію дослідів, було визначено значення забарвленості до та після лабораторної установки.

Результати експерименту наведені в Таблиці 8.

Таблиця 8. Ефективність очищення природних забарвлених вод при застосуванні модифікованого розчину коагулянту сульфату алюмінію

| № експерименту | Початковий вміст забарвленості, град; | Кількість паралельних дослідів | Забарвленість в проясненій воді, град | Ефект очищення, % | Середнє значення ефекту очищення, % |
|----------------|---------------------------------------|--------------------------------|---------------------------------------|-------------------|-------------------------------------|
| 1 | 95 | 3 | 17 | 82,30 | 83,10 |
| | | | | 82,20 | |
| | | | | 84,80 | |
| 2 | 95 | 3 | 19 | 80,20 | 80,00 |
| | | | | 79,70 | |
| | | | | 80,10 | |
| 3 | 92 | 3 | 18 | 81,1 | 80,43 |
| | | | | 79,49 | |
| | | | | 80,73 | |
| 4 | 89 | 3 | 20 | 76,53 | 77,52 |
| | | | | 77,21 | |
| | | | | 78,83 | |
| 5 | 92 | 3 | 19 | 79,42 | 80,35 |
| | | | | 80,16 | |
| | | | | 81,46 | |
| 6 | 94 | 3 | 20 | 77,68 | 78,77 |
| | | | | 78,72 | |
| | | | | 79,91 | |
| 7 | 83 | 3 | 17 | 81,48 | 80,68 |
| | | | | 79,68 | |
| | | | | 80,88 | |
| 8 | 89 | 3 | 18 | 78,37 | 79,77 |
| | | | | 78,15 | |
| | | | | 82,80 | |

Матриця планування ПФЕ та результати експериментів наведено у Таблиці 9.

Таблиця 9. Матриця планування ПФЕ та результати експериментів

| Номер дослідів | Матриця планування | | | | Паралельні дослідів | | | Середнє значення параметру, $\bar{E}_{zn}, \%$ | Оцінка дисперсії, S_j^2 |
|----------------|--------------------|----------------|----------------|----------------|---------------------|-------|-------|--|---------------------------|
| | X ₀ | X ₁ | X ₂ | X ₃ | 1 | 2 | 3 | | |
| 1 | +1 | +1 | -1 | +1 | 82,3 | 82,2 | 84,8 | 83,10 | 2,17 |
| 2 | +1 | -1 | +1 | +1 | 80,20 | 79,70 | 80,10 | 80,00 | 0,07 |
| 3 | +1 | +1 | -1 | -1 | 81,10 | 79,49 | 80,73 | 80,44 | 0,7111 |
| 4 | +1 | -1 | -1 | -1 | 76,53 | 77,21 | 78,83 | 77,52333 | 1,396133 |
| 5 | +1 | +1 | +1 | +1 | 79,42 | 80,16 | 81,46 | 80,34667 | 1,066533 |
| 6 | +1 | -1 | +1 | -1 | 77,68 | 78,72 | 79,91 | 78,77 | 1,2451 |
| 7 | +1 | +1 | +1 | -1 | 81,48 | 79,68 | 80,88 | 80,68 | 0,84 |
| 8 | +1 | -1 | -1 | +1 | 78,37 | 78,15 | 82,80 | 79,77333 | 6,882633 |
| Σ | | | | | | | | | 14,3815 |

Розрахунок коефіцієнтів регресії нелінійної моделі парного впливу факторів наведено в Таблиці 10.

Таблиця 10. Розрахунок коефіцієнтів регресії нелінійної моделі парного впливу факторів

| Номер досліджу | Матриця планування | | | | Середнє значення параметру, $\bar{E}_{zn}, \%$ | Розрахунки для коефіцієнтів регресії | | | | | | |
|----------------|--------------------|----------------|----------------|----------------|--|--------------------------------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|
| | X ₀ | X ₁ | X ₂ | X ₃ | | b ₀ | b ₁ | b ₂ | b ₃ | b ₄ | b ₅ | b ₆ |
| 1 | 1 | 1 | -1 | 1 | 83,1 | 83,1 | 83,1 | -83,1 | 83,1 | -83,1 | 83,1 | -83,1 |
| 2 | 1 | -1 | 1 | 1 | 80,00 | 80,00 | -80,00 | 80,00 | 80,00 | -80,00 | -80,0 | 80,00 |
| 3 | 1 | 1 | -1 | -1 | 80,73 | 80,73 | 80,73 | -80,73 | -80,73 | -80,73 | -80,73 | 80,73 |
| 4 | 1 | -1 | -1 | -1 | 78,83 | 78,83 | -78,83 | -78,83 | -78,83 | 78,83 | 78,83 | 78,83 |
| 5 | 1 | 1 | 1 | 1 | 81,46 | 81,46 | 81,46 | 81,46 | 81,46 | 81,46 | 81,46 | 81,46 |
| 6 | 1 | -1 | 1 | -1 | 79,91 | 79,91 | -79,91 | 79,91 | -79,91 | -79,91 | 79,91 | -79,91 |
| 7 | 1 | 1 | 1 | -1 | 80,88 | 80,88 | 80,88 | 80,88 | -80,88 | 80,88 | -80,88 | -80,88 |
| 8 | 1 | -1 | -1 | 1 | 82,8 | 82,8 | -82,8 | -82,8 | 82,8 | 82,8 | -82,8 | -82,8 |
| Σ | | | | | | 647,71 | 4,63 | -3,21 | 7,01 | 0,23 | -1,11 | -5,67 |

Рівняння нелінійної регресії має вид:

$$Y = 80,96 + 0,579X_1 - 0,40X_2 + 0,879X_3 + 0,029X_1X_2 - 0,139X_1X_3 - 0,709X_2X_3 \quad (29)$$

Для оцінки значущості коефіцієнтів регресії необхідно визначити:

– оцінку дисперсії відтворюваності

$$S_y^2 = \frac{1}{8} 14,38 = 1,798; f = 8 \cdot (3 - 1) = 16;$$

– оцінку дисперсії середнього результату

$$S_{\bar{y}}^2 = \frac{1,798}{3} = 0,599; f = 8 \cdot (3 - 1) = 16.$$

Звідси похибка у визначенні коефіцієнтів регресії

$$S_b = \sqrt{\frac{0,599}{8}} = 0,274.$$

Відповідно для довірчої ймовірності $P = 0,95$ та 16 ступенів свободи значення критерію Стьюдента $t = 2,12$. Тоді

$$S_b \cdot t = 0,274 \cdot 2,12 = 0,58.$$

Виходячи з цього, можна зробити висновок, що тільки коефіцієнти регресії b_0 , b_1 , b_3 і b_6 значущі, оскільки $|b| > 0,58$.

Отже, шукане рівняння регресії матиме вигляд:

$$Y = 80,96 + 0,58X_1 + 0,879X_3 - 0,709X_2X_3. \quad (30)$$

Для перевірки адекватності даного рівняння регресії визначимо розрахункові значення функції відгуку:

$$\begin{aligned}
Y_1 &= 80,96 + 0,58 + 0,879 + 0,709 = 83,128; & Y_2 &= 80,96 - 0,58 + 0,879 - 0,709 = 80,55; \\
Y_3 &= 80,96 + 0,58 - 0,879 - 0,709 = 79,952; & Y_4 &= 80,96 - 0,58 - 0,879 - 0,709 = 78,792; \\
Y_5 &= 80,96 + 0,58 + 0,879 - 0,709 = 81,71; & Y_6 &= 80,96 - 0,58 - 0,879 + 0,709 = 80,21; \\
Y_7 &= 80,96 + 0,58 - 0,879 + 0,709 = 81,37; & Y_8 &= 80,96 - 0,58 + 0,879 + 0,709 = 81,968.
\end{aligned}$$

Розраховуємо оцінку дисперсії адекватності:

$$S_{ад}^2 = \frac{1}{8-4} \left[\begin{aligned} &(83,1 - 83,128)^2 + (80,0 - 80,55)^2 + (80,43 - 79,952)^2 + \\ &(77,52 - 78,792)^2 + (80,35 - 81,71)^2 + \\ &(78,77 - 80,21)^2 + (80,86 - 81,37)^2 + (79,77 - 81,968)^2 \end{aligned} \right] = 0,499.$$

Розрахункове значення критерію Фішера дорівнюватиме

$$F_p = \frac{0,499}{0,599} = 0,833,$$

що не перевищує табличного значення, що дорівнює 2,9.

Отже, рівняння регресії адекватно, тобто отримана функціональна залежність достовірно описує досліджуваний процес очищення каламутних забарвлених вод при застосуванні модифікованого розчину сульфату алюмінію коагулянту і має вигляд:

$$E = 80,96 + 0,58 \cdot Z + 0,879 \cdot T - 0,709 \cdot D \cdot T. \quad (31)$$

На Рисунку 14 показано зіставлення даних про ефект очищення природних вод при використанні модифікованого розчину коагулянту сульфату алюмінію дослідним шляхом (експериментальним) та розрахунковим (математична модель).

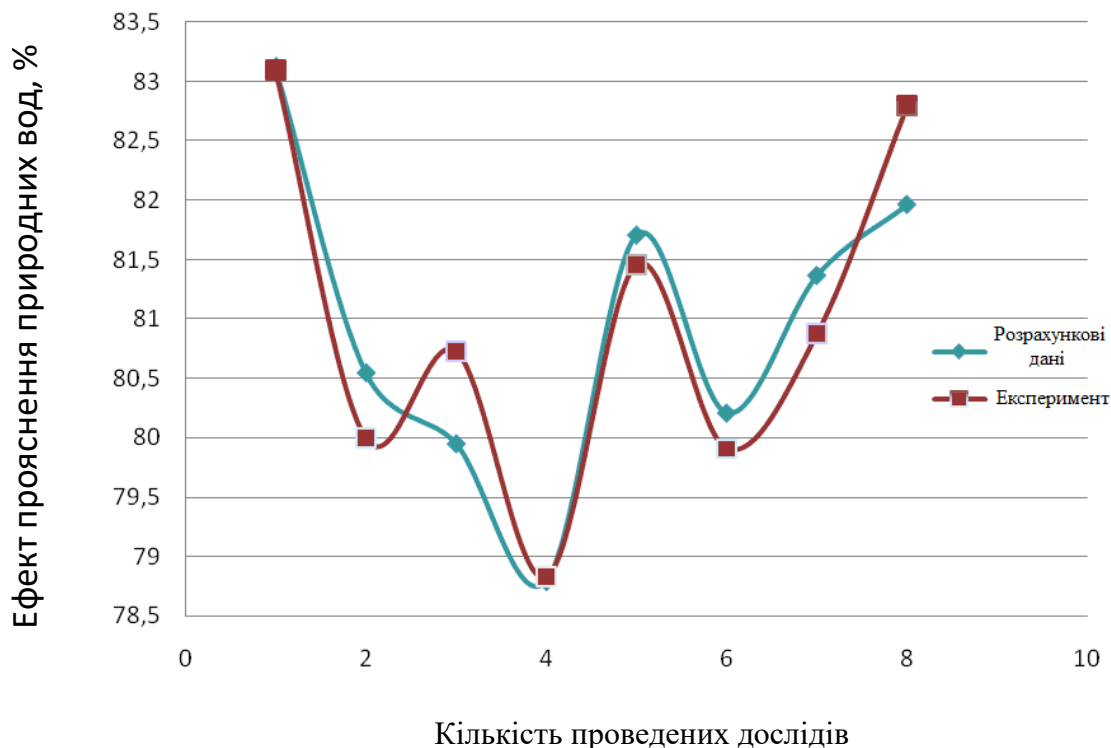


Рис. 14. Зіставлення експериментальних та розрахункових даних щодо ефекту прояснення природних вод при застосуванні модифікованого розчину сульфату алюмінію

Висновки.

1. В роботі вирішено важливе науково-практичне завдання, яке полягає у науковому обґрунтуванні застосування розчину реагенту сульфату алюмінію, який піддавався модифікованій активації для інтенсифікації роботи горизонтальних відстійників з тонкошаровими елементами при очищенні природних вод, що дозволяє на очисних спорудах систем водопостачання: знизити витрати реагенту, поліпшити якість прояснення оброблюваної води за завислими речовинами та забарвленістю, збільшити продуктивність горизонтальних відстійників з тонкошаровими елементами та знизити собівартість очищення природних вод.

2. Розглянуто теоретичні передумови поліпшення роботи горизонтальних відстійників з тонкошаровими модулями за допомогою модифікованого розчину коагулянту. Показано, що поліпшення фізико-хімічних умов коагуляції домішок при проясненні можна пояснити наступними факторами:

- зменшенням ступеня структурно-механічної гідратації коагульованих домішок та збільшенням розмірів і питомої ваги коагуляційних структур, у зв'язку з чим процеси прояснення та знебарвлення води інтенсифікуються, що дозволяє покращити параметри роботи горизонтальних відстійників з тонкошаровими модулями та отримати воду необхідної якості;

- зниженням агрегативної стійкості колоїдних систем та збільшенням адсорбційної ємності гідроксиду алюмінію, що сприяє поліпшенню процесу коагуляції;

- виконані дослідження доводять можливість збільшення сил зчеплення між частинками контактної середовища за допомогою модифікованого розчину коагулянту сульфату алюмінію, що дає змогу підвищити ефект очищення води та знизити розрахункові дози коагулянту.

3. Отримано математичні залежності методом повного факторного експерименту для прогнозування ефекту очищення води за різних показників якості води та дози коагулянту сульфату алюмінію, що вводиться. Зіставлення даних, отриманих дослідним та розрахунковим шляхом дозволило зробити висновок про можливість використання математичних залежностей для практичних цілей, в технологічних розрахунках очисних споруд та обґрунтуванні використання модифікованого розчину коагулянту сульфату алюмінію для інтенсифікації процесу прояснення води у горизонтальних відстійниках з тонкошаровими модулями.

4. Доведено, що використання модифікованого розчину коагулянту дозволяє без погіршення якості прояснення води знизити розрахункові дози коагулянту в середньому на 25-30%, що підтверджує доцільність використання модифікованого розчину коагулянту сульфату алюмінію при проясненні води у горизонтальних відстійниках з тонкошаровими модулями.

5. Встановлено, що обробка води, що прояснюється, модифікованим розчином коагулянту сульфату алюмінію дозволяє знизити залишковий вміст алюмінію в проясненій воді в середньому на 50-54%.

Література

1. Булгакова О. В. Изменение структурно-механической гидратации гидроксида алюминия при обработке воды активированным раствором коагулянта. Харьков: ХНАГХ, 2010. С. 145-146.

2. Булгакова, О. В. Физико-химические основы осветления воды в горизонтальных отстойниках с тонкослойными элементами. К.: Техника, 2010. Вып. 93. С. 329-333.

3. Володченко О. В. Анализ методов интенсификации работы очистных сооружений. К.: Техника, 2002. Вып. 36. С. 267-270.

4. Демура М. В. Горизонтальные отстойники. К.: Госстройиздат УССР, 1963. 56 с.

5. Душкин С. С. Методологические аспекты проведения исследований при использовании активированных растворов коагулянта в процессе очистки воды. Комунальне господарство міст: наук.-техн. зб. Харків: ХНАМГ, 2012. Вип. 105. С. 320-334.
6. Душкин С. С. Улучшение технологии очистки природных и сточных вод магнитным полем. Харьков: Выща школа, 1988. 147 с.
7. Душкин С. С., Булгакова О. В. Механизм влияния активированных растворов на состояния водно-дисперсных систем. Сб. докладов IV международной науч-практ. Конференции. Белгород: БГТУ им. В. Г. Шухова, 2011. С. 48-51.
8. Душкин С. С., Дем'янюк В. М., Булгакова О. В., Котюк Ф. А. Пристрій для активації реагентів. Пат. України на корисну модель № 4552, опубл. 17. 05. 2005, бюл. № 1.
9. Найманов А. Я., Никиша С. Б., Насонкина Н. Г. и др. Водоснабжение. Макеевка, 2006. 654 с.
10. Эпоян С. М., Благодарная Г. И., Душкин С. С. Повышение эффективности работы сооружений при очистке питьевой воды: монография. Харьков: ХНАГХ, 2013.
11. Эпоян С. М., Сизова Н. Д., Душкин С. С. Моделирование технологических процессов очистки питьевой воды при использовании активированного раствора коагулянта. Наук. вісник будівництва. Харків: ХНУБА. ХОТВ АБУ, 2014. Вип. № 2 (76). С. 125-129.
12. Dushkin S., Martynov S., Dushkin S. (2019). Intensification of the work of contact clarifiers of drinking water preparation. Journal of Water and Land Development. № 41 (IV-VI), p. 55-60. DOI: 10.2478/jwld-2019-0027.

RASFF – QUICK ALERT SYSTEM AS A MEANS OF CONSUMER PROTECTION

RASSF – СИСТЕМА ШВИДКОГО СПОВІЩЕННЯ ЯК ІНСТРУМЕНТ ЗАХИСТУ СПОЖИВАЧІВ

Якщо вірним є висловлювання, що ми є те, що ми їмо, то справедливим буде і те, що чим якісніші і безпечніші харчові продукти вживають споживачі, тим якіснішим і безпечнішим стає їхнє життя. На сьогоднішній день, найважливішими показниками продовольчої безпеки будь якої країни вважається якість та безпечність харчової продукції, яку споживає населення. Рівень забезпечення населення необхідним, і перш за все, якісним і безпечним продовольством, є особливо важливим показником, і не тільки соціально-економічного характеру. Цей показник вважається стратегічним для формування соціальної стабільності та забезпечення сталого розвитку економіки держави й збереження найціннішого соціального ресурсу – здоров'я нації.

Якщо ми хочемо жити краще, то перше, що ми повинні зробити – це навчитися ефективно захищати свої права. Саме із захисту споживацьких прав починається демократія та заможне життя¹⁰².

Очікування споживачів та суспільства на те, що харчові продукти будуть безпечними, не нанесуть шкоди їх здоров'ю і не будуть шкідливо впливати на навколишнє середовище може справдитися тільки через прийняття жорстких заходів, спрямованих на дотримання вимог, гармонізованих із вимогами розвинутих країн.

Надійним захистом споживачів від харчових небезпек є системи управління безпечністю харчових продуктів, які застосовують в усьому світі. Держави ЄС визначили безпечність харчових продуктів одним з головних пріоритетів своєї політики. Саме це є основною метою діяльності Європейської спільноти в частині сільськогосподарської політики, захисту природного довкілля, охорони здоров'я, захисту споживачів та внутрішнього ринку. На сьогоднішній день європейська система безпеки харчових продуктів є однією з найкращих у світі, а європейський споживач є найкраще захищений, що значною мірою визначається прискіпливим підходом до формування законодавства, що регулює виробництво продуктів харчування¹⁰³.

З давніх давен найдавнішими цивілізаціями до сьогоднішнього дня всіма розвинутими країнами робилися спроби регламентувати вимоги до безпечності харчових продуктів. Попри значні успіхи продовольчої безпеки в останні десятиліття, у світі щороку близько 600 млн осіб, тобто майже одна людина з десяти захворює внаслідок вживання небезпечних продуктів, і 420 тисяч з них вмирають. Безпечне харчування має вирішальне значення не тільки для здоров'я та продовольчої безпеки, але і для життя, економічного розвитку, торгівлі та міжнародної репутації кожної країни. Продовольча і сільськогосподарська організація ООН (ФАО) і Всесвітня організація охорони здоров'я (ВООЗ) спрямовують зусилля забезпечення безпечності харчових продуктів у світі¹⁰⁴.

Глобалізація світового споживчого простору, легальне або нелегальне інтенсивне розповсюдження товарів на внутрішніх ринках різних країн об'єднує споживачів європейського та світового співтовариства в бажанні захистити себе від небезпеки споживання недоброякісної продукції та в бажанні реалізувати загальновизнане право людини на безпечне споживання товарів та послуг.

Одним з перших подібних об'єднань в Європі стала корпоративна організація Test International, що згодом трансформувалася в нині чинну International Consumers Research & Testing (ICRT) – міжнародну організацію зі споживчих досліджень та випробувань. ICRT є

¹⁰² Mykulyak, V. (2019) From consumerism to sustainable development: a paradigm shift in the system of consumer protection in the EU.

¹⁰³ Stibel, V, & Simonov, M. (2018) Food Safety Management: practice. way. Lviv. nat. un-t vet. of Medicine and Biotechnology S. Z. Gzhytsky Lviv: Galician Publishing Union, 228 p.

¹⁰⁴ Riccardo de Luca Food safety is everyone's business.

єдиною незалежною організацією з вивчення споживчого попиту та тестування і як глобальний консорціум просуває практику порівняльних тестувань, розвиває співдружність у цій сфері та координує діяльність 50 організацій споживачів із 46 країн світу, зокрема України.

Більшість організацій-членів ICRT розташовуються в Європі, проте вони є також і в Австралії, Новій Зеландії, Гонг-Конзі. Між країнами діє система швидкого попередження про небезпечність. Такі системи – це домовленості щодо надання повідомлень, які дозволяють національним органам влади сповіщати один одного про небезпечну продукцію з метою застосування швидких дій у своїх країнах.

Якщо виникає потреба, Європейська комісія може вживати заходів загальноєвропейського масштабу для виведення небезпечної продукції з ринку. Основними процедурами попередження є RAPEX (для нехарчової продукції), а також процедура щодо продуктів харчування RASFF, які працюють в Україні з 2015 р.

Україна у своїх намірах інтегруватися до Європейської Спільноти взяла на себе міжнародні зобов'язання провести економічні реформи, які були декларативно закріплені Указами Президента в Угоді про Асоціацію Україна – ЄС, Стратегії сталого розвитку «Україна-2020», Національній доповіді – Цілі сталого розвитку: Україна 2030 тощо.

Від початку тимчасового застосування окремих положень Угоди про Асоціацію з Європейським Союзом, Україна виконала 56% заходів, передбачених урядовим Планом заходів із виконання Угоди про асоціацію до 2024 року¹⁰⁵. Відомо, що на Єдиному ринку ЄС вимоги до безпечності продукції одні з найсуворіших в світі і дуже високий ступінь конкуренції. Із початку дії зони вільної торгівлі частка торгівлі товарами та послугами з ЄС складала більше 40% від загального обсягу торгівлі України. Після одержання безвізу, який відкрив вільний рух осіб, ПВЗВТ з ЄС привідкрила також доступ до європейського ринку, причому значна частина українського експорту до ЄС – це сьогодні товари і послуги, які виробляють українські малі та середні підприємства. Так, якщо у 2013 році український експорт до ЄС складав 13,4 млрд євро, то у 2019 році він сягнув 19,1 млрд євро. Станом на другу половину 2021 року загальний прогрес у виконанні Угоди оцінюється на рівні 49,2%. Проте, існують ще галузі, зокрема громадського здоров'я і у сфері дотримання прав і свобод споживачів, зокрема в питанні безпеки у харчуванні, де ще недостатньою мірою просуваються вимоги європейських директив і регламентів та імплементація ще далека від завершення.

Питанням формування та гарантування якості і безпечності харчових продуктів на всьому шляху товаропросування присвячено багато праць, зокрема таких науковців, як Дубініна А. А., Слива Ю. В., Похолук О. В., Передрій О. І., Гавриляк М. Я., Шестопап Г. С.¹⁰⁶ та інші.

Метою статті є дослідити тенденції у часі і просторі формування концепції вживання безпечних харчових продуктів, як основного права споживачів на якісне і безпечне життя, закріпленого на законодавчому рівні, показати відмінності виявлення нотифікацій та дієвість інструменту передачі інформації про виявлену небезпеку.

Основними завданнями досліджень були:

- розглянути визначення поняття «безпечний харчовий продукт» та інші визначення, закріплені у харчовому законодавстві Європейського Союзу та України;

¹⁰⁵ Association Agreement between Ukraine, on the one hand, and the European Union, the European Atomic Energy Community and their Member States, on the other hand. Government Portal (Unified web portal of the executive authorities of Ukraine).

¹⁰⁶ Food security – what you need to know (2019).

RASFF Annual Report (2020), p. 5.

Yemchenko, I. V. (2020, April 3) Food safety in consumer protection. Quality and safety of goods: [materials of the international scientific-practical conference. Lutsk National Technical University. Lutsk: editorial and publishing department of Lutsk NTU. pp. 69-70.

- проаналізувати розподіл повідомлень про небезпеку харчових продуктів за останні п'ять років з 2017 по 2021 рік на основі повідомлень від системи швидкого сповіщення про безпеку харчових продуктів і кормів (RASFF);

- визначити європейський та український погляди на права споживачів на безпечні харчові продукти.

Перш за все варто наголосити на трьох основних постулатах Регламенту (ЄС) № 178/2002 Європейського парламенту та Ради від 28 січня 2002 року про те, що¹⁰⁷:

- вільне переміщення безпечних і корисних продуктів харчування є важливим аспектом внутрішнього ринку і значною мірою сприяє здоров'ю та добробуту громадян, а також їхнім соціальним та економічним інтересам;

- високий рівень захисту життя та здоров'я людей має бути забезпечено у рамках політики Спільноти;

- вільне переміщення харчових продуктів і кормів у межах Спільноти може бути досягнуто лише у тому випадку, якщо вимоги щодо безпеки харчових продуктів і кормів не відрізняються суттєво від вимог, що діють у державах-членах Спільноти.

Також важливо відмітити, що існують суттєві відмінності щодо концепцій, принципів і процедур між законодавством про харчові продукти держав-членів. Йдеться про умови, коли держави-члени приймають заходи щодо харчування, ці відмінності можуть перешкоджати вільному переміщенню продуктів харчування, створювати нерівні умови конкуренції і, отже, можуть безпосередньо впливати на функціонування внутрішнього ринку.

Харчова політика Європейського Союзу повинна будуватися на основі високих стандартів безпеки харчових продуктів, які служать для захисту та зміцнення здоро'я споживача. Виробництво та споживання їжі є центральним у будь-якому суспільстві та має економічні, соціальні та, у багатьох випадках, екологічні наслідки. Споживачі проявляють зростаючий інтерес до харчової цінності їжі, яку вони купують, і зростає потреба у наданні їм повної інформації про безпечність харчових продуктів, які вони споживають¹⁰⁸.

З огляду на вищевикладене важливим є розглянути, якими критеріями характеризується безпечний харчовий продукт у законодавстві Європейської Спільноти та України.

Безпека харчових продуктів та захист інтересів споживачів як пріоритет широкої громадськості. Як зазначено у п. 22 Регламенту № 178/2002, «безпека харчових продуктів та захист інтересів споживачів викликає дедалі більше занепокоєння широкої громадськості, неурядових організацій, професійних асоціацій, міжнародних торгових партнерів і торгових організацій». Необхідно гарантувати, що довіра споживачів забезпечуються шляхом відкритого та прозорого розвитку законодавства про харчові продукти та шляхи вжиття державним органам відповідних заходів для інформування громадськості, якщо є обґрунтовані підстави вважати, що харчовий продукт може бути шкідливим і становити ризик для здоров'я¹⁰⁹.

Харчовим продуктом є речовина або продукт (неперероблений, частково перероблений або перероблений), призначені для споживання людиною. До харчових продуктів належать напої (зокрема вода питна), жувальна гумка та будь-яка інша речовина, що спеціально включена до харчового продукту під час виробництва, підготовки або оброблення¹¹⁰.

На виконання статті 64 Угоди про асоціацію між Україною та ЄС схвалено Всеохоплюючу стратегію імплементації: Глави IV (санітарні та фітосанітарні заходи).

¹⁰⁷ Regulation (EU) № 178/2002 of the European Parliament and of the Council of 28 January 2002 laying down the general principles and requirements of food law, establishing the European Food Safety Authority and laying down procedures in matters of food safety Official Journal L 2002. pp. 0001-0024

¹⁰⁸ White Paper on Food Safety.

¹⁰⁹ Regulation (EU) № 178/2002 of the European Parliament and of the Council of 28 January 2002 laying down the general principles and requirements of food law, establishing the European Food Safety Authority and laying down procedures in matters of food safety Official Journal L 2002. pp. 0001-0024

¹¹⁰ Law of Ukraine № 771/97-BP of (1997, 23 December) "On the basic principles and requirements for food safety and quality" (Vidomosti Verkhovnoi Rady Ukrainy (VVR), 1998, № 19, p. 98).

Розділу IV «Торгівля і питання, пов'язані з торгівлею», «Угоди про асоціацію між Україною, з однієї сторони, та Європейським Союзом, їхніми державами-членами, з іншої сторони»¹¹¹. Відповідно до Стратегії передбачено розробку та прийняття низки законодавчих та нормативно-правових актів, які врахують вимоги законодавства ЄС.

Законопроект № 4179 щодо гармонізації законодавства України та ЄС у сфері безпеки та якості харчових продуктів передбачає введення в Україні європейської моделі системи гарантування безпеки і якості продуктів харчування, що базується на процедурах НАССР. Система НАССР є комплексною системою щодо забезпечення безпечності харчових продуктів «від лану до столу», яка передбачає систему контролю за рівнем критеріїв ризику. Ця система займає провідне місце у світовій харчовій індустрії і є попереджувальною системою, на відміну від традиційних систем.

Експертами прогнозувалося, що до 2022 року світові роздрібні продажі товарів і послуг становитимуть близько 26,7 трлн доларів США, порівняно з приблизно 23,6 трлн доларів США у 2018 році¹¹².

При цьому, кількість отруєнь, пов'язаних з харчовими продуктами, в Україні не має тенденції до зниження.

Серед країн Центральноєвропейського регіону Україна займає перше місце за кількістю випадків харчових захворювань

Розповсюджена у розвинутих країнах світу і також запроваджена в Україні система НАССР (з англ. НАССР – Hazard Analysis and Critical Control Points), що розшифровується як «аналіз небезпек і критичних контрольних точок». НАССР – система, яка ідентифікує, оцінює і контролює небезпечні фактори, що є визначальними для безпечності харчових продуктів¹¹³.

Під час встановлення небезпеки харчового продукту враховуються:

- звичайні умови використання харчового продукту споживачем, кожна стадія його виробництва, перероблення та обігу;
- інформація про харчовий продукт, надана споживачеві, зокрема шляхом зазначення у маркуванні, та інша загальнодоступна споживачеві інформація про уникнення негативних для здоров'я наслідків, пов'язаних з харчовим продуктом чи категорією харчових продуктів.

Інтенсифікація і глобалізація сучасного виробництва харчових продуктів і міждержавних торгових відносин обумовили необхідність створення міжнародного харчового законодавства з метою впровадження жорсткіших вимог до безпеки харчових продуктів. Застосування системи НАССР на будь-якому харчовому ланцюгу неможливе без впровадження і дотримання процедур, що забезпечують виконання загальних принципів гігієни харчових продуктів, які встановлюються міжнародною комісією Codex Alimentarius (від лат. «Законодавство про харчові продукти»). Комісія Кодекс Аліментаріус реалізує спільну політику Продовольчої та сільськогосподарської організації, Організації Об'єднаних Націй та Всесвітньої організації охорони здоров'я щодо функціонування Програми стандартів харчування.

З огляду на це Кодекс Аліментаріус (лат. Codex Alimentarius – харчовий кодекс, харчовий закон) – сукупність визнаних міжнародною спільнотою стандартів на харчові продукти.

Кодекс Аліментаріус містить положення щодо:

- гігієни харчових продуктів, харчових добавок, залишків пестицидів та інших контамінантів;
- вимоги до методів аналізу та відбирання проб;

¹¹¹ Association Agreement between Ukraine, on the one hand, and the European Union, the European Atomic Energy Community and their Member States, on the other hand. Government Portal (Unified web portal of the executive authorities of Ukraine).

¹¹² Vyshnyakov, O. (2022) How the world retail market is growing. Economic truth.

¹¹³ НАССР as a concept for ensuring the production of safe products.

- рекомендації, яких має дотримуватися міжнародна спільнота для захисту здоров'я споживачів;

- дотримання вигляді правил, норм, настанов та інших документів.

Згідно Кодексу Аліментаріус всі споживачі мають рівні права на одержання безпечних продуктів, а також на захист від несумлінного ведення торгівлі.

Європейська система харчової безпечності визнана найнадійнішою

Завданням Кодексу Аліментаріус є розроблення міжнародних стандартів і подібних документів щодо безпечності та якості харчових продуктів з метою захисту здоров'я споживачів і забезпечення належної практики у торгівлі харчовими продуктами, а також координація всіх робіт зі стандартизації харчових продуктів, що виконувани міжнародними урядовими та неурядовими організаціями. Кодекс Аліментаріус – це орган контролю міжнародної торгівлі в рамках світової організації торгівлі (СОТ)¹¹⁴.

У 1995 р. вступила в силу угода СОТ щодо санітарних і фітосанітарних питань, що зобов'язує країни, які входять до СОТ обов'язково застосовувати головні принципи харчової гігієни для забезпечення безпеки харчових продуктів.

Законодавство ЄС чітко розмежовує питання безпеки і якості продуктів харчування та продовольчої сировини. Більшість нормативно-правових документів ЄС щодо продуктів харчування мають форму регламентів або директив.

Відповідно до статті 1, п. 7 Закону України № 771 «Про основні принципи та вимоги до безпечності та якості харчових продуктів», безпечний харчовий продукт – це харчовий продукт, який не справляє шкідливого впливу на здоров'я людини та є придатним для споживання. Також у цій же статті Закону у п. 44 дається визначення небезпечного харчового продукту як харчового продукту, що є шкідливим для здоров'я та / або непридатним для споживання¹¹⁵.

У I розділі, статті 3 п. 14. дано визначення поняття «небезпека», що означає біологічний, хімічний або фізичний агент у харчових продуктах чи кормах або їх стан, які можуть спричинити несприятливий вплив на здоров'я.

Термін «простежуваність» означає здатність відстежувати харчові продукти, корми, тварини чи речовини, які мають бути або очікуються, на всіх етапах виробництва, переробки та розповсюдження.

Законодавство про харчові продукти має на меті захист інтересів споживачів і забезпечує основу для того, щоб споживачі могли робити усвідомлений вибір щодо продуктів, які вони споживають. Прийняття відповідних заходів має на меті запобігти таким діям, як:

- шахрайські або оманливі дії;
- фальсифікація харчових продуктів;
- будь-які інші дії, які можуть ввести споживача в оману.

Усталеною практикою опрацьовані і закріплені на законодавчому рівні вимоги до безпеки харчових продуктів. Однією з вимог є те, що харчові продукти не можна розміщувати на ринку, якщо вони є небезпечними.

Їжа вважається небезпечною, якщо вона завдає шкоду для здоров'я і якщо вона є непридатною для споживання людиною.

Під час визначення того, чи є будь-яка їжа небезпечною, варто враховувати:

- чи є зміни до звичайних умов використання харчових продуктів споживачем і на кожному етапі виробництва, оброблення та розповсюдження;
- інформацію, надану споживачеві, зокрема інформацію на етикетці або іншу інформацію, загальнодоступну для споживача щодо уникнення специфічних несприятливих наслідків для здоров'я від певного харчового продукту чи категорії харчових продуктів.

¹¹⁴ HACCP as a concept for ensuring the production of safe products.

Food security – what you need to know (2019).

¹¹⁵ Law of Ukraine № 771/97-BP of (1997, 23 December) "On the basic principles and requirements for food safety and quality" (Vidomosti Verkhovnoi Rady Ukrainy (VVR), 1998, № 19, p. 98).

Для визнання будь-якої їжі шкідливою для здоров'я враховують:

- не тільки можливий миттєвий та/або короткостроковий та/або довгостроковий вплив цих продуктів на здоров'я людини, яка їх споживає, а й на наступні покоління;
- можливість настання кумулятивних токсичних ефектів;
- особливу чутливість здоров'я певної категорії споживачів, якщо харчові продукти призначені для цієї категорії споживачів.

Під час визначення того, чи є будь-який харчовий продукт непридатним для споживання людиною, необхідно враховувати його непридатність відповідно до його передбачуваного використання внаслідок забруднення сторонніми речовинами, чи іншим чином внаслідок гниття, псування чи розпад.

Органи, наділені регулюючими функціями, постійно проводять дослідження оцінювання впливу харчових продуктів на здоров'я споживачів. За проведених досліджень проводять класифікацію продуктів, визначається добова норма споживання (DIA). Норми безпеки харчових продуктів для споживачів регулюються такими органами на міжнародному рівні як, Національна служба безпеки та якості харчових продуктів (SENASA), Канадське агентство з контролю за харчовими продуктами (CFIA), управління з контролю за продуктами та ліками США (FDA), Всесвітня організація охорони здоров'я (ВООЗ) та Комітет з питань навколишнього середовища, громадського здоров'я та безпеки харчових продуктів (ЄС). Цими організаціями здійснюється контроль за використанням різних хімічних речовин та матеріалів, що використовуються у харчовій промисловості, безпосередньо або опосередковано¹¹⁶.

RASFF – система швидкого оповіщення про безпечність харчових продуктів та вимоги до простежуваності товару. Харчові продукти, які розміщуються або, ймовірно будуть розміщені на ринку Європейського Союзу, мають бути адекватно марковані або ідентифіковані. Вимоги до маркування встановлюються як з метою захисту прав споживачів, так і для полегшення простежуваності товарної партії. Відповідно до вимог Регламенту ЄС № 1169/2011 усі харчові продукти, що реалізуються на ринку ЄС, повинні маркуватися згідно із одним з двох положень¹¹⁷.

Регламентовані наукові та технічні питання, пов'язані із безпекою харчових продуктів, стають все більш важливими, актуальними та складними. Створення Європейського органу з безпечності харчових продуктів має зміцнити нинішню систему наукової та технічної підтримки, яка більше не може відповідати зростаючим вимогам до неї.

Європейський Союз визначає обов'язковою вимогою для імпортованих товарів забезпечення простежуваності на всьому шляху товарообігу (зокрема, на всіх стадіях виробництва, переробки та розподілу). Простежуваність – це система відстежування продукту від виробництва до споживання, яка є надзвичайно важливим інструментом для введення в дію стандартів та норм за рахунок підвищення прозорості в ланцюгах постачання продуктів харчування. Системи відстеження із хорошим функціоналом покращують контроль за безпечністю харчових продуктів. Тим самим це дозволяє операторам ринку перевіряти відповідність продукції ринковим та регуляторним вимогам, і швидко реагувати у разі виявлення порушень безпеки харчових продуктів. Нажаль, в Україні існують складнощі і проблеми щодо встановлення відстежуваності внаслідок нерозвинутої технологічної інфраструктури, недостатній доступ до інтернет-ресурсів, низьку обізнаність цифрових технологій тощо.

Загальний закон про харчові продукти ЄС регламентує простежуваність як обов'язкову вимогу для всіх операторів ринку продуктів харчування. Це вимагає запровадження

¹¹⁶ Encyclopaedia of exporting to the EU under the DCFTA. (2015).

¹¹⁷ Regulation (EU) № 1169/2011 of the European Parliament and of the Council of (2011, October 25) on the provision of food information to consumers, amending Regulations (EC) No 1924/2006 and (EC) No 1925/2006 of the European Parliament and of the Council, and repealing Commission Directive 87/250 / EEC, Council Directive 90/496 / EEC, Commission Directive 1999/10 / EU, Directive 2000/13 / EU of the European Parliament and of the Council, Commission Directives 2002/67 / EU and 2008/5 / EU and Commission Regulation (EU) No 608/2004.

спеціальних систем відстеження, які мають визначати походження продукції, сировини та інформувати про це відповідні компетентні органи. Опубліковані ЄС керівні принципи зобов'язують операторів ринку документувати реквізити постачальників (замовників), повний опис характеристик та властивостей товару, повну інформацію про кожну товарну партію, умови та термін доставки.

Безпечність харчових продуктів та простежуваність їх на ринку гарантується на законодавчому рівні. Найвищі стандарти безпеки та простежуваності харчових продуктів діють в Європейському Союзі. Ключовим інструментом для забезпечення потоку інформації для швидкого реагування на виявлення ризиків для здоров'я населення в харчовому ланцюгу є RASFF – система швидкого оповіщення про безпечність харчових продуктів та кормів. Служби системи працюють цілодобово, і повідомлення про виявлені харчові ризики (нотифікації) розповсюджуються в найкоротший термін. І як тільки з'являється нотифікація, постачальник миттєво відкликає свою продукцію з закладів торговельної мережі. Мережа RASFF об'єднує контролюючі органи в сфері безпечності харчової продукції країн ЄС та таких країн як Ісландія, Ліхтенштейн, Норвегія, Швейцарія, які відповідають за безпечність харчових продуктів та кормів. Отже до RASFF входять 27 держав-членів, Європейська Комісія, Європейське управління з безпеки харчових продуктів та Ісландія, Ліхтенштейн і Норвегія. Ця система забезпечує відстеження продуктів завдяки швидкому обміну інформацією з використанням електронних систем (Innova, Traces).

Більшість країн за межами ЄС також охоплює інформація з системи RASFF через угоди. Нині охоплено близько 180 країн.

Регламент ЄС № 178/2002 в частині законодавства про харчові продукти, забезпечує правову основу для Системи швидкого сповіщення про харчові продукти та корми. RASFF, окрім харчових продуктів і кормів, займається матеріалами та предметами, призначеними для контакту з харчовими продуктами. Структура системи RASFF в ЄС функціонує як мережа офіційних контактних пунктів у країнах-членах¹¹⁸.

У 2002 році Європейське законодавство заклало загальні принципи та вимоги закону про харчові продукти та встановило систему звітності про ризики для здоров'я та харчові продукти серед країн-членів. Відповідно до цих принципів, щоразу коли член RASFF має інформацію про безпосередній або опосередкований ризик для здоров'я споживача, що виникає внаслідок споживання харчових продуктів чи кормів або серйозні ризики для здоров'я тварин або навколишнього середовища у зв'язку з кормами, він зобов'язаний інформувати інших членів за допомогою RASFF.

Усі країни-члени Європейського Союзу, країн Європейської економічної зони (ЄЕЗ), секретаріат Європейської асоціації вільної торгівлі (ЄАВТ), Швейцарія, Європейський орган з безпеки харчових продуктів (EFSA) та Європейська комісія (як менеджер системи) є членами RASFF і автоматично отримують будь які сповіщення RASFF. У цій системі центральне місце посідають національні контактні пункти, які перевіряють і заповнюють повідомлення RASFF, якщо це необхідно, і пересилають їх до Європейської комісії (DG SANTE). На світовому рівні не існує порівняно всеохоплюючої системи сповіщення. Повідомлення RASFF містить описи продуктів, зразки та лабораторні аналізи, залучені оператори потоку харчових або кормових продуктів та вжиті заходи щодо продуктів та супутніх продуктів (серед іншої інформації). Наприклад, у 2019 році було передано через RASFF оригінальних повідомлень загальною кількістю 4118 та 10388 повідомлень про наступні (що містять додаткову інформацію про вжиті заходи та результати розслідувань, переданих контролюючими органами)¹¹⁹.

Система RASFF була створена для підтримки вільного переміщення безпечних і корисних продуктів харчування в межах єдиного Європейського ринку і як система збору та аналізу даних про ризики для здоров'я споживачів. Проте на сьогоднішній день

¹¹⁸ RASFF Annual Report (2020), p. 5.

¹¹⁹ Portal of the European Commission.

використання даних RASFF переважно обмежується безпосередньою метою обміну даних, які носять характер попередження.

Разом з тим, країни Південно-західної Європи (Португалія – 42, Іспанія – 279, Франція – 248) зазвичай одержують менше оригінальних повідомлень порівняно із Німеччиною (534), Італією (377), Нідерландами (378), використовуючи кількість оригінальних повідомлень від країни-члена у 2019 році для прийняття подальших заходів.

Таку тенденцію можна пояснити не таким частим забрудненням або зараженням харчових продуктів, менш суворими заходами, культурними тенденціями до заниження даних звітів, або скорше за все непослідовністю звітування через різні стимули і мотиви запуску повідомлення RASFF.

Однією зі суттєвих проблем ефективності системи RASFF є обсяг даних, які надходять. Хоча інформація, яку передають, може бути цінною під час кризових ситуацій, вона потребує узагальнення, оброблення, візуалізації та інтерпретації перед прийняттям рішення під час поточних подій.

RASFF створений у 1979 році з метою ефективного обміну інформацією між своїми членами (національними органами з безпеки харчових продуктів країн-членів ЄС). Члени системи швидкого реагування представлені на Рис. 1.



Рис. 1. Члени системи швидкого реагування RASFF

Таким чином, всі країни-члени ЄС є членами системи швидкого оповіщення, а також:

- країни ЄЕЗ (Норвегія, Ліхтенштейн та Ісландія) та Секретаріат ЄАВТ, які координують внесок з країн ЄЕЗ;
- Європейський орган з безпеки харчових продуктів (EFSA) та Європейська комісія як менеджер системи;
- Швейцарія є частковим членом системи, що стосується прикордонної відмови на кордоні від харчових продуктів тваринного походження після підписання угоди, яка набула чинності 1 січня 2009 року.

Саме завдяки системі швидкого оповіщення було попереджено значну кількість ризиків щодо безпеки харчових продуктів до того, як вони могли завдати шкоди європейським споживачам.

Результатом обміну важливою інформацією через RASFF є запровадження таких заходів як відкликання продукції з ринку та вилучення її у споживачів. Такі заходи, як відкликання харчового продукту передбачає дії, спрямовані на повернення небезпечного харчового продукту, який був проданий або переданий споживачеві, або який є доступним споживачам.

Європейська комісія створила базу даних RASFF, щоб її інформація була максимально прозорою для споживачів, бізнес-операторів та органів влади по всьому світу.

Стандартна операційна процедура системи RASFF містить таке положення: оцінювання того, чи існує ризик щодо невідповідності харчового продукту, і чи є ризик таким, що вимагає повідомлення RASFF, є відповідальністю члена мережі.

Динаміка та характер повідомлень про безпечність харчових продуктів. За даними цієї бази найбільше повідомлень RASFF у 2018 році викликали афлатоксини в горіхах, пестициди у фруктах та овочах та сальмонела у м'ясі птиці. Також багато повідомлень

надходило про алергени в продуктах харчування та випадки невідповідності складу харчових добавок.

Повідомлення про невідповідність дотримання безпечності у кожній країні за 2020 рік занесені у річний звіт, свідчать про найбільшу кількість нотифікацій помічено у Німеччині (826), найменшу – у Норвегії (4). Як показали дані річного звіту щодо роботи системи RASFF, найбільше відкликаних харчових продуктів виникло внаслідок невідповідності маркування вимогам законодавства ЄС. Динаміка повідомлень про небезпеку щодо харчових продуктів за 2017-2020 роки наведена у Табл. 1¹²⁰.

Таблиця 1. Динаміка кількості повідомлень про небезпеку щодо харчових продуктів за роками¹²¹

| Види повідомлень | 2017 | 2018 | 2019 | 2020 |
|--|------|------|------|------|
| Сповіщення (англ. alert) | 927 | 1118 | 1149 | 1398 |
| Відмова на кордоні (англ. border rejection) | 1570 | 1401 | 1480 | 1049 |
| Інформація для уваги (англ. information for Attention) | 683 | 675 | 843 | 770 |
| Інформація для подальших заходів (англ. information for follow-up) | 586 | 493 | 525 | 558 |
| новини (англ. news) | 17 | 12 | 18 | 13 |

Як видно з даних Табл. 1, характер повідомлень системи RASFF, що надійшли у 2020 р. носить змішаний характер. Тому що більшість сповіщень були повідомленнями про попередження, сповіщення надходили важко. Іншого типу сповіщень, особливо відмов на кордоні, було не настільки багато, що ймовірно, пояснюється скороченням торгівлі та контролюючих заходів після COVID-19.

У 2020 році надійшли до бази даних та були передані через RASFF 3862 оригінальних сповіщення, з яких 1430 були класифіковано як попередження, 572 як інформація для подальших заходів, 791 як інформація для уваги, 1056 як повідомлення про відмову на кордоні та 13 як повідомлення про нове. Представлені дані зображені у відсотковому співвідношенні у вигляді діаграми на Рис. 2.

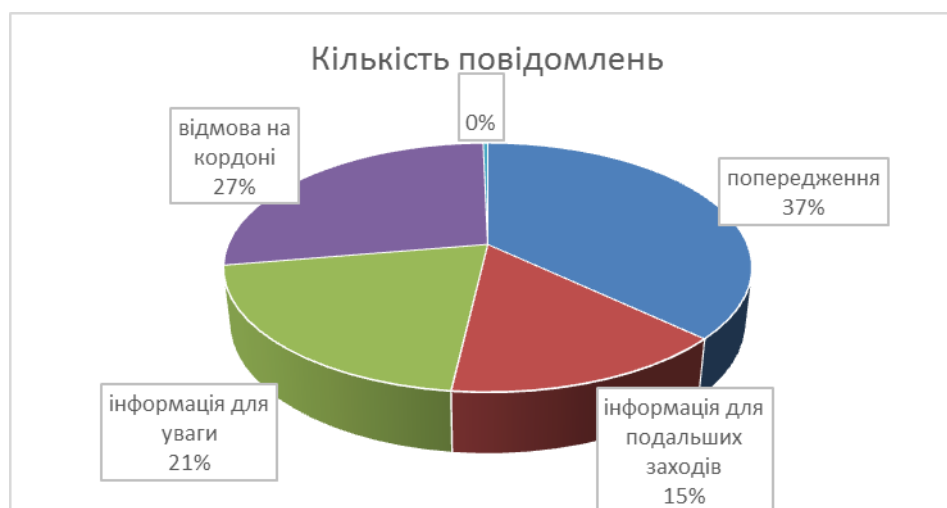


Рис. 2. Частка різних видів повідомлень у загальній кількості, що надійшли за 2020 рік через систему RASFF

Порівняно із 2019 роком кількість повідомлень про серйозний ризик для здоров'я споживачів від продуктів, що циркулюють на ринку, зросла на 22%. Зростання кількості повідомлень є суттєвим і спостерігається шостий рік поспіль. Різке зниження кількості повідомлень про відмову на кордоні (-30%), швидше за все, пояснюється впливом Пандемії

¹²⁰ RASFF Annual Report (2020), p. 5.

¹²¹ Там само.

COVID-19, яка більше вплинула на світову торгівлю, ніж на контролюючі заходи, що здійснюються самостійно.

Ці оригінальні (висхідні) сповіщення привели до 11062 наступних сповіщень, що у середньому в 2,9 разів більше за кількість висхідних сповіщень. Для подальших попереджень це середнє значення збільшується до 5,2 повторювань повідомлень порівняно із кількістю оригінальних повідомлень, що підтверджує тісніше, за будь коли інше, співробітництво між учасниками мережі щодо сповіщень про небезпеки, які представляють значний ризик для здоров'я.

Загальні показники за 2020 рік мають значне зниження (на 11%) в оригінальних сповіщеннях порівняно з 2019 роком, але збільшення сповіщень про подальші заходи на 6%, що призвело до незначного загального збільшення на 1%.

Загальна кількість обмінів інформацією через систему RASFF у 2020 році сягнула 14997, що було вищим порівняно із попередніми роками.

Учасники системи зможуть створювати повідомлення про шахрайство та обмінюватися інформацією в спеціальній області модуля iRASFF – шахрайства. Це полегшить взаємодію та комунікацію між членами та Комісією.

iRASFF – це загальний веб-інструмент Євросоюзу, який використовується для передачі повідомлень RASFF. iRASFF означає електронну систему, що впроваджує процедури RASFF та адміністративної допомоги та співпраці (AAC), які передбачені у статті 50 Регламенту (ЄС) № 178/2002 Європейського парламенту та Ради та статтях 102-108 Регламенту (ЄС) 2017/ 625 відповідно.

iRASFF отримав подальший розвиток і дозволяє відповідним органам контролю самостійно створювати та отримувати повідомлення.

Держави, що беруть участь у системі RASFF, мають ефективний інструмент для співпраці щодо їх контролю за безпечністю харчових продуктів на різних рівнях передбачені в iRASFF, які на даний час є на регіональному, національному та європейському рівні.

Як видно з даних Табл. 2 країна, яка повідомляє держави – члени RASFF, визначає підстави для повідомлення про небезпеку та іншу відповідну інформацію.

Таблиця 2. Приклади надання повідомлень країнами ЄС про небезпеку щодо окремих харчових продуктів у 2022 році¹²²

[<https://webgate.ec.europa.eu/rasff-window/screen/notification/531883>]

| Країна, яка повідомляє | Нідерланди | Німеччина |
|---------------------------|---|--|
| категорія | інший харчовий продукт/змішаний | інший харчовий продукт/змішаний |
| продукт | насіння кунжуту | сушені білі гриби |
| тема | хлорпірифос (0,039 мг/кг) в очищеному насінні кунжуту з Індії | Нікотин у сушених білих грибах з Італії |
| тип повідомлення | Харчові продукти | харчові продукти |
| Підстава для повідомлення | затримання партії під час прикордонного контролю | офіційний контроль на ринку |
| класифікація | Повідомлення про відмову на кордоні | повідомлення про відмову контролю |
| рішення про ризик | без ризику | рйозний |
| Статус розповсюдження | - | немає розповсюдження з країни повідомлювача |
| вжиті заходи | - | вилучення з ринку, відкликання від споживача |

Отже, стосовно країни-інформатора Нідерланди помічені небезпеки не визначені і симптоми невідомі. Нідерланди, як країна, що повідомляє про небезпеку (дата повідомлення 10-02-2022 17:24:11) повідомляє про вжиті заходи шляхом відкликанням від споживачів (Табл. 3).

¹²² Vyshnyakov, O. (2022) How the world retail market is growing. Economic truth.

Таблиця 3. Вжиті заходи країни-інформатора про нотифікації

| Тема | Категорія | Продукт | Підстава повідомлення | Рішення про ризик | Статус розповсюдження | Вжиті заходи* |
|--|----------------------------------|----------------|-----------------------|-------------------|-------------------------------|---|
| пластикові шматочки в заморожених овочевих кульках зі Швеції | готові страва та закуски | овочеві кульки | власний чек компанії | серьозний | поширення в інші країни-члени | відкликання від споживачів, громадське попередження |
| протікає упаковка рибного соусу | супи, бульони, соуси та приправи | рибний соус | скарга споживача | несерьозний | поширення в інші країни-члени | Моніторинг відкриття, відкликання від споживача |

*У випадку, зазначеному у Табл. 3 були вжиті відповідні заходи. Овочеві кульки відкликали від споживачів такі країни як Німеччина, Данія, Швеція, Італія, Польща, Швейцарія. Такі країни як Австрія та Ірландія вжила захід – громадське попередження прес-реліз. Подальшими діями може бути виправлення, додаткова інформація, результати розслідувань.

Важливим є питання диференціації видів небезпек для харчових продуктів. Наприклад, системою RASFF було опубліковано повідомлення, одержане від країни інформатора – Данії про серйозну категорію небезпеку – Кадмій (важкі метали) в органічних бобах маш-сушених. Відібрані 31 січня 2022 року проби досліджені із аналітичним результатом 0,11 мг/кг за допустимим максимумом 0,04 мг/кг.

Повідомлення RASFF опубліковані Комісією ЄС, класифікуються як попередження, інформаційне сповіщення або відхилення кордоном. Повідомлення RASFF означає, що всі необхідні заходи вже вжито або вживаються. Громадськість має знати, що Комісія не в змозі оприлюднити більше інформації, ніж опублікована тут. У виняткових випадках, коли захист здоров'я людей вимагає більшої прозорості, Комісія вживає відповідних заходів через свої звичайні канали зв'язку. Комісія інформує органи третіх країн про повідомлення про продукти, вироблені в цих країнах, розповсюджені або відправлені з них. Однак той факт, що країна згадується як країна походження продукту, не обов'язково означає, що ідентифікована небезпека виникла у відповідній країні.

Виходячи з наведених вище прикладів, можна констатувати, що основними підставами для повідомлення системою швидкого реагування про безпечність харчових продуктів RASFF країн-членів є такі (Рис. 3).



Рис. 3. Основні підстави для повідомлення через RASFF

Таким чином, сповіщення можуть виникати внаслідок скарги споживача, повідомлення компанії про результати перевірки, проведеної за власний рахунок, або інциденту з харчовим отруєнням тощо.

Наведемо ще один приклад повідомлення про небезпеку у вигляді розтріскування термічного скла від країни-інформатора Німеччини. Підставою при цьому була скарга споживача. Тип повідомлення – матеріал, що контактує з харчовими продуктами. Подальшими заходами було інформаційне повідомлення із невизначеним ризиком. Прийняті заходи у Німеччині – відкликання від споживачів, Данія вжила громадське попередження през-реліз.

Формування повідомлень в системі RASFF має свої особливості: кожен член системи RASFF має затверджений контактний пункт, який відповідає за відправку повідомлень системи RASFF до Єврокомісії.

Перед тим, як відправити таке повідомлення мають бути вжиті наступні заходи:

1) інспектори харчових продуктів і кормів перевіряють продукт на ринку або на кордоні, беруть зразки, направляють їх до лабораторії на аналіз і отримують результати;

2) визначається чи підлягає продукт формуванню повідомлення в межах національної системи безпеки;

3) уповноважений орган з'ясовує, чи проблема підпадає під компетенцію системи RASFF і повідомляє про це національній контактний пункт системи RASFF;

4) національний контактний пункт перевіряє і формує остаточну версію повідомлення системи RASFF, якщо в цьому є необхідність і направляє його до Європейської комісії. При цьому використовується форма повідомлення системи RASFF, яка забезпечує надання докладної інформації про висновки та заходи, що вживаються, і містить відповідні документи, як то рахунки, списки компаній, які отримали продукцію, аналітичні звіти тощо.

5) Вся інформація, яка міститься в формі повідомлення системи RASFF, збирається на основі шаблонів.

Категорії та типи інформаційних повідомлень системи RASFF. Розглянемо випадки, в яких надсилаються різні типи повідомлень.

Попереджувальні нотифікації надсилаються, коли харчова продукція, використання якої пов'язано із ризиком, становить загрозу для здоров'я, вже потрапили на ринок і коли необхідно оперативним чином вжити невідкладних заходів. Член RASFF, який визначає проблему та вживає відповідних дій (наприклад, вилучення / відкликання продуктів), ініціює повідомлення. Метою повідомлення є надання всім членам RASFF інформації, за допомогою якої можна перевірити, чи є зазначена продукція на їхньому власному ринку, що надасть їм можливість вжити необхідних заходів. Продукти, які підлягають попереджувальній нотифікації, відкликаються, або перебувають у процесі того, щоб бути відкликаними з ринку. Держави-члени мають свої власні механізми, щоб виконати такі дії, включаючи забезпечення інформацією через ЗМІ, якщо необхідно¹²³.

Інформаційні нотифікації застосовуються у разі, коли виявлено ризик щодо харчових продуктів, розміщених на ринку, але іншим учасникам не потрібно вживати швидких заходів. Це пов'язано з тим, що продукт не потрапив на їх ринок, або вже відсутній на їхньому ринку, або тому, що характер ризику не вимагає швидких заходів. Ці нотифікації, здебільшого стосуються партій харчової продукції та кормів, які було обстежено та визнано такими, що не відповідають стандартам на зовнішніх кордонах ЄС. Продукти, які підлягають інформаційній нотифікації, не постачаються на ринок, або вживаються всі необхідні заходи.

Відмови на кордоні стосуються партій продуктів харчування та кормів, які були перевірені та відхилені на зовнішніх кордонах Європейського Союзу (ЄС) та Європейської економічної зони (ЄЕЗ), коли було виявлено ризик для здоров'я. Повідомлення надсилаються всім прикордонним постам ЄЕЗ, щоб посилити контроль і гарантувати, що небезпечний продукт не потрапить до ЄС через інший прикордонний пост.

¹²³ Stibel, V. & Simonov, M. (2018) Food Safety Management: practice. way. Lviv. nat. un-t vet. of Medicine and Biotechnology S. Z. Gzhytsky Lviv: Galician Publishing Union, 228 p.

Варто зазначити, що будь-яка інформація, пов'язана з безпекою харчових продуктів, яка не була надіслана як швидке попередження або інформаційне повідомлення, але яка розглядається як така, що може бути цікавою для уповноважених контролюючих органів, передається членам у рубриці «gasff news» (новини).

Ще одним інструментом, який гарантує безпечність та відповідність харчових продуктів вимогам нормативно-законодавчим актам є «СЕ» маркування. «СЕ» маркування – це підтвердження того, що виріб відповідає основним вимогам директив і гармонізованим стандартам Європейського Союзу; продукт пройшов процедуру оцінки відповідності директивам; виріб не є шкідливим (небезпечним) для здоров'я його споживачів, а також нешкідливий для навколишнього середовища. Основними кроками, які здійснюються для нанесення знака «СЕ» є зазначені на Рис. 4.

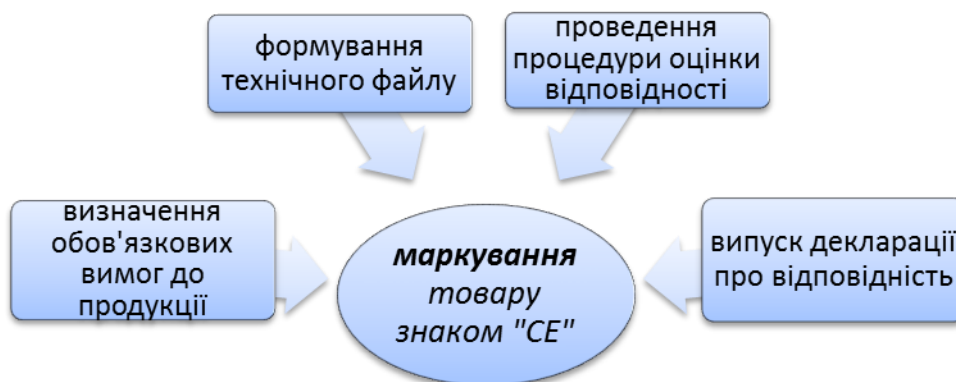


Рис. 4. Основні етапи, що передують нанесенню маркування товару знаком «СЕ»

Можно дати коротку характеристику основним етапам, які здійснюються послідовно перед нанесенням маркування товару знаком «СЕ». Отже, першим кроком є визначення обов'язкових вимог до продукції, до яких належать вимоги до якості і безпечності і вимоги до пакування і маркування. Наступним кроком є формування технічного файлу, який доводить, що продукція відповідає вимогам ЄС, і який зберігається впродовж 10 років. На наступному етапі проведення процедури оцінки відповідності здійснюється самостійно виробником або органом з оцінки відповідності. Випуск декларації про відповідність вимогам ЄС є останнім етапом перед процедурою маркування товару знаком «СЕ».

Аналіз типу та кількості інцидентів, а також кількості повідомлень про безпечність харчових продуктів, що були заявлені у 2019 і 2020 році, наведені у Табл. 4

Таблиця 4. Аналіз інцидентів та повідомлень про небезпеку щодо харчових продуктів

| № з/п | Тип інциденту | Кількість інцидентів | | Кількість повідомлень | |
|-------|--|----------------------|------|-----------------------|------|
| | | 2019 | 2020 | 2019 | 2020 |
| 1 | Випадкове або екологічне забруднення | 21 | 30 | 58 | 133 |
| 2 | Неправильне маркування, обробка або умови зберігання | 2 | 0 | 4 | 0 |
| 3 | Харчовий спалах | 2 | 9 | 12 | 43 |
| 4 | Забруднення стороннього тіла / фізична небезпека | 1 | 1 | 2 | 2 |
| 5 | Розслідування шахрайства | 2 | 0 | 4 | 0 |
| 6 | Небезпечний або невідповідний склад | 21 | 14 | 53 | 42 |
| 7 | Навмисне забруднення/підроблення | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 8 | Відсутня або неправильна документація | 0 | 2 | 0 | 6 |

За даними Табл. 4 видно, що найбільшою мірою збільшилася кількість повідомлень за випадковим або екологічним забрудненням і зовсім немає повідомлень з приводу відсутності або неправильної документації.

Динаміка повідомлень системи RASFF від деяких країн-членів ЄС (Бельгія, Франція, Німеччина, Нідерланди, Польща) наведена на Рис. 5.



Рис. 5. Динаміка повідомлень системи RASFF від деяких країн-членів ЄС

Забезпечення якості, й насамперед, безпечності харчової продукції є одним з головних завдань світового суспільства поряд із забезпеченням населення необхідним обсягом цієї продукції. Системи контролю якості та безпечності продовольства можуть мати різні форми, проте кожна країна обирає та вибудовує свою. Сьогодні Україна перебуває лише на початковому етапі формування системи державного регулювання, управління та контролю щодо якості та безпечності харчової продукції. І саме тому, важливим виявляється аналізувати та переймати досвід розвинутих європейських країн та інших країн світу.

Захист прав споживачів – це пріоритетний напрямок діяльності Держпродспоживслужби. У 2020 році до Держпродспоживслужби надійшло понад 20,9 тисяч пропозицій, звернень, скарг та заяв від населення з питань захисту прав споживачів. У 2020 році українцям повернулося 10,2 млн. грн за неякісні товари та надані послуги¹²⁴.

Також до важливих складових успішної підприємницької діяльності можна віднести безпечність продукції. Швидке впровадження досягнень науково-технічного прогресу у всіх галузях промисловості поряд із позитивними тенденціями зумовлює й низку потенційних небезпек. Очікування споживачів та суспільства на те, що харчові продукти будуть безпечними можуть справдитися тільки через прийняття жорстких заходів, які будуть спрямовані на дотримання вимог, гармонізованих із вимогами розвинутих країн.

Надійним захистом споживачів від харчових небезпек є системи управління безпечністю харчових продуктів, які застосовують в усьому світі. На сьогоднішній день європейська система безпеки харчових продуктів є однією з найкращих у світі, а європейські споживачі є найкраще захищені, що значною мірою визначається прискіпливим підходом до формування законодавства, що регулює виробництво продуктів харчування¹²⁵.

Безпека харчових продуктів – це відсутність токсичного, алергенного, мутагенного, канцерогенного, епідемічного або іншого негативного впливу харчових продуктів на

¹²⁴ Plum, Yu. V. (2021) Scientific bases of the concept of food safety management according to the requirements of international standards. Commodity Bulletin: a collection of scientific papers. Issue 14. Lutsk, pp. 95-105.

¹²⁵ On approval of the Regulation on the State Service of Ukraine for Food Safety and Consumer Protection (2015). Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine of № 667.

організм людини під час вживання їх у загальноприйнятій кількості. Безпека гарантується встановленням і дотриманням регламентованого рівня вмісту речовин хімічного і біологічного походження, а також природних токсичних речовин, характерних для певного продукту, які є небезпечними для споживачів¹²⁶.

Разом з тим, безпечність харчового продукту – це стан харчового продукту, що є результатом діяльності з виробництва та обігу, яка здійснюється з дотриманням вимог, встановлених санітарними заходами та технічними регламентами, та забезпечує впевненість у тому, що харчовий продукт не завдає шкоди здоров'ю споживача, якщо він спожитий за призначенням¹²⁷.

Безпечне харчування має вирішальне значення не тільки для здоров'я та продовольчої безпеки, але і для життя, економічного розвитку, торгівлі та міжнародної репутації кожної країни. Продовольча і сільськогосподарська організація ООН (ФАО) і Всесвітня організація охорони здоров'я (ВООЗ) спрямовують зусилля забезпечення безпечності харчових продуктів у світі¹²⁸.

В Україні питання якості та безпечності харчових продуктів регулюється такими Законами України:

- «Про інформацію для споживачів щодо харчових продуктів»;
- «Про якість та безпеку харчових продуктів і продовольчої сировини»;
- «Про основні принципи та вимоги до безпечності та якості харчових продуктів»;
- «Про державний контроль за дотриманням законодавства про харчові продукти, корми, побічні продукти тваринного походження, ветеринарну медицину та благополуччя тварин».

Відповідно до статті 50 Конституції України, кожен громадянин має право:

- на безпечне для життя і здоров'я довкілля та відшкодування завданої порушенням цього права шкоди;
- вільного доступу до інформації про стан довкілля, якість харчових продуктів і предметів побуту, а також право на їх поширення.

Поняття якості включає такі характеристики:

- надійність;
- екологічна безпечність;
- безпечність для здоров'я;
- відповідність виробу його призначенню;
- зручність в експлуатації;
- якість і рівень післяпродажного обслуговування.

У вітчизняному і європейському законодавстві існують розбіжності щодо визначення категорій «якість» і «безпека продукту».

У країнах ЄС «якість харчових продуктів» – це комерційна категорія, яка не підлягає контролю з боку держави. В Україні якість і безпеку харчових продуктів розглядають як єдине ціле.

Головною умовою, за якою ЄС допускає на свої ринки продукцію з третіх країн є те, що життя та здоров'я європейських споживачів мають бути максимально захищені і що продукція, імпортована до ЄС, має відповідати всім вимогам, як і продукція, вироблена в країнах ЄС.

Як вже вище зазначалося, між країнами – організаціями ICRT створена комунікаційна мережа. Більшість організацій – членів ICRT (Міжнародної організації з досліджень і тестувань) знаходяться в Європі. Проте вони є також і в Австралії, Новій Зеландії, Гонг-Конзі.

Між країнами діє система швидкого попередження щодо небезпечності. Такі системи – це домовленості щодо надання повідомлень, які дозволяють національним органам влади

¹²⁶ Food security – what you need to know (2019).

¹²⁷ Schneider M. R. Ensuring the quality and safety of agricultural products in Ukraine.

¹²⁸ Там само.

сповіщати один одного про небезпечну продукцію з метою вжити швидких заходів у своїх країнах.

За необхідності, Європейська комісія може вживати заходів загальноєвропейського масштабу з метою виведення небезпечної продукції з ринку. Основними процедурами попередження небезпеки щодо продуктів харчування є система RASFF. Системи швидкого попередження працюють в Україні з 2015 року. Система передбачає повідомлення і передачу даних між країнами Євросоюзу і, так званими, «третіми країнами», які не входять до складу ЄС.

Як вже зазначалося вище, всіх країнах-членах RASFF та Європейської комісії були створені контактні пункти, між якими відбувається обмін інформацією про небезпечні продукти харчування. Для кращої комунікації між країнами-членами та оперативності прийняття рішень створено RASFF-портал.

Портал RASFF – цінний ресурс для тих, хто піклується про те, що він їсть. У базі даних щотижня з'являються кілька десятків нових випадків, що попереджають про потенційну небезпеку того чи іншого продукту із зазначенням виробників і партій, або повідомлень про відкликання продукції з ринків. Там налаштований зручний пошук за різними категоріями, наприклад, за певними видами товарів, виявленими шкідливими речовинами або ступенем ризику для здоров'я (від несуттєвого до серйозного).

Найчастіше виявляють в продуктах харчування всілякі патогенні мікроорганізми, пестициди, цвіль, важкі метали, хімічні речовини. Наприклад, системою RASFF було опубліковано повідомлення, одержане від країни інформатора - Данії про серйозну категорію небезпеку – Кадмій (важкі метали) в органічних бобах маш-сушених. Відібрані 31 січня 2022 року проби досліджені із аналітичним результатом 0,11 мг/кг за допустимим максимумом 0,04 мг/кг.

Іноді, на жаль, як відзначають в RASFF, вдається не відразу «відловити» все неякісні партії, і вони можуть вплинути на споживачів відразу у декількох країнах. Так сталося, наприклад, з партією органічної горіхової пасти, в яку потрапили шматочки скла, або зі спортивним харчуванням відомого американського виробника, де були значно перевищені заявлені дози вітамінів і мікроелементів, або з французьким сиром зі свіжого молока, де виявилася кишкова паличка. Регулярно виявляється ртуть в рибі з азіатських країн, антибіотики в яловичині (ця «добавка» зустрічається в продукції різних ринків). А ще не заявлені на етикетках фталати, глютен, соя, ГМО-продукція.

REACH (*Registration, Evaluation and Authorization of Chemicals – REACH*) – система реєстрації, оцінювання та дозволу для хімікатів. Це нова директива, що стосується виробництва, торгівлі та використання хімікатів, яка націлена на захист здоров'я людей та навколишнього середовища від «хімічних» ризиків.

Під технічним регулюванням мається на увазі система правового регулювання відносин у сфері встановлення, застосування та виконання обов'язкових вимог до продукції або пов'язаних із цим процесів, систем і послуг, персоналу та органів, а також перевірка їх дотримання через оцінку відповідності та/або ринковий нагляд¹²⁹.

У країнах ЄС REACH спрощує систему регулювання, замінивши собою 40 різних нормативно-правових актів і створивши єдину систему для всіх хімікатів. Завдяки новій системі в індустрії створюється стимул для використання безпечніших речовин та їхніх нових розробок, що заохочує інновації. Щоб надати бізнес-спільноті час для адаптації, система набиратиме чинності з 2007 по 2022 рр.

Загалом, REACH базується на ідеї, що індустрія сама створює найкращі умови для гарантування, що хімікати, які вона виробляє і постачає на ринок, не зашкоджують здоров'ю людей та безпеці довкілля. Система орієнтована на отримання усієї наявної інформації від виробника, на самосертифікацію (декларування), а також на систему контролю, сфокусовану на ризиках.

¹²⁹ White Paper on Food Safety.

Ризик-орієнтований підхід можна означити як аналіз ринку та застосування значення ризику негативної події, що може трапитися для з'ясування міри її небезпечності та використання цього значення як одного з критеріїв керування. При ризик-орієнтованому підході процес керування безпекою повинен мати такі етапи: ідентифікацію чинників ризику і процес керування ризиком.

Сьогодні Україна стоїть на завершальному етапі реформування системи державного контролю і повинна швидко реагувати, усуваючи всі виникаючі недоліки, таким чином, щоб з одного боку, не перешкоджати розвитку бізнесу, а з іншого – захищати права громадян на безпеку та якість продукції. Одночасно, має бути втілений ефективний механізм особистої відповідальності виробника та продавця за реалізацію небезпечної продукції за нанесення шкоди громадянам.

Після приєднання України до системи швидкого інформування RASFF від Державної служби України з питань безпеки харчових продуктів та захисту споживачів надходять інформаційні повідомлення про виявлені харчові небезпечності та вживаються заходи щодо недопущення потрапляння даного харчового продукту до споживача.

Згідно із статтею 20 Закону України «Про основні принципи та вимоги до безпеки та якості харчових продуктів» оператори ринку зобов'язані вилучати та/або відкликати у встановлених законом випадках харчові продукти, які перебувають в обігу, якщо встановлено, що ці продукти можуть спричинити шкідливий вплив для здоров'я людини, та письмово інформувати компетентний орган про виявлені невідповідності та вжиті заходи.

До територіальних управлінь Держпродспоживслужби в різних областях України періодично поступають повідомлення системи RASFF (система швидкого реагування по харчових продуктах та кормах) про харчові продукти, які експортуються з різних країн ЄС. Наприклад, кричущим фактом було повідомлення від Головного управління Держпродспоживслужби в Чернівецькій області щодо виявлення нержавіючої сталі в порошку гемоглобіну, що був експортований з Нідерландів до окремих держав – членів ЄС, і зокрема України у 2018 році (виробництва Hagimix P/Bouillonmex, довідка № 2018.0290). А роком раніше – у 2017 році – виявлення незареєстрованого барвника у червоній пальмовій олії, що експортується з Королівства Нідерландів (експортер Asia Express Food)¹³⁰.

Повідомлення системи швидкого повідомлення (RASFF) від 21 квітня 2021 року Державна служба України з питань безпеки харчових продуктів та захисту споживачів повідомила, що через систему швидкого оповіщення для харчових продуктів та кормів (Rapid Alert System for Food and Feed – RASFF) надійшло повідомлення від 20 квітня 2021 року (реф. № 2021.1740-fup 5) стосовно виявлення *Salmonella enterica ser. Enteritidis* (phagetype 6D /25g) у заморожених курячих ніжках, що експортувались з Польщі до країн-членів ЄС, після чого зазначену продукцію перероблено на м'ясо механічного обвалювання (виробник: Cedrob S.A.; відправник: AMP Logistyka Sp. z o.o.) та надіслано до України (отримувач: ТОВ «Аркада Фінанс»). Деталі повідомлення RASFF можна переглянути на офіційній сторінці RASFF Portal Європейської Комісії (<https://webgate.ec.europa.eu/rasff-window/portal>)¹³¹.

У Табл. 5 представлений підсумок (за червень 2021 року) відповідних повідомлень про перевищення мінімально допустимих концентрацій (ГДК), що повідомляється в Європейській системі швидкого сповіщення (RASFF). Одержані дані доповнені результатами лабораторних досліджень залишків продуктів. Мережа європейських лабораторій надають швидко та гнучку послугу, яка забезпечує широкий спектр аналітичних даних від перевірки якості на забруднення до спеціальної аналітики. Ще як приклад можна навести інформацію Головного управління Держпродспоживслужби в Рівненській області про надходження інформаційних повідомлень системи RASFF від 20 січня 2022 року № 2021.6457 стосовно виявлення несанкціонованого барвнику Sudan Blue II (0.022 мг/кг ppm), що використовувався

¹³⁰ Plum, Yu. V. (2021) Scientific bases of the concept of food safety management according to the requirements of international standards. Commodity Bulletin: a collection of scientific papers. Issue 14. Lutsk, pp. 95-105.

¹³¹ Там само.

для виробництва морозива та експортувався з Іспанії (виробник, оптовик: Lucta S.F.) до України (отримувач: ТОВ «Шафран Спайс»).

Таблиця 5. Дані відповідних повідомлень про перевищення (ГДК), що повідомляється в Європейській системі швидкого сповіщення (RASFF)

| № з/п | Продукт | Країна | Діюча речовина | Повідомлено мкг/кг |
|-------|-------------|------------|------------------|--------------------|
| 1 | авокадо | Марокко | хлорпірифос | 0,29 (0,01) |
| 2 | Морква міні | Нідерланди | Дільдрін | 0,033 (0,01) |
| 3 | Груша | Китай | Хлорпірифос-етил | 0,022 (0,01) |
| 4 | Апельсини | Єгипет | Хлорпрофам | 0,084 (0,01) |
| 5 | Картопля | Греція | оксаміл | 0,27 (0,01) |

Також варто наголосити про виконання обов'язку, передбаченого частиною 3 статті 20 Закону України «Про основні принципи та вимоги до безпечності та якості харчових продуктів», а саме: негайного вилучення харчового продукту з обігу та письмового інформування компетентного органу про виявлену невідповідність у строк не більше двох робочих днів¹³².

Наприкінці слід зазначити, що в Україні впроваджується Проект ЄС «Вдосконалення системи контролю безпечності харчових продуктів в Україні» спільно з Міністерством аграрної політики та продовольства України та Державною службою України з питань безпечності харчових продуктів та захисту споживачів¹³³.

Висновки. Глобалізація агропродовольчої промисловості стала надзвичайно масштабною: потоки харчових продуктів і кормів як частини ланцюгів поставок містять значну кількість і різноманітність об'єктів, процесів та місць. Пріоритетною національною ідеєю будь-якої країни як Європейського Союзу, так і України є забезпечення населення якісними і безпечними харчовими продуктами.

Європейська комісія створила базу даних RASFF, щоб її інформація була максимально прозорою для споживачів, бізнес-операторів та органів влади по всьому світу. Система швидкого сповіщення про харчові продукти та корми (RASFF), де компетентні органи кожної держави-члена подають повідомлення про вилучення з ринку небезпечних або фальсифікованих продуктів, робить значний внесок у контроль безпечності харчових продуктів у Європейському Союзі та Україні, яка з 2015 року приєдналася до мережі швидкого реагування.

Регламент ЄС № 178/2002 в частині законодавства про харчові продукти, забезпечує правову основу для Системи швидкого сповіщення про харчові продукти та корми (RASFF). Структура системи RASFF в ЄС функціонує як мережа офіційних контактних пунктів у країнах-членах. У разі загрози член мережі передає Європейській Комісії інформацію про харчовий продукт чи корм, які несуть пряму чи опосередковану загрозу споживачеві. Комісія відразу передає таку інформацію всім членам мережі і публікує щотижневий огляд таких повідомлень. Повідомлення можна переглядати онлайн на порталі RASFF.

Однією зі суттєвих проблем ефективності системи RASFF є обсяг даних, які надходять. Хоча інформація, яку передають, може бути цінною під час кризових ситуацій, вона потребує узагальнення, оброблення, візуалізації та інтерпретації перед прийняттям рішення під час поточних подій. Тому вважаємо актуальним продовжувати у цьому напрямі подальші наукові дослідження.

Вважаємо доцільним підтримати пропозицію, висловлену у попередніх дослідження інших науковцями, щодо корисності стандартизації процесу прийняття рішень щодо генерації повідомлень RASFF з метою уніфікації і прозорості результатів процедур.

¹³² White Paper on Food Safety.

¹³³ EU food safety legislation.

Література

1. Association Agreement between Ukraine, on the one hand, and the European Union, the European Atomic Energy Community and their Member States, on the other hand. Government Portal (Unified web portal of the executive authorities of Ukraine). https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/984_011.
2. Encyclopaedia of exporting to the EU under the DCFTA. (2015) <https://kmu.gov.ua/storage/app/sites/1/ugoda-proasociaciyu/bucklets/ENCYCLOPAEDIA-part1.pdf>
3. EU food safety legislation. [http://www.tpp.ks.ua/poslugi/info-resurs-zelena-informatsiya / 1585-2014-12-10zi.html](http://www.tpp.ks.ua/poslugi/info-resurs-zelena-informatsiya/1585-2014-12-10zi.html).
4. Food security – what you need to know (2019) <https://phc.org.ua/news/kharchova-bezpeka-scho-potribno-znati>.
5. HACCP as a concept for ensuring the production of safe products. <http://oblvet.org.ua/novini/nassr-yak-koncepciya-zabezpechennya-vipusku-bezpechno-produkci/>.
6. Law of Ukraine № 2639-VIII of (2018, December 6) "On information for consumers about food products". <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2639-19>.
7. Law of Ukraine № 771/97-BP of (1997, 23 December) "On the basic principles and requirements for food safety and quality" (Vidomosti Verkhovnoi Rady Ukrainy (VVR), 1998, № 19, p. 98) <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/771/97-%D0%B2%D1%80#Text>.
8. Mykulyak, V. (2019) From consumerism to sustainable development: a paradigm shift in the system of consumer protection in the EU. https://uz.ligazakon.ua/ua/magazine_article/EA008988.
9. On approval of the Regulation on the State Service of Ukraine for Food Safety and Consumer Protection (2015). Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine of № 667. http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/KP150667.html.
10. Plum, Yu. V. (2021) Scientific bases of the concept of food safety management according to the requirements of international standards. Commodity Bulletin: a collection of scientific papers. Issue 14. Lutsk, pp. 95-105.
11. Portal of the European Commission. <https://webgate.ec.europa.eu/rasff-window/portal>.
12. RASFF Annual Report (2020), p. 5. https://ec.europa.eu/food/safety/rasff-food-and-feed-safety-alerts_en.
13. Regulation (EU) № 1169/2011 of the European Parliament and of the Council of (2011, October 25) on the provision of food information to consumers, amending Regulations (EC) No 1924/2006 and (EC) No 1925/2006 of the European Parliament and of the Council, and repealing Commission Directive 87/250 / EEC, Council Directive 90/496 / EEC, Commission Directive 1999/10 / EU, Directive 2000/13 / EU of the European Parliament and of the Council, Commission Directives 2002/67 / EU and 2008/5 / EU and Commission Regulation (EU) No 608/2004. <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2011:304:0018:0063:en:PDF>.
14. Regulation (EU) № 178/2002 of the European Parliament and of the Council of 28 January 2002 laying down the general principles and requirements of food law, establishing the European Food Safety Authority and laying down procedures in matters of food safety Official Journal L 2002. pp. 0001-0024. <http://data.europa.eu/eli/reg/2002/178/oj>.
15. Riccardo de Luca Food safety is everyone's business. <http://www.fao.org/fao-stories/article/en/c/1197123/>.
16. Schneider M. R. Ensuring the quality and safety of agricultural products in Ukraine. <http://mego.info/%D0%B7%D0%>.
17. Shestopal, G., & Yemchenko, I. (2020) European notification systems for low-quality and dangerous products on the Ukrainian market. thesis "Quality and safety of food and raw materials – the problems of today".
18. Stibel, V., & Simonov, M. (2018) Food Safety Management: practice. way. Lviv. nat. un-t vet. of Medicine and Biotechnology S. Z. Gzhytsky Lviv: Galician Publishing Union, 228 p.
19. Vyshnyakov, O. (2022) How the world retail market is growing. Economic truth. <https://www.jakda.com.ua/columns/2022/02/15/682383>.

20. White Paper on Food Safety.

<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=celex%3A51999DC0719>.

21. Yemchenko, I. V. (2020, April 3) Food safety in consumer protection. Quality and safety of goods: [materials of the international scientific-practical conference. Lutsk National Technical University. Lutsk: editorial and publishing department of Lutsk NTU. pp. 69-70.

**METHODS AND A CONCEPT OF DESIGN WITHIN THE TRAINING COURSE
"METHODOLOGY OF DESIGN"
SPECIALTY – MULTIMEDIA DESIGN**

**МЕТОДИ ТА КОНЦЕПЦІЯ ПРОЄКТУВАННЯ В РАМКАХ НАВЧАЛЬНОГО КУРСУ
«МЕТОДИКА ДИЗАЙН-ПРОЄКТУВАННЯ»
СПЕЦІАЛІЗАЦІЯ МУЛЬТИМЕДІЙНИЙ ДИЗАЙН**

Сучасна практична діяльність дизайнера здійснюється в умовах конкурентного середовища. Суть дизайнерської діяльності – з одного боку, це комплекс знань та навичок, що перетворені на метод проєктування, який надалі використовується для створення дизайн-проєкту; з іншого – це думка проєктувальника, його погляд на об'єкт проєктування і навколишній світ, а також уміння узагальнювати, синтезувати, можливість вичленювати суттєві взаємозв'язки та закономірності. Під об'єктами дизайнерської діяльності розуміють: дизайн-рішення, дизайн-об'єкт, продукт, виріб, твір, середовище. Створення інноваційних об'єктів не можливо без творчого підходу та дизайну, тому потрібна всебічна методологічна підтримка.

Метою даної статті є визначення найефективніших методів проєктування, послідовності розробки дизайн-концепції у рамках навчального курсу «Методика дизайн-проєктування» та виявлення його зв'язків з іншими дисциплінами професійного напрямку на спеціальності мультимедійний дизайн.

Методика проєктування включає принципи та способи аналізу проєктної ситуації, наукового та художнього моделювання об'єкту та адекватні їм методи створення проєктних ідей та концепцій, викладені в їхньому логічному взаємозв'язку та системній єдності, яка обумовлена провідною методологічною концепцією.

Мета вивчення дисципліни «Методика дизайн-проєктування» – упорядкувати та систематизувати конкретну діяльність щодо виконання проєктних робіт з погляду загальної концепції дизайну. Методика проєктування задає основні категорії проєктної діяльності, розгортає логіку операційного процесу, аналізує конкретні засоби та прийоми проєктування у їх взаємозв'язку з типами та характером проєктних завдань.

Варто зазначити, що існує декілька визначень терміну «проєкт» (від латин. *projectus* – кинутий вперед), а саме: сукупність документів (розрахунків, креслень та інших.) до створення будь-якої споруди чи виробу; попередній текст будь-якого документу; задум або план.

Діяльність – специфічна форма ставлення людини до навколишнього світу, зміст якої становить доцільну зміну та перетворення на користь людей; умова існування суспільства.

Проєктна діяльність – це тип діяльності за попереднім визначенням загальних цілей та характеру діяльності, що лежить в основі всієї творчої, перетворювальної практики та включений до загальної системи виробництва. Також це процес створення, опису, зображення або концептуальної моделі неіснуючого об'єкта із заданими функціональними, ергономічними та естетичними властивостями. Доцільність проєктних рішень оцінюється з урахуванням вимог технічного завдання, критеріїв ефективності функціонування об'єкта та загальних професійних творчих цінностей, прийнятих у проєктній культурі суспільства.

Дизайн, як вид художнього проєктування, поєднує науково-технічний підхід із художньо-образним підходом до побудови моделі майбутнього об'єкта, створення його структури. На всіх етапах проєктування найважливішим є пошук, формування та проходження проєктного образу.

Освітніми завданнями дисципліни «Методика дизайн-проєктування», відповідно до визначення сутності мультимедійного проєктування, є навчання професійному підходу до роботи в галузі дизайну, а саме: ознайомити студентів з основними напрямками та об'єктами професійної діяльності мультимедійного дизайнера; із завданнями та формами аналізу на етапі формування мультимедійної проєктної задачі; зі змістом та завданнями роботи

дизайнера на етапах дизайн – проектування; сприяти оволодінню професійними специфічними засобами та прийомами представлення результатів кожного етапу дизайну – проекту; удосконалити проектну графіку для застосування на різних стадіях дизайн-проектування; навчити професійно формулювати та реалізовувати проектну та формотворчу концепцію.

Аналіз науково-методичних джерел показав, що визначення ефективних методів проектування та послідовності розробки дизайн-концепції є актуальною проблемою у сучасному дизайні.

Ще у 1956 році Джон Крістофер Джонс опублікував перше видання своєї книги «Методи дизайну»¹³⁴. У вступі він описує різні погляди на дизайнера та методи проектування. На його думку, якщо дизайнер розглядається як чорна скринька, що генерує творчі рішення, і не має можливості пояснити або проілюструвати як ці рішення виникли, тоді методи будуть зосереджені на полегшенні та підтримці незрозумілих творчих процесів. З іншого боку, якщо розглядати дизайнера як скляну скриньку, де кожен крок у процесі проектування є раціональним і може бути описаний та перенесений, тоді методи скляних скриньок мають тенденцію бути систематичними та передбачають послідовні процеси з ієрархічною декомпозицією проблем на підзадачі. Третя точка зору – думати про дизайнера як про систему, що самоорганізується, здатна шукати ідеї та рішення в поєднанні з оцінкою власних процесів.

У статті «The Design-Methods Comparison Project» (1998 р.) А. Terry Bahill (А. Террі Бахілл) описує власну розробку еталонних завдань, що вирішуються різними методами проектування, визначають характерні проблеми в дизайн проектуванні, які можуть зробити один метод проектування більш або менш придатним. Крім того, автор визначає для якого типу проблеми найкраще підходить кожен метод.¹³⁵

У статті «Developing Design Methods – a Conceptual Requirement Framework» (2019 р.) авторів Becerril Lucia, Guertler Matthias, Longa Emmanuel показано як методи проектування можуть надати цінну підтримку у структуруванні та вирішенні складних проблем проектування продукту. Однак, застосування та передача методів з академічних кіл у промисловість обмежені. На сьогоднішній день дослідження, як правило, зосереджені на вирішенні цієї проблеми за рахунок покращеного вибору методів, адаптації методів та навчання. Сама розробка методів проектування привернула несподівано замало уваги. У статті представлено нову перспективу систематичного управління вимогами до розробки методів. Однак різноманітність методів, контекстів програм є ключовою проблемою і не дозволяє пред'являти універсальний набір вимог. Таким чином, стаття переносить концепцію нейтральних рамок до вирішення вимог, що встановлюються при проектуванні продукту, та розробку методів. Ця структура є похідною від аналізу та структурування будь-яких вимог, що містяться у літературі. Різні підкатегорії вимог дозволяють враховувати різні рівні деталізації вимог. Ця структура працює як контрольний список і допомагає дослідникам дизайну розглянути найважливіші категорії вимог, які згодом можуть бути деталізовані для конкретного проекту¹³⁶.

У статті «The Importance of Design Methods to Student Industrial Designers» (2004 рік) автори Lance N. Green, Elivio Bonollo обговорюють скрутне становище студентів-дизайнерів, в якому вони з усіх сил намагаються розвивати неординарність у процесі проектування. Через відмову від методичних прийомів з боку багатьох професійних дизайнерів, навчання формальним методологіям проектування не набуло широкого поширення. Як наслідок, практикуючі дизайнери, які не навчилися методам проектування, в більшості випадків не можуть використовувати їх у своїй професійній дизайнерській роботі. Таким чином, автори

¹³⁴ Джонс Дж. К. (1982). Методы проектирования.

¹³⁵ А. Terry Bahill, J. R. Clymer. (1998). The Design-Methods Comparison Project.

¹³⁶ Becerril Lucia, Guertler Matthias, Longa Emmanuel (2019). Developing Design Methods – a Conceptual Requirement Framework.

статті доводять необхідність ширшого впровадження систематичних методів для підтримки студентського процесу у проектуванні.¹³⁷

Стаття «The Design Thinking Approach to Projects» (2017 рік) присвячена розробці концептуальної основи, яка характеризує різницю між підходом Rational Analytic та підходом Design Thinking до проектів. Автори Eva Dijksterhuis, Gilbert Silvius застосували стратегію експериментального дослідження, щоб емпірично вивчити, які нові ідеї дає дизайн-мислення керівникам проектів. Результати показують, що за допомогою інструмента «Дизайн-мислення» керівники проектів змогли запозичити підхід дизайн-мислення. Застосовуючи цей підхід, вони грали активну роль, як на етапі визначення проблеми проекту, так і в синтезі нових рішень, що створюють цінність для користувачів.¹³⁸

Проаналізувавши дані матеріали, ми дійшли до висновку, що систематизація та вивчення методів та дизайн-концепцій для студентів спеціальності мультимедійного дизайну в рамках курсу «Методика дизайн-проекування» необхідна для подальшої професійної роботи майбутнього дизайнера.

Методика дизайн-проекування у системі дизайнерської освіти спирається на принципи наукової організації навчального процесу, відображає зміст педагогічної та навчальної діяльності під час підготовки висококваліфікованих фахівців – дизайнерів. Завдання наукової організації навчання у дизайнерській школі Харківської академії дизайну та мистецтва (ХДАДМ) полягає у створенні передумов для підготовки освіченого дизайнера широкого профілю, здатного творчо мислити та швидко адаптуватися до умов практичної проектної діяльності. Фахівець повинен вміти орієнтуватися в нових напрямках розвитку мультимедійного, графічного та промислового дизайну, бути підготовленим до самостійного поповнення знань, сприйняття стрімкого потоку різноманітної професійної інформації. Вища дизайнерська школа України покликана сформувати дизайнера як сучасну творчу особистість, яка органічно поєднує в собі риси художника, вченого, інженера, організатора, професіонала, володіє високим рівнем знань та творчих умінь, чітко уявляє завдання та перспективи своєї майбутньої діяльності, здатна спеціалізуватися у будь-якій галузі дизайну, розуміє перспективи розвитку сучасного суспільства, здатного вирішувати будь-які проблеми, що стоять перед мультимедійним дизайном. Крім того, вища дизайнерська школа ХДАДМ покликана створювати сприятливі умови для проектної та дослідницької діяльності студентів, стимулювати успішний творчий процес, раціонально використовувати у дизайнерському проектуванні нові методи навчання.

Дизайнерське проектування здійснюється на стику мистецтва, техніки, науки, економічного та соціального планування. Об'єктом дослідження методики дизайн-проекування є пізнавальна та творча діяльність студента та викладача. Методика, прийнята у ХДАДМ, містить теоретичні узагальнення найефективніших методів навчання, що відповідають особливостям дизайнерського проектування, як навчальної дисципліни, та особливостям національного колориту України. Запропонована методика ґрунтується на досвіді сучасних дизайнерських шкіл Європи та США та має формувати у студента розуміння сутності дизайну, його зв'язку з природою, з матеріальними та духовними потребами сучасної людини та суспільства.

Для реалізації цієї методики колектив викладачів кафедри мультимедійного дизайну ХДАДМ розробив навчальну програму з провідної профільної дисципліни «Методика дизайн-проекування», методичні посібники, де закладено основи методики комплексного підходу до мультимедійного проектування, що застосовуються під час навчання студентів профільним дисциплінам.

У статті нами було зроблено спробу синтезувати досвід навчального дизайнерського проектування, виокремити все доцільне з багатьох варіантів методичних прийомів та організаційних форм, які пропонують провідні педагоги світової школи дизайну.

¹³⁷ Lance N. Green, Elivio Bonollo. (2004). The Importance of Design Methods to Student Industrial Designers.

¹³⁸ Eva Dijksterhuis, Gilbert Silvius. (2017). The Design Thinking Approach to Projects.

Концепція дисципліни «Методика дизайн-проектування» полягає у необхідності створити такі умови навчання, за яких опанування теоретичними знаннями та практичними навичками поєднувалися б в єдине ціле та здійснювалися б у творчому процесі комплексного мультимедійного дизайнерського проектування. Варто зазначити, що найважливішим є з'ясування органічного взаємозв'язку всіх теоретичних та практичних дисциплін. У ході дизайнерського проектування відбувається поєднання теорії та практики. Наукові та технічні знання інтегруються у конструктивно-творчій діяльності, відбувається їх взаємне та комплексне проникнення.

Якщо розглядати дисципліну «Методика дизайн-проектування» як науку про організацію діяльності, об'єкти дизайну, що проектуються, як систему, а процес їх створення як унікальний дизайнерський проект, доцільно описати її в логіці фаз, стадій та етапів з урахуванням специфіки дизайнерської діяльності.

В результаті освоєння дисципліни «Методика дизайн-проектування» студенти набувають певних теоретичних знань (Схема 1) та практичних умінь (Схема 2).

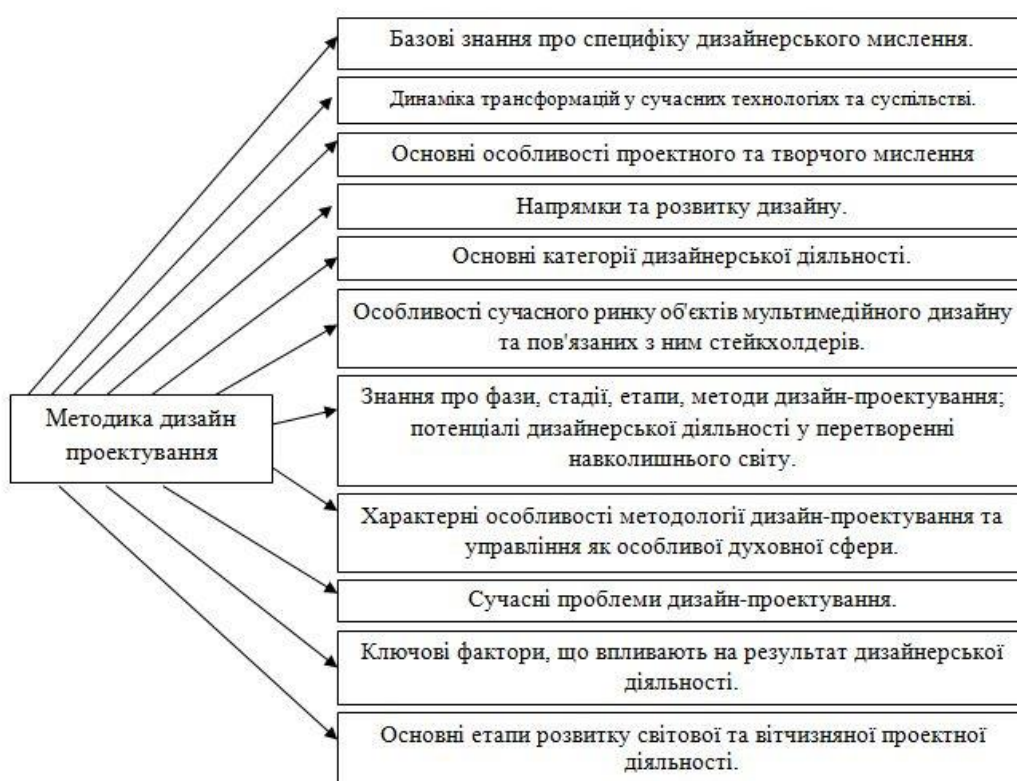


Схема 1

Навчальний курс «Методика дизайн-проектування» побудована за модульним принципом. Кожен модуль є логічно завершеним розділом.

Модуль 1. «Специфіка дизайнерського мислення» присвячений розгляду загальних положень про методологію та виявлення специфіки дизайнерського мислення. Студенти знайомляться з основними поняттями про методологію дизайнерської діяльності та методами дизайн-проектування, їх взаємозв'язок.

Модуль 2. «Методи та концепції у дизайн-проектуванні» містить опис особливостей практичної діяльності дизайнера: формування дизайн-концепції, форми, методи, засоби, особливості, принципи, способи, що застосовуються у дизайнерській діяльності при дизайн-проектуванні.

Мультимедійний дизайнер відрізняється специфічним образним мисленням. Основний його інструмент – це концептуальне дизайнерське проектування.



Схема 2

Стратегія навчання в ХДАДМ ґрунтується на провідному принципі безперервної освіти. Система дизайнерської освіти в ХДАДМ спирається на цей принцип на трьох рівнях: довузівська підготовка, ступінь бакалавра та магістра.

Проблеми вищої освіти, що виникають в умовах науково-технічної революції, у моделі спеціаліста-дизайнера отримують специфічні рішення. Творчість – це основа людської культури, джерело всіх матеріальних та духовних цінностей, створених людиною протягом усієї історії свого існування. Природжене прагнення людини вдосконалювати навколишній світ і саму себе, це відкриття, створення нового, що не існувало. Розробка нового задуму на перших етапах призводить до менш досконалого результату і пов'язана з подоланням великих труднощів та протиріч, ніж при запозиченні відомої схеми. Тож, у дидактичному сенсі пошук своєрідного рішення підвищує творчу активність студента. Творче мислення дизайнера здатне конструювати нові об'єкти, які мають свого конкретного прообразу.

Перетворення художника на дизайнера, що рухається ідеєю художнього проектування, передбачає не заперечення професійних засобів та методів художнього мислення, а їх використання – інтенсивне та свідоме. По суті, художник і дизайнер-представники однієї і тієї ж культури: їх живе мислення протікає в мові предметних форм, вони розуміють і збагачують культуру предметності новими цінностями. За своїм професійним становищем художник є дизайнером, у ньому приховані здібності художньо-проектного мислення. Можна розкрити проектні можливості художньої свідомості, звернути на них увагу художника та допомогти йому перетворити їх на усвідомлені засоби вирішення проектних завдань. Зрозуміло, близькість типів художнього та художньо-проектного мислення не виключає різниці професійних позицій художника та дизайнера: вона пролягає по лінії завдання. Мислення дизайнера спочатку пов'язане проектною установкою, орієнтоване на об'єкт проектування та проект як форму фіксації рішення проектного завдання. Художнє мислення, безсумнівно, вільніше у своїх передумовах і не зумовлено зовнішніми обставинами завдання та об'єкта. Мислення дизайнера має більш жорстку структуру, визначену тим, що воно проектне мислення. Художником-проектувальником стає той, хто, володіючи нормами художнього мислення, розвиває у собі смак до проектного мислення та здатності вирішення проектних завдань мовою предметних форм.

Новаторська сутність дизайнерської творчості може виявлятися у багатьох напрямках: в ідейній спрямованості у майбутнє, своєрідному підході до організації простору, у пластичній розробці та структурній побудові, у використанні нової техніки та матеріалів, у новому вираженні тектонічних закономірностей, художньо-подібному трактуванні теми.

У світовій тенденції дизайну постійно складаються нові форми творчої діяльності, отримують випереджальний розвиток теорії та методології дизайнерського проектування, що включають все нове у технічному та культурному прогресі. Наука та широка гуманітарна освіта стають живильним середовищем для дизайнерської творчості. Цим визначаються вузлові завдання з навчання та виховання дизайнера. Творчий процес під час вирішення нетривіальних завдань проектування на перших стадіях орієнтується на пошук плідної оригінальної ідеї. Для вироблення ідеї студент повинен виявити зацікавленість, завзятість, захопленість проблематикою та творчу уяву.

Найбільш важливе місце у дизайн-проектуванні посідають методи, які задають послідовність дій дизайнера, стимулюють його мислення та генерування нових ідей. Однак спочатку необхідно провести аналіз методів дизайн-проектування та виявити найкорисніші методи, які будуть застосовуватись під час навчання не лише в рамках курсу «Методика дизайн-проектування», а й іншим професійним дисциплінам дизайнерського напрямку.

Метод та методика в дизайні – це порядок досягнення проектної мети, рішення поставленої перед дизайнером функціонально-просторової, технологічної та художньої задачі, послідовність прийомів або операцій, необхідних для отримання очікуваного результату.

Взагалі, *метод* (від грец. *methodos* – шлях дослідження, пізнання, теорія, вчення) – це сукупність прийомів або операцій практичного або теоретичного освоєння дійсності, підпорядкованих рішенням конкретної задачі. У дизайнерській творчості метод є сукупність прийомів, способів, доцільних дій, поправлених на впорядкування проектного процесу. Метод відображає повторюваність прийомів та шляхів дизайнерської діяльності, згодом стають закономірністю створення проектної моделі та правилами роботи дизайнера.¹³⁹

Метод асоціації. Спосіб формування проектної ідеї на основі порівняння далеких один від одного явищ, предметів, якостей. Асоціації різняться за подібністю, контрастністю і суміжністю. Асоціативні образи, взяті з фонду пам'яті людини або машини, зв'язуються, зіставляються між собою відповідно до завдань і логіки спроектованої системи. Цільовий взаємозв'язок образних характеристик різних об'єктів робить метод асоціації основою продуктивної проектно-перетворювальної діяльності, призводить до відкриття нових відносин у спроектованій моделі.¹⁴⁰

Аналогія евристична. Метод пізнання і творчості, що базується на відшуванні та використанні подібності, подоби (в якомусь відношенні) предметів та явищ, у цілому різних. Основою евристичної аналогії є зіставлення об'єктивних зв'язків і відносин реальної дійсності. Розрізняють аналогії тривіальні – загальновідомі та евристичні – несподівані, пошукові. Застосування евристичної аналогії сприяє усуненню сперечання, що містяться в проблемній проектній ситуації, при цьому, залежно від поставленого завдання, можна використовувати аналогії наступних типів: – Прямі (їх часто знаходять у біологічних системах; так, черв'як-древоточець наштовхнув на думку про кесонний метод будівництва підводних або підземних споруд); – суб'єктивні (конструктор намагається уявити, що він відчував би, якби «був ліжком»); – символічні (метафори та порівняння, у яких характеристики одного предмета ототожнюються з характеристиками іншого, наприклад, «дерево рішень»); – фантастичні (подання речей такими, якими вони не є, але якими ми хотіли б їх бачити; наприклад, хотілося б, щоб дорога існувала лише там, де її стосуються колеса нашого автомобіля).¹⁴¹

¹³⁹ Метод. (2021).

¹⁴⁰ Марков С. (2019). Метод асоціації.

¹⁴¹ Буш Г. (1972). Аналогія евристична.

Метод агрегування. Художнє конструювання, засноване на тому, що виріб розглядається як конструкція, розчленована на самостійні вузли, поєднання яких можуть виконувати одну функцію або, при перекомпонувannya, міняти робочі функції. При цьому трансформується форма, змінюється об'ємно-просторова структура виробу. «Агрегатні вузли» залишаються колишніми, змінюється лише їх становище у просторі. При агрегуванні увагу дизайнера зосереджено насамперед на відпрацюванні окремих агрегатних вузлів, хоча при цьому він завжди повинен мати на увазі весь набір необхідних структур цілих виробів. Корпус виробу, наприклад верстата, розглядається як функціонуюча форма. Зовнішня форма і внутрішня структура (конструкція) виявляються фактично тим самим, функціональний і композиційний аспекти проектування зливаються в єдиний функціонально-композиційний підхід.¹⁴²

Метод «вживання в роль». (*role-playing*) Осмислення завдань проектування з урахуванням прогнозованої реакції споживача. Будуючи модель споживача, автор проекту повинен розуміти результат проектування не просто як програмування духовно-практичної поведінки людей, але як двосторонню комунікацію виробу або середовища з рівноправним адресатом художнього повідомлення. Можливі два основних напрями взаємодії споживача з оточенням та об'єктом дизайну, які формуються в процесі активного сприйняття, вибору та оцінки речі. Перше забезпечує людині збереження і, можливо, закріплення вже виробленого ним індивідуального стилю діяльності у навколишньому середовищі та її емоційного відображення.

Друге забезпечує зміна у стилі індивідуальної діяльності у середовищі та формування нових типів емоційного та естетичного до неї ставлення. Як правило, другий напрямок визначає більш високий творчий порядок психологічних структур діяльності, ніж перший. Дизайнер, створюючи нові речі, закріплює на новому рівні традиційні або будує нові форми організації предметного середовища. Фактично відбуваються два процеси: перетворення світу дизайнером та зміна світу споживачем. Тому продуктивний діалог між дизайнером і споживачем відбувається лише за спільності їхнього напрямку.¹⁴³

Метод «Дельфі». (*дельфійська техніка*) Індивідуальне анкетування думок експертів з метою виявлення переважаючої думки фахівців, що виключає прямі дебати і дозволяє експертам оцінювати свої судження з урахуванням відповідей та доводів колег. Метод «Дельфі» реалізує через зворотні зв'язки думок системний підхід до колективного мислення, «знімаючи» випадкові впливи психологічних факторів. Використовується при зборі унікальних даних, що зачіпають професійні проблеми, при експертизі, визначенні пріоритетів та інших діяч, що вимагають спеціальної кваліфікації.¹⁴⁴

Метод «Мозкова атака». (*від англ. brain storming*) Метод стимуляції активності та продуктивності творчої діяльності за рахунок її звільнення від обмежень, властивих тривіальним умовам і рутинним прийомам роботи. Як відомо, у звичайній ситуації стереотипи прийняття рішень, страх невдачі, страх здатися смішним гальмують виникнення різноманітних новаторських ідей. Зняття «гальмівних факторів» при «мозковій атаці» – здійснюється шляхом роботи в групі (колективі), кожен член якої висловлюється на задану тему і висуває ідеї, не оцінюючи їх як істинні чи хибні, хоч би якими «дикими» вони здавались, не піддаючи їх аналітичному розбору, спонукаючи один одного до пошуку різноманітних асоціацій, варіантів удосконалення. Потім всі висловлені ідеї аналізуються і з них вибирають найбільш вдалі рішення. Швидкість – найважливіший чинник «мозкової атаки», що у короткі терміни накопичити масив пропозицій, достатній до розгляду як основи подальшого серйозного пошуку. Безпосереднім цінним виходом «атаки» є самі ідеї, а категорії, куди вони розбиваються при класифікації великої випадкової множини. Методом «мозкової атаки» можна розглядати будь-яку проблему, якщо вона просто і ясно сформульована. Цей метод можна використовувати на будь-якому етапі проектування – як на

¹⁴² Метод агрегування. (2013).

¹⁴³ Метод «вживання в роль». (*role-playing*). (2015-2021).

¹⁴⁴ Метод «Дельфі». (*дельфійська техніка*). (2012-2021).

початку, коли проблема ще остаточно не визначена, так і пізніше, коли вже виділені конкретні проблеми. Його можна також використовувати для генерування інформації або формулювання питань анкети. Широке застосування метод «мозкової атаки» отримав у 1950-ті роки, переважно при вирішенні завдань технології, планування та прогнозування.¹⁴⁵

Колективний пошук ідей. Метод вирішення актуальних проблем шляхом використання спільної роботи групи спеціалістів; ефективна форма винахідництва, раціоналізації, проектування. Колективний пошук ідей передбачає цілеспрямований, систематичний збір та узагальнення відомостей про основні аспекти проектної проблеми та пошук її вирішення з урахуванням реальних вимог, спочатку сформульованих у вигляді постановки проблеми, принципового огляду найважливішої інформації про неї, вказівки можливих напрямів пошуку та пов'язаних з ними приватних підзавдань. Форми колективного пошуку ідей – проектний семінар, «мозкова атака» та ін.¹⁴⁶

Проектиграфія. Метод проектно-графічної діяльності «побудови різних речей» на базі комп'ютерної техніки, що розвиває існуючі вчення «про фігури, пропорції та відображення» (зокрема, накреслювальну геометрію). Проективографія – наукомісткий інструмент для досягнення цілей гармонізації у формотворенні, у роботі дизайнера, архітектора, інженера. Проектиграфія дає творчій роботі деяку нову якість наукового мислення, яке дається лише спеціальними «проективними» методами перетворень у поєднанні із залученням комбінаторного мислення з урахуванням перебору та вивчення всіх можливих перестановок просторових елементів. Перехід з тривимірного простору в двомірне, відображення на особливим чином упорядкованому полі креслення, що дає специфічні метричні ефекти, є ключем розшифровки проектографічних відображень, в пам'яті яких утримуються багатоваріантні просторові пластичні рішення формотворення.¹⁴⁷

Метод структурного моделювання. Вільне (неупереджене) компонування первинних модульних елементів у різноманітні по конфігурації та зв'язкам системи та структурні комплекси. Метод структурного моделювання використовується при пошуках та розробці гнучких, відкритих для розвитку систем, що мають композиційну здатність «приєднуваності». Метод гармонійно пов'язує вимоги уніфікації при індустріальному виробництві з можливістю індивідуалізації окремих композиційних рішень і є гнучким засобом організації різноманітних предметно-просторових утворень.¹⁴⁸

Метод сценарного моделювання. Літературно-графічна форма розкриття істоти проектного об'єкта. Сценарій повинен відображати майбутній стан системи, логічну послідовність її формування, розгортання крок за кроком окремих ситуацій (мізансцен). При цьому в одних випадках значення має фактор часу та зв'язок подій, що становлять інтерес об'єкта; в інших – якісний опис можливих варіантів обстановки та станів середовища; по-третє – параметри ймовірної картини, отриманої в результаті прогнозування, тощо.

Метод сценарного моделювання зазвичай застосовується:

а) до побудови «дерева цілей» для виявлення можливих майбутніх станів системи, щоб правильно і точно сформулювати окремі цілі та підцілі;

б) розробки плану та програми для демонстрації окремих проектних кроків, з допомогою яких досягаються мети;

в) для ефективного виконання рішення, включеного до програми.¹⁴⁹

Метод фокальних об'єктів для пошуку нових ідей. Одним із методів розвитку креативного мислення, пошуку ідей та вирішення винахідницьких завдань є метод фокальних об'єктів. Його використовують у менеджменті, маркетингу, педагогіці та інших сферах діяльності. Метод фокальних об'єктів заснований на наступному процесі: до об'єкта, що досліджується, приєднуються властивості та характеристики інших, підібраних

¹⁴⁵ Метод «Мозговой атаки». (2013-2021).

¹⁴⁶ Коллективной поиск идей. (2014-2022).

¹⁴⁷ Деревя Р. М. (2014). Виртуальные образы на основе проективографии. С. 58-62.

¹⁴⁸ Метод структурного моделювання. (2016).

¹⁴⁹ Метод сценарного моделирования. (2022).

випадковим способом, об'єктів. Він дозволяє розвинути асоціативне мислення. Його суть полягає в асоціативному пошуку та використанні евристичних властивостей випадковості.¹⁵⁰

Метод гірлянд випадковостей та асоціацій для пошуку креативних рішень. Даний метод є доповненим і розширеним методом фокальних об'єктів (МФО). Він був винайдений у 70-х роках ХХ століття, а його автором є відомий розробник методів технічної творчості Генріх Язепович Буш. Він узяв за основу метод фокальних об'єктів та удосконалив його. Тепер метод з успіхом застосовується для пошуку творчих та винахідницьких рішень.

Головна відмінність методу гірлянд випадковостей та асоціацій від методом фокальних об'єктів полягає в тому, що перший дозволяє знайти більше комбінацій фокального об'єкта з випадковими. Це стає можливим, коли використовуються різні синоніми об'єкта.

Метод застосовується для пошуку рішень та генерації ідей у будь-якій галузі. Він допомагає досліднику знайти підказки на вирішення завдання з допомогою різних асоціацій. Суть методу полягає у побудові довгих ланцюжків – гірлянд, до яких входять випадкові елементи та асоціації до них.

Свідоме використання випадкових знахідок, що виникли при генеруванні асоціацій заданого об'єкта проектування з різними ознаками довільно вибраних об'єктів – «синонімів» – для подальшого напрацювання нових проектно-творчих ідей.¹⁵¹

Творчий метод. Закономірності створення художніх образів середовища, структура організації професійного мислення. На відміну від стилю втілює закономірності побудови самих архітектурних та середовищних об'єктів і з цих позицій спосіб і стиль співвідносяться як шлях шукань та їх результат. Творчий спосіб може бути авторським, належати групі авторів, певному часу, напрямку і т.д.¹⁵²

Штучний метод. Дизайнерське проектування окремих речей або їх невеликих комплексів з метою створення унікальних об'єктів, зразків чи розробки нових процесів. Проектна концепція та художній принцип діяльності дизайнера в цьому випадку не завжди формуються методично і не оформлюються документально, проте це не означає, що їх немає. Вони явно або приховано виражаються дизайнером фактично з моменту отримання замовлення і до формування пропозиції, знаходячи своє певне вербальне або візуальне вираження в технічному завданні, в перед проектного аналізу, в ескізному реченні та інших проектних матеріалах. «Штучний» об'єкт дизайнер розробляє наодинці або з невеликим колективом однопумців, який вирішує проблеми координації дій та організації робіт у безпосередньому спілкуванні його членів.¹⁵³

Футурологія (у дизайні). Творчий метод, орієнтований на прогноз та пошукове проектування із зображенням властивостей майбутніх об'єктів мовою зорових образів. Аналогом робіт з футурології є поняття теорії винахідництва «ідеальний кінцевий результат», при формулюванні якого умовно знімаються будь-які обмеження технічного або економічного порядку, а питання, як досягти цього результату, вирішується пізніше. При цьому чим на більш віддалене майбутнє орієнтована розробка, тим менш ефективними стають суворо логічні методи роботи, поступаючись місцем загальнокультурним міркувань та інтуїції фахівця. Дизайнерська футурологія не тільки прогнозує реалізовані згодом форми та шляхи розвитку нашого предметно-просторового оточення, але й необхідна самому дизайну як стимулятор і каталізатор свіжих проектних ідей, оскільки відмовляючись від проектування «за прототипами», провокує і досконалість. Є неординарність мислення, вміння ставити проблеми та моделювати будь-які ситуації. Жанри та види дизайнерської футурології – проекти утопії та антиутопії, проекти-застереження, гіпотези, альтернативи, проекти-жарти та карикатури як окремих речей та фрагментів середовища, так і концепції життєдіяльності. Предметом футурологічних досліджень може стати технічна можливість, властивості речі, споживчі вимоги, структурно-морфологічні характеристики, експерименти

¹⁵⁰ Метод фокальных объектов. (2022).

¹⁵¹ Метод гірлянд випадковостей и ассоциаций для поиска креативных решений. (2006-2022).

¹⁵² Творческий метод в дизайне. (2022).

¹⁵³ Штучний метод. (2019).

в галузі форми, стилю, образу. Найбагатші можливості методу як у сфері дизайнерського прогнозу, так і у сфері художніх можливостей візуалізації проєкту.¹⁵⁴

Ліквідація тупикових ситуацій. Метод розширення області творчого пошуку або вибору нових напрямків вирішення проєктної задачі у разі, якщо очевидна область не дала прийняттого результату. При «Ліквідація тупикових ситуацій» проєктувальник орієнтується на ті ділянки простору пошуку, які спочатку були виключені на підставі помилкових або втратили чинність припущень про прийнятність можливих рішень. При цьому передбачається: використовувати прийоми зменшення психологічної інерції мислення та впорядкування перебору варіантів вирішення (наприклад, метод контрольних питань, що «наводять»); вести пошук нових взаємозв'язків між частинами наявного незадовільного рішення; переоцінювати проєктну ситуацію заміною слів, що характеризують складне становище, їх синонімами; приймати умови, що проблема вирішена, і йти від наслідків знову до основної структури; використати методи аналогій; використовувати випадковості як підказку для вирішення творчої задачі; робити «дикі», довільні речення; приймати правдоподібне, але свідомо неправильне рішення та пропонувати спеціалістам розкритикувати його; приймати неможливе рішення та аналізувати його; пропонувати за обмежений час якомога більше рішень (при «мозковій атаці») тощо.¹⁵⁵

Метод Сенектики. Проєктна діяльність, свідомо використовує різного роду механізми творчості, переважно різні типи аналогій, для цілеспрямованого орієнтування спонтанної активності мозку та нервової системи. Творча активність у методі «сенектики» викликається внутрішніми причинами чи пробудженнями, заснованими на необхідності саморуку та самовираження думки чи ідеї, і виникає без зовнішніх впливів, мимоволі.¹⁵⁶

Комбінаторика. Метод формоутворення в дизайні, заснований на застосуванні закономірностей різноваріантної зміни просторових конструктивних, функціональних та графічних структур об'єкта, а також способи проєктування об'єктів дизайну з типізованих елементів. Специфіка комбінаторики близька до природного формоутворення, дає можливість багаторазово і по-різному використовувати елементи дизайн-конструкцій і має пряме відношення до уніфікованого масового виробництва. Завдяки комбінаториці світ оточуючих нас форм як нескінченно різноманітний, а й економно влаштований, та багато хто з них є похідне від поєднань тих самих елементів. Комбінаторика – це механізм, що породжує за певними правилами багатство форм із заданими властивостями. Як сказав Л. Салліван: «Три елементарні форми, а саме стовп, перекладина і арка ... всього лише три літери, з яких розрослося Мистецтво Архітектури – мова настільки велика і чудова, що людина з покоління в покоління виражає з його допомогою мінливий потік думок»¹⁵⁷. Нинішній час суттєво збагатив цей умовний «алфавіт», особливо в дизайні, але «правила» самої мови (закони Комбінаторики) – порядок зміни якості, кількості та умов позиціонування вихідних елементів (морфотипів) – збереглися. У дизайнерській творчості комбінаторику можна умовно розділити на два напрямки – функціонально-змістовне (збирання з однакового набору різних деталей індивідуальні прилади та вироби – меблеві гарнітури, кухонні комбайни і т.д.) та формально-образне, що використовує можливості комбінаторики для збагачення вигляду дизайн-об'єкту за рахунок варіацій кольору, групування, орнаменталізації елементів цілого, наприклад, у графічному дизайні.¹⁵⁸

Проєктна культура в дизайні.

Концептуалізм, як загальна творча установка, – при безлічі конкретних творчих концепцій, програм – складає, на думку багатьох, суть проєктної культури, основний пласт її змісту.

¹⁵⁴ Футурология (в дизайне). (2014-2022).

¹⁵⁵ Метод ликвидации тупиковых ситуаций. (2019).

¹⁵⁶ Микалко Майкл. (2007). Метод синектики Уильяма Гордона. Сенектика.

¹⁵⁷ Луис Генри Салливан отец небоскребов. (2007-2022).

¹⁵⁸ Комбинаторные методы проектирования в дизайне. (2014).

Проектна культура – це вищий рівень сфери дизайну, що надбудовується над поточним проектним процесом перетворення або відтворення середовища, над такими його складовими, як проектні спільноти, проектне господарство, проєктовані частини середовища та, зрозуміло, над інфраструктурою дизайну, тобто функціональними службами, що забезпечують нормальний перебіг проектного процесу.

Проблема формування проектної культури є актуальною, оскільки вона, по суті, прогресивна, життєво та практикоорієнтована, культуроподібна, відповідає потребі формування нової якості людини XXI століття та сприяє становленню соціальної зрілості дизайнера. Аргументів на користь необхідності освоєння проектної культури можна навести досить багато: по-перше, проєктування є різновидом проблемно-розвивального навчання; по-друге, проєктування визначає новий, сучасний, інноваційний вигляд будь-якої освітньої установи; по-третє, проєктування змінює тип мислення учасників проєкту, наближаючи його до потреб XXI століття; по-четверте, проєктування реалізує ідеї особистісно-орієнтованого дизайнера; по-п'яте, проєктування змінює конкурентоспроможність самого дизайнера на ринку праці.

Процес формування проектної культури особистісно значимий. Особа, що опанувала проектною культурою це суб'єкт, здатний самостійно здійснювати проектну діяльність «від задуму до результату», аж до проєктування та реалізації індивідуальних програм життєдіяльності.

Продукт дизайнерської діяльності повинен відповідати естетичним вимогам, вносити гармонію у навколишнє середовище. Визначити стан гармонії можна як рівновагу чи порядок. Людина в повсякденному житті прагне деякого впорядкованого простору, яке підтримувало б у ньому стан емоційної рівноваги та спокою. Для підтримки такого стану необхідно привести все предметне оточення ще не настала реальності в якусь систему, структурувати його. Це і є основне завдання проєктувальника, яким є дизайнер.

Сьогодні проектна культура дизайну потребує особливої мови – мови візуалізації. Ця мова постійно вдосконалюється, залучаючи до своєї галузі новітні технології, такі як комп'ютерне проєктування. Для повноцінного оволодіння цією мовою дизайнеру необхідно розвивати проектність і образність мислення, а також удосконалювати прогнозування майбутніх життєвих ситуацій, необхідно перебувати «в потоці» проектної культури, тобто мати свого роду «культурний слух», що розвивається знаннями та досвідом.

Створення дизайн-концепції – самостійний розділ проектної роботи, що не має аналогів в інших видах проектного мистецтва.

У монографії Т. Ю. Бистровий «Річ. Форма. Стиль: Введення у філософію дизайну»¹⁵⁹ докладно розглядається вплив світогляду на проектну діяльність, «світогляду надає вирішальний вплив на формування концепції, яка є способом розуміння себе як творця та професіонала, а також трактування проєктованої речі в її цілісності. Це фіксована та осмислена точка зору, що дозволяє дизайнеру вибрати та виробити провідні конструктивні принципи та підходи. Наявність концепції таки передбачає задіяність у проективної діяльності раціонального початку». Тут йдеться про те, що чим ширша думка проєктувальника, чим більше областей знання задіяно у створенні інтер'єру, тим глибше розуміння проблеми та цікавіше її вирішення. Крім того, «провідний задум повинен бути не лише оформлений у проєкті та готовій речі, а й осмислений, сформульований. Сучасний дизайнер працює, отже, не лише з предметом, а й зі словом».

Для успішного проєктування недостатньо лише «інтуїтивного осяяння», важливо також підійти до проєкту з раціонального погляду, вичленувати головну думку, суттєві взаємозв'язки та закономірності.

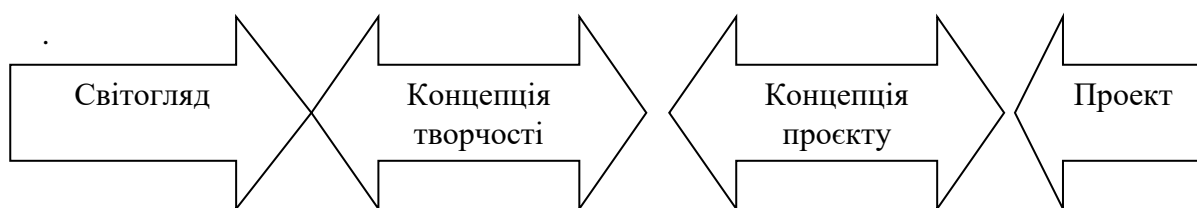
Як правило, проектні завдання, що стоять перед дизайнером, не маючи перевіченим часом прототипів, допускають різні варіанти їх вирішення – як у частині функціональних технологій, так і в області декоративно-пластичних пошуків. Тому дизайн-концепція,

¹⁵⁹ Быстрова Т. Ю. (2001). Вещь. Форма. Стиль: Введение в философию дизайна, с. 121.

вивчаючи порівняльні переваги цих варіантів, розглядаючи перспективність їхньої реалізації у світлі виявлених під час аналізу завдань функціонально-естетичних проблем, виробляє своєрідну передпроектну ідею майбутнього рішення, що формулює принципи роботи. Часто – у вигляді нетривіального судження, метафори, яка націлює проєктувальника на подальші дії.

Світогляд людини ємний і неоднорідний. Для дизайнера дуже важливо бути високоосвіченим, мати цілісний і об'ємний світогляд, що сприятиме грамотному застосуванню в теорії та на практиці. У світогляд входять знання про різні теорії, напрямки, школи, релігії. Також дизайнер повинен звертатися до історії, можуть виникнути несподівані «знахідки». Світогляд дизайнера впливає формування концепції, котра визначає спосіб розуміння себе як творця і професіонала, і трактування проєктованої речі як цілого.

Раціональний початок визначає вироблення певних принципів, прийомів та оформлення концепції.



Подана схема може бути не послідовною або виключати елементи. Концепція завжди неповторна в ній можуть з'являтися або зникнуть елементи, розвиток може виникнути спонтанно і не відноситься до конкретної схеми. Концепція включає багато, вона має бути осмислена, сформульована, синтезована, закономірна. Дизайнер з одного боку підпорядкований почуттям, з другого розуму. У дизайн-концепції треба об'єднати, осмислити, виділити головне.

Концепція у перекладі з латині (лат. *conceptio*) – розуміння, систематизація. Концепція це основна ідея, задум, провідна думка, план якоїсь наукової праці, твори мистецтва тощо. Якщо зібрати воєдино ключові слова, визначальні поняття концепції, ми отримуємо, що концепція – це: трактування будь-яких явищ; пріоритетний погляд; центральна ідея уявлення творчого розуміння ситуації; система поглядів на явища у світі, у природі, у суспільстві; провідний принцип у науково-технічній, художній, економічній, політичній та інших видах діяльності;¹⁶⁰

Концепція визначає систему шляхів вирішення обраного завдання та стратегію дій. Концепції можна зустріти в багатьох сферах людської діяльності. Вона зустрічається у дизайні, архітектурі, художній творчості, а й у політиці, економіці, менеджменті, інженерії, рекламі, інших галузях науково-технічної діяльності. Поняття дизайн-концепція визначає єдність візуального та смислового початку будь-якого проєкту, причому у різних, перерахованих вище сферах діяльності. Щодо мультимедійного проєктування можна сказати, що дизайн-концепція – це одночасно просторова та емоційна ідея. Вона виражена художніми засобами представлення інформації, такими як ілюстрації, замальовки та графічні матеріали. Дизайн-концепція концентрує передбачувані рішення проєкту. З формування концепції необхідно розпочинати роботу над будь-яким проєктом. У мультимедійному проєктуванні концепція – це візуально-вербальний виклад, переказ функціональної стратегії. Завдяки цьому можна зібрати необхідні ресурси у вигляді зображень, ілюстрацій, пакадровому сценарії та надалі сформувати повноцінний образно-функціональний сценарій. Структурування та систематизація окремих розрізнених думок та ідей на папері обов'язкова складова в курсі «Методика дизайн-проєктування» мультимедійного дизайну. Це необхідно як самого автора, у разі студента, так потенційного замовника, у ролі якого у процесі навчання виступає викладач.

¹⁶⁰ Концепція. (2021).

Дизайн-концепція проєкту – це образно-функціональна модель проєкту. Вона відображає на певному рівні узагальнення ключові принципи та прийоми для подальшої реалізації проєкту. Крім цього, вона враховує комплекс вихідних факторів, що впливають на формування як образу, так і функціонального сценарію. І, нарешті, дизайн-концепція визначає весь алгоритм роботи та по суті має відповісти на ключове питання «що робити?» та якими засобами досягти результату. В рамках курсу «Методика дизайн-проєктування» при формуванні дизайн-концепції студенту пропонується розкрити своє бачення поставленої в проєкті проблеми, шляхи її вирішення, засоби, якими може бути досягнуто результату та передбачуваного алгоритму реалізації. Після підготовки дизайн-концепції доцільно представити її у графічному, ілюстративному (образи героїв, локації), сценарному, покадровому вигляді. Це дозволить автору комплексно оцінити свій результат та виключити свідомо неграмотні рішення поставлених завдань.

У дизайн-концепції необхідно відобразити творчу новизну та індивідуальність рішення. Тут автор концепції має чітко уявити, що нового він особисто вносить у проєктне рішення своєю пропозицією. Це може бути образна та (або) функціональна та (або) конструктивна складові. Причому творча новизна концепції не означає, що вся робота має бути абсолютно новою. Формування концепції неможливе без використання та творчої експлуатації існуючих ідей. Для мультимедійного проєктування дизайн-концепція – це система опорних точок побудови проєкту, що творчо описана і дозволяє досягти результату. Дизайн-концепція дає візуальний образ проєкту та інструкції із втілення, записана на папері у графічному вигляді.

Молодому дизайнеру слід поступово виробити свій індивідуальний набір принципів, що дозволить комфортно працювати над завданням. Для реалізації дизайн-концепції потрібна поява великої кількості ідей. При цьому дуже важливо не зациклюватися на вдалих прийомах, слід постійно вдосконалюватися, щоб швидко вміти перебудовуватися до нових умов. У процесі навчання дуже важливо вміти висловити концепцію саме на папері, у графічному вигляді. Насамперед, слід думати про ідею, її зміст та функціональність. Будь-яку ідею необхідно подати у систематизованому, зручному для графічного подання, вигляді. Покадровка сценарію дизайн-концепції допоможе структурувати розташування кадрів. Такий спосіб подання інформації дозволяє уявити образну ідею як логічного ланцюжка.

Важливим для дизайн-концепції з анімацією шрифтів є його вибір. Необхідно вибирати базовий шрифт, з яким легко прочитати основну думку, та шрифт більш неформальний, що дозволяє розшифрувати графічну інформацію, дати пояснення. Для раціонального формування дизайн-концепції слід обмежити палітру кольорів, щоб уникнути емоційного, інформаційного візуального навантаження при її сприйнятті. Для якісної дизайн-концепції слід аналізувати кожен вибраний шрифт.

Дизайн-концепція повинна включати чітко структуровану інформацію, попередньо класифіковану за якою-небудь ознакою. Необхідно розуміти, що слід обмірковувати графічну інформацію, перш ніж вставляти її у загальну структуру дизайн-концепції. Чим простіше і зрозуміліше класифікаційна ознака, тим логічніше концепція, тим простіше вона сприйняття. Кожен розділ концепції повинен розкривати якусь складову всієї ідеї. Так, наприклад, як окремі класифікаційні ознаки можуть виступати стиль, колір, форма, матеріал, емоційний образ, технологічні прийоми і т.д. Загальний дизайн усієї концепції повинен допомагати звертати при сприйнятті увагу на найважливіші блоки. Загалом, не повинно бути надто багато головного. Необхідно регулярно ставити собі питання: «Наскільки важливим є той чи інший графічний елемент у загальному контексті всієї концепції?». Слід розумно оцінювати як графічний зміст елементів, та й їх смисловий зміст, тобто, наскільки кожен елемент сприяє повноцінній реалізації всієї дизайн-концепції. І як наслідок, можуть бути видалені будь-які елементи (графічні чи текстові). Це сприятиме тому, що концепція стає більш легкою та елегантною для сприйняття.

Послідовне формування дизайн-концепцій у рамках курсу «Методика дизайн-проектування» призводить до того, що кожен студент виробляє свій власний індивідуальний стиль подачі інформації. Паралельно з цим необхідно уникати типових прийомів графічного зображення. Отже, крім «індивідуального стилю», формування дизайн-концепції сприяє постійному творчому зростанню. Оскільки існує питання до самого себе, яке вимагає вигадати і, головне, сформулювати нове рішення того чи іншого завдання. Тому потрібно кидати виклик самому собі на кожному новому проекті. Крім цього для непересічної дизайн-концепції слід звертати увагу на деталі. Загалом вони повинні виглядати невід'ємними елементами одного цілого і також природно вписуватися в нього. Дизайн – адже він у дрібницях. Тому необхідно аналізувати та використовувати графічні прийоми: тіні, текстури, прозорість (непрозорість), контрастність тощо.

І нарешті, дизайн-концепція не може вважатися закінченою без хорошого захисту. «Ідеальна» дизайн-концепція може бути проігнорована або, як мінімум, не зрозуміла, якщо немає можливості гідно її піднести. Завжди слід на увазі: якщо все абсолютно ясно автору, то це не означає, що також абсолютно ясно для тих, хто бачить цю концепцію вперше.

Побудова дизайн-концепції будь-якого об'єкта може включати такі інформаційні блоки:

1. Опис ідеї. Тут можливе використання будь-якого прийому візуалізації, як, наприклад, текстова, покадровий сценарій, набір образних сюжетів, локації, ілюстрації та зображення персонажів;

2. Визначення найбільш вигідної цінової та цільової аудиторії. На рівні побудови дизайн-концепції необхідно точно представляти для кого формуватиметься простір;

3. Покадрове рішення. У цьому інформаційному блоці мають місце планувальні рішення сюжетного сценарію, на які слід звертати увагу при формуванні проекту. Тут необхідно приділити увагу та тривалості, особливостям сценарію, послідовності, зав'язки та розв'язки сюжету;

4. Опис стилістичної концепції оформлення ролика. У цьому розділі бажано представити ілюстративний ряд, що характеризує стильове вирішення майбутнього ролика (локацій та персонажів). В окремий блок можна винести характерні деталі певного стилю, поєднання кольорів, приклади фактур і т.д.;

5. Попередній вибір різних колористичних рішень. Цей розділ дизайн-концепції є суміжним із попереднім, може становити з ним єдине ціле. Якнайкраще він ілюструється за допомогою зображень, представлених у вигляді колірних ескізів. Таким чином, дизайн-концепція включає емоційний образ, стилістичне і колірне рішення мультимедійного ролика.

Дизайн-концепція втілює в собі художній образ, творчу думку та функціональну ідею, втілену в доступному та зручному для читання вигляді, а також є найважливішим інформативним блоком, оформлений умілою рукою спеціаліста. Завдання дизайн-концепції – отримати розуміння кінцевої мети, сформувавши візуальний ряд із ключових питань проекту. В рамках курсу «Методика дизайн-проектування» у студента формується індивідуальний алгоритм розробки дизайн-концепції. Студент, обмежений рамками тем і умов, вирішує послідовно ряд завдань, щоразу вдосконалюючи чергову форму представлення дизайн-концепції. Результатом такої побудови є індивідуальна модель, що відображає образну та матеріальну сторону проекту. Отже, від дизайн-концепції залежить новизна та перспективність авторських пропозицій, особливості їхнього подальшого розвитку і навіть доля прийняття їх глядачем.

Грамотно оформлена концепція багато наближає до реального втілення. Ціль проєктованої речі це відповідь на потребу людини. Проєкт, що розробляється, «приходить у життя» в конкретний час і в конкретному місці. Для досягнення мети необхідно враховувати зовнішні та внутрішні чинники: технічні характеристики виробу, його економічність, характер матеріалів та конструктивних елементів, технологічність, зручність транспортування та зберігання тощо.

У ході розробки дизайн-концепції велику роль відіграє аналітична діяльність самого дизайнера, критика професіоналів, думка замовника та споживача. Найсуттєвішим моментом

є нерозривний зв'язок всіх загально проєктивних завдань. Професійний підхід сприяє концептуалізації таких тенденцій сучасного проєктування, як диференціація та спеціалізація та наростаюча усвідомленість, доцільність, цілеспрямованість. «Головні вимоги у підході до речі як проєкту полягають у: усвідомленій та першорядній пропорційності (заході) майбутньої речі та споживача. Навіть якщо обставини складаються як видимість твору «форми заради форми», насправді будь-який дизайнер розкриває сутність своєї професійної діяльності, коли створює річ для конкретно-історичної людини, система цінностей, психологічні особливості, побутові звички, норми поведінки, смаки якого йому відомі та враховуються; – домінанті естетичного відношення, що призводить до формування нових упорядкованих структур за допомогою подолання стереотипних культурних зразків та реалізації принципу цілісності; – усвідомленої та першорядної цілісності уявлення про майбутню річ, що детермінує всі її приватні якості та властивості; – зв'язку виникає речі з реальним предметним світом. Результатом цієї діяльності є не просто фіксація проєкту на папері, але виникнення «другої природи» з першої, розширення предметного світу, в якому існує людина. Незалежно від масштабу, результатом буде утвердження людини як творчої та діяльної істоти».

Ефективність праці дизайнера суттєво залежить від того, наскільки точно обраний ним метод роботи відповідає рівню комплексності того кола проблем, у яке впроваджується проєктувальник. «Перший підхід переважає і переважає в практиці дизайн-діяльності на всіх етапах становлення та розвитку дизайну як професії, служить основою концепцій у системі дизайнерської освіти та має результатом той образ дизайну, який символізує собою не лише масштабність досягнень сучасної науки та техніки, а й прогресивну спрямованість соціальних процесів. Другий підхід передбачає комплексність, складність проблем дизайну, звертає увагу проєктувальника на той факт, що в індустріальному та постіндустріальному дизайні кожна проблема має бути сформульована і вирішена як унікальна, що враховує всю багатомірність негативної та позитивної інформації про людину та суспільство»¹⁶¹.

На даний момент однією з важливих проблем є професійне гармонійне навчання та виховання особистості дизайнера. У контексті дизайн-проєктування це говорить про актуальність цієї теми.

У процесі вивчення цього питання з'ясувалося, що методика дизайну запозичена із найрізноманітніших джерел. Її більшість взята з різних видів мистецтв (архітектури, скульптури, декоративно-ужиткового мистецтва, театру та кінематографа) та різних галузей техніки, економіки, соціології, прикладних наук (наприклад, ергономіки). Для кожного проєкту автор має можливість вибирати з існуючої множини методик проєктування найбільш підходящу для конкретної ситуації, що надалі впливає на розробку концепції та на бачення проєкту в цілому.

Для автора статті було важливо показати як у рамках курсу «Методика дизайн-проєктування» організувати проєктну роботу, як ці знання дають позитивний навчальний вплив на студентів, сприяє самостійному здобуттю знань та досвіду, розвиваючи у них незалежність, ініціативність та творчу активність. Обґрунтована організація навчального проєктування істотно залежить від грамотно розробленої методики навчання проєктної діяльності, спрямованої на створення умов, що спонукають студента самостійно розвивати та застосовувати творчі здібності.

Таким чином, ми вважаємо, що виникає потреба покращення якості освітнього процесу за допомогою сучасних методів та педагогічних технологій навчання. Педагогічна практика показує, що впровадження у процес навчання курсу «Методика дизайн-проєктування» мультимедійного дизайну грамотного проєктування та новітніх комп'ютерних технологій є фундаментальною основою знань та вмінь, без яких дизайнер не може відбутися. При впровадженні нових методів та засобів змінюється характер педагогічної діяльності, і ці зміни будуть ефективними на основі сучасного концептуального проєктування.

¹⁶¹ Мосоров А. М., Мосорова Н. Н. Теория дизайна. Екатеринбург, Печатный дом «Солярис», 2004, с. 400.

Література

1. Быстрова Т. Ю. (2001). Вещь. Форма. Стиль: Введение в философию дизайна. – Екатеринбург: Издательство Уральского университета, 2001. – 288 с. – С. 121.
2. Буш Г. (1972). Аналогія евристична. *Методы технического творчества. Р. 3. Практические методы технического творчества. 3.2. Методы эвристической аналогии.* Издательство Лиесма. Рига. 1972. Режим доступа: <http://www.serendip2.ru/voir/metod/bush/32.html>.
3. Деревя Р. М. (2014). Виртуальные образы на основе проективографии. *Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики.* Тамбов: Грамота, 2014. № 12. Ч. 1. С. 58-62. Режим доступа: <https://www.gramota.net/materials/3/2014/12-1/13.html>.
4. Джонс Дж. К. (1982). Методы проектирования. Москва: Изд-во Мир. Режим доступа: <https://cutt.ly/ADz1o5z>.
5. Коллективной поиск идей. (2014-2022). *Helpiks.org.* Режим доступа: <https://helpiks.org/6-55511.html>.
6. Комбинаторные методы проектирования в дизайне. (2014). *Студопедия. Ст. 11.* Режим доступа: https://studopedia.ru/2_50469_kombinatornie-metodi-proektirovaniya-v-dizayne.html.
7. Концепція. (2021). *Википедия.* Режим доступа: <https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%9A%D0%BE%D0%BD%D1%86%D0%B5%D0%BF%D1%86%D1%96%D1%8F>.
8. Луис Генри Салливан отец небоскребов. (2007-2022). *INTERIOR+DESIGN.* Режим доступа: <https://www.interior.ru/design/893-luis-genri-sullivan-otets-neboskrebov.html>.
9. Марков С. (2019). Метод асоціації. *GTNVIVE join the universe of creative people end geniuses.* Режим доступа: <https://geniusrevive.com/metod-assotsiatsij/>.
10. Метод. (2021). *Большой энциклопедический словарь.* Режим доступа: <https://www.vedu.ru/bigencdic/38437/>.
11. Метод агрегативання. (2013-2021). *Studme.org.* Режим доступа: <https://studme.org/18560423/tovarovedenie/agregatirovanie>.
12. Метод «вживання в роль». (role-playing). (2015-2021). *Leksii.org.ст.4.* Режим доступа: <https://leksii.org/7-20147.html>.
13. Метод гирлянд случайностей и ассоциаций для поиска креативных решений. (2006-2022). *NewGoal.ru.* Режим доступа: <https://newgoal.ru/metod-girlyand-sluchajnostej-i-associacij-dlya-poiska-kreativnykh-reshenij/>.
14. Метод «Дельфі». (дельфійська техніка). (2012-2021). *4BRAIN.* Режим доступа: <https://4brain.ru/blog/%D0%BC%D0%B5%D1%82%D0%BE%D0%B4-%D0%B4%D0%B5%D0%BB%D1%8C%D1%84%D0%B8-%D0%B8-%D0%B5%D0%B3%D0%BE-%D0%BF%D1%80%D0%B8%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D0%B5%D0%BD%D0%B8%D0%>.
15. Метод ликвидации тупиковых ситуаций. (2019). *StudFiles. Ст. 9.* Режим доступа: <https://studfile.net/preview/3003093/page:9/>.
16. Метод «Мозговой атаки». (2013-2021). *Studme.org.* Режим доступа: https://studme.org/45519/ekonomika/metody_mozgovoy_ataki_mozgovogo_shturma.
17. Метод структурного моделювання. (2016). *Информация для углубления знаний. Ст. 3.* Режим доступа: <https://infopedia.su/4x24e2.html>.
18. Метод сценарного моделирования. (2022). *PONP.RU* Режим доступа: <https://ponp.ru/calculator-bank/metod-scenarnogo-modelirovaniya.html>.
19. Метод фокальных объектов. (2022). *IMPER Geur.* Режим доступа: <https://personalimage.ru/blog/metod-fokalnykh-obektov/>.
20. *Микалко Майкл.* (2007). Метод синектики Уильяма Гордона. Сенектика. *Vikent.ru. Майкл Микалко, Игры для разума. Тренинг креативного мышления, СПб, «Питер», 2007 г., с. 302.* Режим доступа: <https://vikent.ru/enc/2364/>.

21. Мосоров А. М., Мосорова Н. Н. Теория дизайна. *Екатеринбург, Печатный дом «Солярис», 2004. с. 400.*
22. Творческий метод в дизайне. (2022). *Igro-zon.ru*. Режим доступа: <https://igro-zon.ru/dizajneriy/tvorcheskij-metod-v-dizajne.html>.
23. Футурология (в дизайне). (2014-2022). *Helpiks.org. Ст. 21*. Режим доступа: <https://helpiks.org/6-55510.html>.
24. Штучный метод. (2019). *StudFiles. Ст. 5*. Режим доступа: <https://studfile.net/preview/9436798/page:5/>.
25. Terry Bahill, J. R. Clymer. (1998). The Design-Methods Comparison Project. *RescfrchGate*. Retrieved from: https://www.researchgate.net/publication/3421214_The_Design-Methods_Comparison_Project.
26. Developing Design Methods – a Conceptual Requirement Framework. (2019). *Proceedings of the Design Society: International Conference on Engineering Design*. Retrieved from: <https://www.cambridge.org/core/journals/proceedings-of-the-international-conference-on-engineering-design/article/developing-design-methods-a-conceptual-requirement-framework/4E06E62974E05BBC63D9370342F99420>.
27. *Eva Dijksterhuis, Gilbert Silviu*. (2017). The Design Thinking Approach to Projects. *The Journal of Modern Project Management. Home . Vol 4, No 3 (2017). Dijksterhuis*. Retrieved from: <https://www.journalmodernpm.com/index.php/jmpm/article/view/225>.
28. Lance N. Green , Elivio Bonollo. (2004). The Importance of Design Methods to Student Industrial Designers. *Global J. of Engng. Educ., Vol. 8, No. 2. Published in Australia*. Retrieved from: <http://www.wiete.com.au/journals/GJEE/Publish/vol8no2/Green.pdf>.

FORMATION OF THE PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE WEB DESIGNERS IN THE PROCESS OF STUDYING "TECHNOLOGIES OF WEBSITE DEVELOPMENT" DISCIPLINE

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВЕБ-ДИЗАЙНЕРІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ДИСЦИПЛІНИ «ТЕХНОЛОГІЇ РОЗРОБКИ ВЕБ-САЙТІВ

Глобальні зміни в сучасному суспільстві вимагають підготовку фахівців з інноваційним творчим типом мислення, з розвинутою світоглядною культурою, з етнічним ставленням до світу. Такі фахівці повинні вміти аналізувати соціально-економічний прогрес, приймати рішення, що відповідають стану ринкової економіки, і виконувати їх. Останнім часом ми спостерігаємо зріст значимості формування професійної компетентності кожного фахівця тому, що високий рівень професійної компетентності підвищує його конкурентоздатність. Сучасна система вищої освіти повинна забезпечити навчання і виховання майбутнього фахівця з належним рівнем професійної компетентності.

Сьогодні ми спостерігаємо той факт, що дизайн охопив усі сфери виробництва, а саме: розробку фірмового стилю, проектування промислових інтер'єрів й офісів, спеціальних послуг тощо. Діяльність дизайнера стосується всіляких напрямків матеріально-художньої культури таких, як: архітектура, промислове мистецтво, оформлювальне мистецтво, мистецтво експозиції, театру, кіно, які формують навколо нас предметно-візуальну реальність. Отже, дизайн є основним методом створення матеріального, соціального й духовного середовища, що оточує людину. Високоєфективна система освіти не залишає без уваги питання підготовки професійно компетентних фахівців в галузі дизайну.

У результаті стрімкого зростання глобальної мережі Інтернет з'явився новий напрямок дизайну – веб-дизайн. Веб-дизайн – це система, що динамічно розвивається та дозволяє формувати особливе інформаційне середовище для творчої роботи художників, дизайнерів і фахівців в галузі інформаційних технологій. Як наслідок, в останнє десятиліття сильно виріс запит на фахівців в галузі нового засобу візуалізації – веб-дизайну. Потреба у високопрофесійних веб-дизайнерах торкається системи їхньої підготовки. Ми можемо спостерігати активний розвиток нового освітнього напрямку, як підготовка майбутніх веб-дизайнерів у вищих навчальних закладах.

З огляду на це, здійснюється пошук шляхів професійної підготовки майбутніх веб-дизайнерів, інноваційних форм, технологій навчання та реалізації їх у сучасних умовах.

Якість професійної діяльності фахівця визначається його компетентністю.

Поняття «професійна компетентність» стосовно якості підготовки майбутніх веб-дизайнерів використовується недавно й являє собою сукупність їх творчих і професійних здатностей. Таким чином, рівень професійної компетентності веб-дизайнерів стає також показником якості їхньої освіти.

Кардинальні зміни в концепції функціонування вищої освіти в сучасному суспільстві зумовили підвищення теоретичного і практичного інтересу науковців до проблеми формування професійної компетентності веб-дизайнерів.

Проблемам дизайну та дизайнерської діяльності присвятили свої праці такі науковці, як: О. Бойчук, Н. Воронов, В. Даниленко, Т. Єременко, Т. Козак та інші.

Визначення поняття «компетентність» представлено у працях Гришко В. І., Єрмакова І. Г., Несен Г. М., Овчарук О. В., Пометун О. І., Петухової Л. Є., Селевко Г. К., Сохань Л. В.

Професійну компетентність педагога досліджували Алексєєва Л. П., Баркасі В. В., Введенський В. М., Добутько Т. В., Дубасенюк О. А., Калінін В. О., Макарова Л. Н., Маркова А. К., Стрельников В., Хоружа Л. Л., Шевчук Л. І.

Проблемі педагогічної компетентності присвятили свої праці Адольф В. О., Бездухов В. П., Кузьміна Н. В., Лук'янова М. І., Шаматова Т. І.

У психолого-педагогічних дослідженнях науковців С. Гунько, Н. Морзе, О. Спіріна, О. Снігура, О. Шиман розглядається процес формування інформаційної компетентності.

Питання професійної освіти, орієнтованої на формування професійної компетентності майбутніх фахівців розкрито у працях багатьох науковців, а саме: Андрущенко В. П., Кремня В. Г., Ничкало Н. Г., Саприкіної Л. В., Ткачук С. І. та інших.

Реалізації компетентнісного підходу в системі професійної освіти присвячені наукові праці Беха І. Д., Бойчука Ю. Д., Вербицького А. А., Гриньової М. В., Жук О. Л., Овсієнко Л.

Однак, незважаючи на те, що проблемі формування й розвитку професійної компетентності приділяється досить велика увага, завдання пошуку нових науково педагогічних підходів до її рішення залишається дуже актуальним.

У зв'язку з тим, що веб-дизайн став глобальним явищем у сучасному суспільстві, зростає вимога підготовки професійно компетентних фахівців у цій галузі. Аналіз наукових джерел з обраної теми підтвердив, що особливості дизайн-освіти викликає інтерес у науковців. Але проблема формування професійної компетентності майбутніх веб-дизайнерів у процесі вивчення фахових дисциплін недостатньо розроблена.

Недостатність розробки даної проблеми в теорії й практиці обумовили вибір теми нашого дослідження: *«Формування професійної компетентності майбутніх веб-дизайнерів у процесі вивчення дисципліни «Технології розробки веб-сайтів».*

Аналіз тлумачень терміну «компетентність». У тлумачному словнику термін «компетентний» визначається як той, що «має достатні знання в якій-небудь галузі; який з чим-небудь добре обізнаний; тямущий»¹⁶².

Багато вітчизняних і зарубіжних учених приділяло увагу тлумаченню поняття «компетентність».

Гришко В. І. визначає поняття «компетентність» в юридичній освіті як певний зв'язок двох видів діяльності студента: сьогодишньої – освітньої та майбутньої – практичної, і вимагає доповнення традиційного змісту освіти компонентами, які забезпечать здатність студента результативно діяти за межами навчальних ситуацій та ефективно вирішувати в повсякденності реальні проблеми. Наголошує на тому, що базові компетентності починають формуватися і розвиваються протягом всього процесу навчання і стають «запорукою успішного професійного становлення»¹⁶³.

Овчарук О. В. зазначає, що трансформація знань, умінь та навичок в компетентності під час освітнього процесу сприяє особистісному культурному розвитку і вмінню швидко реагувати на запити часу¹⁶⁴.

Сохань Л. В., Єрмакова І. Г., Несен Г. М. трактують поняття «життєва компетентність» як системну ознаку здібностей особистості (або самостійних компетенцій), що надає можливість свідомо визначати та реалізувати особисте життя, культивувати власну унікальність¹⁶⁵.

Пометун О. І. під компетентністю розуміє упорядкований комплекс знань, умінь, навичок і ставлень, які набуваються в процесі навчання¹⁶⁶.

Петухова Л. Є. зазначає, що компетентнісний підхід у системі підготовки майбутніх вчителів потребує зміщення акцентів щодо засвоєння встановлених державними еталонами знань, умінь та навичок на розвиток здатності продуктивної практичної діяльності, приймання результативних рішень, використання сучасної педагогічної техніки та технології

¹⁶² Білодід, І. К. (ред.). (1973). Словник української мови: в 11 томах. Т. 4, с. 250.

¹⁶³ Гришко, В. І. (2016). Формування базових компетентностей майбутніх правознавців у процесі фахової підготовки, с. 14.

¹⁶⁴ Овчарук, О. В. (2003). Компетентності як ключ до формування змісту освіти. Т. 296, с. 20.

¹⁶⁵ Сохань, Л. В., Єрмаков, І. Г., Несен, Г. М. (ред.). (2003). Життєва компетентність особистості, с. 520.

¹⁶⁶ Пометун, О. І. (2004). Теорія та практика послідовної реалізації компетентнісного підходу в досвіді зарубіжних країн, с. 17.

та реалізації активної життєвої позиції у всіх сферах соціального життя; здібності і бажання до регулярного саморозвитку¹⁶⁷.

Проведений нами огляд наукової літератури дозволяє констатувати, що в цей час немає єдності в питанні визначення сутності поняття «компетентність».

Виходячи з вищесказаного, можна узагальнити, що термін «компетентність» стосовно особистості дизайнера означає сукупність теоретичних знань, практичних умінь, досвіду та особистісних якостей, які забезпечують ефективність і результативність розв'язання різноманітних завдань у сфері її професійної діяльності.

Визначення сутності поняття «професійна компетентність веб-дизайнерів». Термін «професійна компетентність» найчастіше вживається для визначення високого рівня кваліфікації й професіоналізму. У трактуванні деяких авторів «поняття професійна компетентність» визначається як готовність до професійної діяльності. Тобто, компетентність в системі професіоналізму посідає місце між ретельністю й досконалістю; між готовністю особистості на певну діяльність і майстерністю.

Веб-дизайн є частиною інформаційного дизайну. Первинна функція змісту веб-сайту складається в інформуванні й залученні користувачів. У цьому сенсі веб-дизайн найближче стоїть до дизайну книг і журналів, що поєднується з дизайном інтерактивних комп'ютерних програм.

В останнє десятиліття сильно виріс запит на фахівців в області нового засобу візуалізації – веб-дизайну. Цей запит задовольняється в основному або за рахунок випускників технічних вузів, що володіють досвідом роботи з електронними технологіями, або за рахунок професіоналів художників, що самостійно освоюють нові технічні засоби. У першому випадку в сферу візуальної творчості потрапляють люди, що не мають художніх знань, необхідних для створення візуального образу. У другому, перед художником встає завдання самостійного освоєння технологічного комплексу, що можна зрівняти з одержанням нової спеціальності, тому, що виникаючі технічні завдання є принципово іншими, ніж освоєні їм раніше художні технології.

У літературі немає єдиної думки щодо визначення веб-дизайну. Деякі автори розглядають цю галузь як вид графічного дизайну, відокремлюючи її від веб-програмування. Інші на перше місце ставлять зручність користування веб-сайтом і простоту інтерфейсу. Дана концепція веб-дизайну одержала назву «юзабіліті».

Отже, *веб-дизайн* – це проектування й розробка засобами веб-технологій інформаційної архітектури веб-сайту з одночасним його художнім оформленням й оптимізацією програмного коду з метою найбільш ефективного використання й просування в мережі Інтернет.

Веб-дизайнер у розумінні зарубіжних науковців – це не хто інший, як веб-розробник – верстальщик (web-master/web-coder), фахівець з інформаційної архітектури (web-developer), програміст (web-programmer), адміністратор (system administrator) в одній особі.

З огляду на це, можна сказати, що термін «веб-компетенція» відноситься до спеціальних професійних компетенцій та повинна бути результатом навчання майбутніх фахівців в області технологій веб-дизайну. Тобто, *веб-компетенція* – це готовність до самостійного проектування й реалізації основних компонентів дизайну веб-сайтів.

Професійна підготовка майбутніх фахівців в галузі веб-дизайну повинна бути орієнтована на підготовку конкурентоздатного працівника, затребуваного на ринку праці, компетентного, відповідального, що вільно володіє своєю професією, орієнтується в суміжних областях діяльності, прагне до постійного професійного росту й освоєння нових технологій, пов'язаних з використанням комп'ютерних технологій. Сучасна система вищої освіти має постійно удосконалювати професійну підготовку майбутніх веб-дизайнерів шляхом формування у них професійної компетентності.

¹⁶⁷ Петухова, Л. Є. (2009). Теоретико-методичні засади формування інформатичних компетентностей майбутніх учителів початкових класів, с. 16.

Майбутній веб-дизайнер повинен володіти методами творчого процесу проектування; вміти користуватися графічними програмами при виконанні дизайнів-проектів; знати й застосовувати правове законодавство у своїй сфері діяльності; створювати проект по вимогах замовника, що визначає ще одну – соціальну – сторону компетентності.

Професійні компетенції (художньо-творча діяльність, проектна, інформаційно-комунікативна, виробничо-технологічна, організаційно-управлінська, науково-дослідна, педагогічна, експертно-консультаційна, інноваційна) містять у собі професійно-функціональні знання й уміння, які забезпечують конкретизацію загальнокультурних компетенцій і розглядаються як володіння методами творчого процесу в професійній діяльності.

Таким чином, можна визначити професійну компетентність майбутніх веб-дизайнерів як інтегральну якість особистості, що включає загальнокультурні й професійні компетенції.

Показники загальнокультурної компетенції:

- інтелектуальний – здатність удосконалювати й розвивати свій інтелектуальний і загальнокультурний рівень;
- соціокультурний – здатність проявляти ініціативу, брати на себе всю повноту професійної відповідальності, у рамках творчої, наукової, виробничої й загальнокультурної діяльності;
- самоосвітній – здатність до самостійного навчання новим методам і прийомам проектування;
- інформаційний – здатність самостійно здобувати за допомогою інформаційних технологій і використати в практичній діяльності нові знання й уміння;
- організаційно-управлінський – здатність використати на практиці вміння й навички в організації дослідницьких і проектних робіт, здійсненні управлінських функцій в установах, що займаються розробкою веб-дизайну;
- технологічний – здатність до експлуатації сучасного технічного встаткування й приладів;
- економічний – використання основних положень і методів соціальних і економічних наук при рішенні професійних завдань.

Показники професійної компетенції:

- художньо-творчий – здатність до системного розуміння всіх проблем, пов'язаних з умінням поставити художньо-творчі завдання й запропонувати їхнє рішення; готовність до самостійного створення художнього образу, володіння малюнком, навичками лінійно-конструктивної побудови, методами академічного живопису, знаннями кольорознавства й колористики, сучасною шрифтовою культурою, прийомами роботи в макетуванні й моделюванні;
- проектний – можливість розробляти проектну ідею, засновану на концептуальному, творчому підході до рішення дизайнерського завдання, науково обґрунтувати свої пропозиції й скласти вимоги до проекту;
- інформаційно-комунікативний – володіння комплексом інформаційно-технологічних знань, уміння ефективно застосовувати нові інформаційні технології для рішення професійних завдань, володіння прийомами комп'ютерного мислення;
- виробничо-технологічний – наявність реальних подань про процес розробки й проектування веб-сайтів; знання основних технологій;
- організаційно-управлінський – здатність організувати роботу творчого колективу виконавців; готовність до прийняття професійних і управлінських рішень, визначенню порядку виконання робіт і пошуку оптимальних рішень при створенні продукції з урахуванням вимог якості, надійності й вартості;
- науково-дослідницький – наявність навичок науково-дослідної діяльності (планування дослідження, збір інформації і її обробка, фіксування й узагальнення отриманих результатів);

- інноваційний – здатність до трансформації художніх ідей і впровадженню їх у практику¹⁶⁸.

Аналіз навчальної дисципліни «Технології розробки веб-сайтів». Одним з інноваційних напрямків сучасної професійної освіти є дизайн-освіта, результатом якої є виховання проектно-мислячої людини в якій би сфері соціальної практики вона не діяла.

Умови формування професійної компетентності майбутніх веб-дизайнерів повинні містити в собі розробку й використання варіативних-модульних навчальних програм, заснованих на взаємозв'язку науково-технічних, гуманітарних і художніх дисциплін. В основі системи модульно-варіативних навчальних програм лежить процес проектного навчання в рамках професійних дисциплін.

У багатьох освітніх програмах при вивченні веб-дизайну акцент ставиться на основах створення веб-сторінок, як нового виду інформаційного документа, що зводиться до знайомства з мовою гіпертекстової розмітки HTML і основними мовами веб-програмування (PHP, JavaScript тощо). У результаті студенти засвоюють тільки технологічну складову web-проекту.

При підготовці фахівців у сфері веб-дизайну в Харківській державній академії дизайну і мистецтв передбачено вивчення курсу «Технології розробки веб-сайтів». В основі програми курсу закладена ідея навчання на основі інтеграції дисциплін «Кольорознавство», «Основи композиції», «Історія дизайну», «Типографіка», «Комп'ютерна графіка». Студенти, у рамках дисципліни «Технології проектування веб-сайтів» за короткий час освоюють технології проектування веб-сайтів і включаються у творчу діяльність.

У процесі вивчення дисципліни «Технології проектування веб-сайтів» студенти розвивають своє просторове мислення, опановують навичками проектування веб-сайтів різного призначення. Це означає, що у студентів формуються наступні веб-компетенції:

- проектна – здатність до проектування інформаційної архітектури веб-сайту;
- технологічна – здатність до реалізації інформаційної архітектури веб-сайту засобами мов програмування;
- художня – здатність до художнього оформлення веб-сайту.

Таким чином, веб-дизайн є досить складною сферою інформаційних технологій тому, що вимагає знань різних галузей. З одного боку веб-дизайнер повинен володіти технологіями веб-програмування, з іншого – вміти додати веб-проекту художню, естетичну виразність. Грамотний веб-дизайнер має бути обізнаним з останніми веб-технологіями й мати відповідні художні знання. Тільки проектна культура у формі дизайн-освіти здатна вирішувати проблеми такої складної інтеграції знань.

Проаналізуємо навчальну програму дисципліни «Технології розробки веб-сайтів».

Предметом вивчення навчальної дисципліни є оволодіння студентами прийомами створення веб-сторінок та веб-сайтів; створенням навігаційних елементів сайту; використанням спеціалізованих комп'ютерних технологій для розробки сайтів; тестування та публікації сайтів.

Метою вивчення дисципліни «Технології розробки веб-сайтів» є оволодіння знаннями з технологій розробки веб-сайтів та їх елементів.

Завдання дисципліни – забезпечити відповідну професійну підготовку майбутніх фахівців в галузі мультимедійного дизайну з професійною орієнтацією на розробку веб-сайтів. Дисципліна вміщує теоретичні відомості, засоби та прийоми створення веб-сторінок та веб-сайтів. Практичний курс будується на послідовному виконанні навчальних завдань з розробки веб-сайтів. Зміст дисципліни орієнтований на знайомство з основними вимогами до дизайну та елементів Інтернет-сторінок, оволодіння базовим набором термінів та інструментів з мов HTML, CSS та JS для розробки веб-сайтів, знайомство з програмним забезпеченням, що використовується для розробки і запуску веб-сайтів.

¹⁶⁸ Соловьева, А. В. (2010). Формирование профессиональной компетентности будущих-дизайнеров в негосударственных ВУЗах.

Можна виділити основні вимоги до особистості, в яких конкретизується зміст його діяльності. Так, згідно з вимогами до основних компетенцій веб-дизайнера та освітньо-професійної програми, студенти повинні *знати*: основні поняття та термінологію, основні компоненти web-сайту, методики розробки сайту, вимоги до сайту, вимоги до ілюстрацій, методики оцінки та тестування сайтів, критерії оцінок створеного сайту; *уміти*: розробляти ескізи дизайну майбутніх веб-сторінок, створювати сайти з використанням шаблонів, оптимізувати задані зображення та розміщувати їх на веб-сторінках, створювати елементи управління та фонові зображення, виконувати тестування сайту, використовувати засоби прикладних програм для розробки веб-сайтів¹⁶⁹.

Перший модуль дисципліни містить у собі розробку дизайну веб-сторінок сайту з обраної тематики (візуальна частина проекту) і спрямований на підвищення естетичного рівня мислення, художнього виховання й освоєння мови художньо-графічних засобів. У другому модулі студенти розробляють веб-сайт за допомогою мов HTML, CSS та JS.

Лекційні питання, що пропонуються до розгляду студентам, такі: загальні відомості про мережу Internet, історія та структура мережі, історія веб-сайтів, сучасні інтернет-браузери, можливості відображення сторінок, поняття веб-сайту, складові частини веб-сайту, типи веб-сайтів та їхнє призначення, етапи розробки веб-сайтів, використання кольору та шрифтів при оформленні веб-сторінки, принципи веб-дизайну.

Початком розвитку мережі Інтернет в Україні вважається перша половина 90-х років ХХ-го століття. Спочатку мережа Інтернет слугувала переважно джерелом наукової інформації, а згодом до неї залучився й весь бізнес. На ринку праці виник певний дефіцит фахівців в області інформаційних технологій. Останнім часом досить розповсюдженим видом дизайну стає *веб-дизайн*. Крім того, це відносно новий напрямок у дизайні, що все більше вимагає появи нових фахівців.

6 серпня 1991 року з'явився перший у світі веб-сайт – <http://info.cern.ch>. Його творець Тім Бернерс-Лі (Tim Burners-Lee) опублікував на ньому опис нової технології World Wide Web (WWW), заснованої на протоколі передачі даних HTTP, системі адресації URI і мові гіпертекстової розмітки HTML. Також на сайті були описані принципи установки й роботи веб-серверів і веб-браузерів. Сайт став і першим у світі інтернет-каталогом, тому що пізніше Тім Бернерс-Лі розмістив на ньому список посилань на інші сайти.

Тім Бернерс-Лі є «батьком» основних технологій веба – HTTP, URI/UPL і HTML, хоча їхні теоретичні основи були закладені ще раніше. В 40-х роках ХХ-го століття Ванневар Буш висунув ідеї розширення пам'яті людини за допомогою технічних пристроїв, а також індексації накопиченої людством інформації для її швидкого пошуку. Теодор Нельсон і Даг Енгельбарт запропонували технологію гіпертексту – «розгалуженого» тексту, що надає читачеві різні варіанти читання. Xanadu – так і не закінчена гіпертекстова система Нельсона, була призначена для зберігання й пошуку тексту, у який уведено взаємозв'язки й «вікна». Нельсон мріяв зв'язати перехресними посиланнями всі тексти, створені людством¹⁷⁰.

Перші норми веб-дизайну були досить примітивні та ґрунтувалися на мові HTML і застосовувалися для розмітки веб-сторінок. Згодом у мові HTML з'являються нові функції, вона підлаштовується під потреби користувачів. З'являється блокова верстка сторінок і можливість додавання зображень.

Наступним кроком була поява таблиць стилів CSS і можливість вставки таблиць на сторінки сайтів. Разом з цими нововведеннями, веб-дизайн набуває все більш нові стандарти.

З моменту появи «флеш» технології веб-дизайнери отримали можливість повноцінно надавати оригінальність своїм творінням. Ця технологія дала можливість додавати на сайти анімацію, відеозаписи тощо.

Виникає таке поняття, як HCI – взаємодія людини й інтернет-сайту. Після його впровадження були розроблені норми і правила у веб-дизайні, деякі з яких

¹⁶⁹ Опис навчальної дисципліни. (2020). Web дизайн.

¹⁷⁰ Вікіпедія. (2021). Тім Бернерс-Лі.

використовуються й сьогодні. Потім аббревіатура HCI поступово трансформується в понятті «юзабіліті», яке існує й сьогодні. Прародителем цього терміну є Якоб Нільсен¹⁷¹.

Веб-дизайн у визначенні Д. Бородаєва – «вид графічного дизайну, спрямований на розробку й оформлення об'єктів інформаційного середовища Інтернету, покликаний забезпечити їм високі споживчі властивості й естетичні якості»¹⁷². Подібне трактування відокремлює веб-дизайн від веб-програмування, позиціонує веб-дизайн як вид графічного дизайну.

На думку Якоба Нільсена, засновника й керівника компанії «Nielsen Norman Group», більша частина винаходів якого спрямована на полегшення роботи користувачів Інтернету, головним завданням проектування веб-сайту, є дослідження того, як користувач поводить себе на сайті, й визначення, що працює на його благо, а що не працює.

Крім того, перевагою будь-якої веб-сторінки є простота інтерфейсу. Дана концепція веб-дизайну отримала назву «юзабіліті» (від англ. usability – зручність і простота використання).

Таким чином, веб-дизайн – це проектування й розробка інформаційної архітектури веб-сайту (логічної й фізичної структури), її реалізація засобами веб-технологій, художнє оформлення веб-сайту, оптимізація його програмного коду з метою найбільш ефективного використання й просування в мережі Інтернет.

Класифікація веб-сайтів:

- сайт-візитка;
- фотогалереї, форуми, чати;
- електронні прайс-листи – це опис продукції компанії з обов'язковим зворотнім зв'язком з клієнтами;
- корпоративний сайт – представлена детальна інформація про компанію, її ринок збуту, товари та послуги, які вона пропонує, партнерів та клієнтів, нові вакансії тощо. Як правило, на таких сайтах присутні численні голосування й опитування, а також стрічки новин та книги гостей;
- електронний магазин – це не просто набір прайс-листів зібраних в Інтернет, а унікальне рішення, котре дозволяє продавати товари та послуги за допомогою всесвітньої сітки;
- інформаційний портал – здебільшого використовується в розважальних цілях. На ньому присутні численні опитування, форуми, фотогалереї, новини, можливість реєстрації користувачів, книги гостей;
- флеш (Flash) сайт – поєднання розкоші, вишуканості, краси, програмування та дизайну в обгортці анімаційних технологій¹⁷³.

Отже, найпоширенішим видом діяльності сучасного дизайнера є створення макету для сайтів. Веб-дизайн є одним з найбільш сучасних видів дизайнерського мистецтва й при цьому намагається відповідати всім умовам практичного використання.

На нашу думку, доцільно сформулювати *аспекти гарного макету веб-сайту*.

Відгук і гнучкість. Розбиття контенту на певні стовпчики допомагає веб-розробникам зрозуміти, які будуть їхні дії на різних розмірах екранів. Також можна створити «гнучку сітку» в HTML і CSS, основою якої будуть відсотки, а не фіксовані значення. Можна простим чином зменшити кількість деяких стовпчиків, перетворити контент.

Вирівнювання й баланс. Весь контент має бути вирівняний уздовж вертикальних стовпчиків по всій довжині сторінки. Завдяки цьому можна створити чудовий візуальний баланс, застосовуючи скрізь однакові пробіли й горизонтальні контейнери.

Одноманітність. Якщо застосовувати однакову систему сіток для всього дизайну, то можна представити тільки один єдиний макет і створити шаблон, що організовує текст.

¹⁷¹ Осіпенко Ю. В. Сайтобудування.

¹⁷² Бородаєв, Д. В. (2006). Веб-сайт как объект графического дизайна, с. 84.

¹⁷³ Іноземцева, С. В., Малиніна, І. О., Мироненко, Н. Г. (2020). Аналіз сучасних стилевих моделей у веб-дизайні, с. 532-541.

Таким чином, можна заощадити час, використовуючи той самий макет для різних сторінок сайту, і при цьому всі елементи будуть мати однакові розміри.

Вже давно професійні дизайнери використовують сітки для розробки проектів, що мають оптимальні пропорції. Вони, у свою чергу, сприяють поліпшенню читання тексту. Використовувана на сьогоднішній день сітка у веб-дизайні була створена ще в 1920 роках дуже талановитими швейцарськими дизайнерами, і з того часу вигаданий ними дизайн став всесвітнім стандартом організації контенту на сторінках інтернет проектів.

Переваги сітки:

- *сітка визначає єдиний стиль оформлення, правила розташування елементів, вирівнювання, додавання нових елементів у макет;*

- *прискорює роботу з макетом, тому що дотримуючись єдиних правил, час на ухвалення рішення де, що, яким чином буде розташовано, мінімально, крім того дозволяє одержувати передбачуваний результат при роботі в команді;*

- *знижує ймовірність помилок при перевикористанні компонентів макету. Компонентний підхід використовують у своїй роботі й розроблювачі, тому компоненти дозволяють команді працювати синхронно, легко підтримувати зміни й заощаджувати час;*

- *макет виглядає більш естетично, елементи пропорційні й структуровані. Крім того, якщо в дизайні використається сітка, це допомагає користувачеві швидше зчитувати інформацію. Сітка створює візуальний порядок і орієнтуватися легше.*

Макет, що має у своїй основі сітку, – це макет з горизонтальними й вертикальними напрямними, що сприяє організації контенту й підтримці однакової структури на всьому протязі створення проекту.

Модульна сітка характеризується наявністю як вертикального членування, так і горизонтального. Те, що утворюється на перетинаннях, є *модуль* – прямокутник із заданою висотою й шириною, що лежить в основі композиції. Сітка визначає, як у цілому буде виглядати макет і де будуть розташовані окремі елементи: текстові блоки, заголовки, зображення. Вона найбільш складна для побудови. На відміну від колонкової, модульна сітка задає вертикальний ритм і основні пропорції елементів, підтримуючи їх у всьому макеті. Це зручна, гнучка й досить проста система.

На наш погляд, розглядаючи веб-сайт як цільну інформаційну систему, необхідно приділити особливу увагу етапу проектування інформаційної архітектури сайту, його функціональності, зручності й художньому оформленню. При такому підході реалізуються дві основні функції дизайну, а саме: утилітарна, яка припускає технічну досконалість, технологічну доцільність, економічну й ергономічну ефективність, і естетична, що відбиває потребу в прекрасному, гармонічному, обумовлює позитивність емоцій, естетичну виразність, художню образність, знакову асоціативність¹⁷⁴.

Процес розробки веб-сайту включає кілька етапів. Надалі ми проаналізуємо кожен із етапів. На першому етапі визначається основна ідея сайту, його мета, цільова аудиторія, основні функції, відбувається збір змісту. Веб-дизайнер повинен мати повне уявлення про весь контент сайту (текст, таблиці, малюнки тощо) до початку розробки проекту для того, щоб створити правильну тематичну рубрикацію й систему навігації веб-сайту.

На другому етапі починається безпосередньо проектна дизайнерська діяльність. Веб-дизайнер створює інформаційну архітектуру веб-сайту.

Інформаційна архітектура – це принципи систематизації інформації й навігації по ній з метою допомогти відвідувачам більш успішно знаходити й обробляти потрібні їм дані. Правильна інформаційна архітектура веб-сайту – одна з головних умов успішності всього проекту в цілому. Взагалі, під інформаційною архітектурою мається на увазі побудова логічної структури веб-сайту, що включає набір тематичних рубрик з розподіленими по розділах документами й заздалегідь спроектованими гіперзв'язками між всіма сторінками

¹⁷⁴ Власова Н. С. (2010). Инновационный подход к подготовке студентов при обучении Web-дизайну.

ресурсу, і фізичної структури – розміщення фізичних файлів та папки, у якій опублікований веб-сайт.

Етапи створення макету сайту:

- визначитися зі структурою сторінки й зробити її грубий начерк (папір);
- привести найбільш пріоритетні блоки до одноманітності;
- побудувати чернеткову сітку під дизайн-ідею;
- привести до сітки блоки, розташування яких не є принциповим;
- обрати крок базової сітки, ґрунтуючись на типографіці, що має бути використана в подальшому, й розміри базових елементів: кнопок, полів уведення, чекбоксів тощо;
- визначити оптимальну кількість стовпчиків залежно від структури контенту;
- вибрати кількість точок переходів, яких потрібно дотримуватись;
- побудувати колоночну сітку й спробувати розташувати ключові елементи інтерфейсу;
- визначити розмір модуля, що дозволить створювати контентні блоки.

На третьому етапі визначаються технології, які будуть використані для створення веб-сайту. Це залежить від результатів першого етапу, коли були визначені мета й функції сайту. Якщо сайт буде тільки інформаційним, можна обійтися засобами мови HTML.

Технології створення веб-сайту розподіляються на дві основні групи, а саме: ті, що забезпечують статичне й динамічне подання інформації.

На четвертому етапі веб-дизайнер приступає до художнього конструювання, що наповнює веб-проект естетичною виразністю, гармонією, красою. Спочатку створюється блокова композиція макета веб-сайту у вигляді креслення на папері або в графічному редакторі. При виконанні креслення макета веб-сайту варто вимагати від студентів забезпечення точності, що досягається не тільки глибоким розумінням зображення, а й акуратністю в роботі, правильністю використання графічних інструментів.

Художнє оформлення веб-сайту включає створення дизайну, зазвичай засобами комп'ютерної графіки. Дизайнер створює один або кілька варіантів дизайну відповідно до технічного завдання. При цьому окремо створюються дизайн головної сторінки й дизайни типових сторінок. Для здійснення такої діяльності фахівцю необхідно знати основні категорії композиції, кольорознавства й колористики, розуміти роль кольору в композиції, як найважливішої якості форми, його емоційно-психологічного впливу.

Композиція – побудова цілісного добутку, всі елементи якого перебувають у взаємній та гармонічній єдності. Найважливішими формотворними категоріями композиції є масштаб, пропорції, ритм і метр, контраст і нюанс, симетрія й асиметрія.

Кольорознавство – це комплексна наука про колір, що включає систематизовану сукупність даних фізики, фізіології й психології, що вивчають природний феномен кольору, а також сукупність даних філософії, естетики, історії мистецтва, філології, етнографії, літератури, що розглядають колір як явище культури.

Колористика – це розділ науки про колір, що вивчає теорію використання кольору на практиці в різних галузях людської діяльності.

Вибір кольору для дизайну сайту - один із ключових моментів у розробці й вимагає особливої уваги. З огляду на те, що сайт, будь це інформаційний, презентаційний, комерційний сайт або будь-який інший, створюється, у першу чергу, для користувачів, питання правильного вибору кольору для сайту – це питання розуміння психологічного аспекту впливу кольорів і використання цих знань відповідно до поставлених цілей. Відштовхуватися при виборі кольору необхідно від наступних трьох аспектів.

Фірмовий стиль. Якщо у вашого продукту є фірмовий стиль і / або логотип, що вже закріпився в пам'яті людей, став пізнаваним, або ви плануєте його таким зробити – має сенс оформити сайт у відповідних кольорах. Але при цьому потрібно враховувати, як обрані кольори сполучаються між собою, як вони будуть виглядати в оформленні сайту. У деяких випадках колір з логотипу можна замінити схожими відтінками, регулюючи інтенсивність, твердість та інші параметри кольору.

Тематика. Колір для оформлення сайту повинен відповідати його тематиці або продукту/послугам, яким він присвячений. Наприклад, для парфумерії традиційно вибирають відтінки фіолетового, сайт про здорову їжу складно представити без використання зеленого кольору в оформленні.

Цільова аудиторія. Хто ваші клієнти, для кого створюється сайт? Якщо це чоловіча, краще віддати перевагу темним або нейтральним відтінкам. Для жінок найкраще підбирати пастельні тони, ніжні сполучення кольорів для дизайну сайту. Дитяча тематика традиційно не обходиться без соковитих кольорів і яскравих фарб.

Сайт, оформлений з великою кольоровою розмаїтістю, сприймається важко. Якщо кольорів замало, сайт може виглядати одноманітним, а увага користувача буде розсіюватися. Оптимальна робоча палітра для дизайнера – це 3-4 кольори, серед яких:

- *Основний* – базовий колір в оформленні, яким виділено основний контент на сторінках.
- *Додатковий* – колір для виділення другорядної інформації, що вигідно сполучається з основним, доповнює його.
- *Фоновий* – спокійний відтінок, на якому не губляться основний і додатковий кольори.
- *Акцентний* – контрастний до основного колір, що привертає увагу відвідувача до ключових елементів сайту.

Перед тим, як підбирати колір для сайту, варто взяти до уваги мету ресурсу.

На п'ятому етапі на основі блокової композиції ретельно проробляються деталі загальної композиції веб-сторінки. Таким чином, на четвертому й п'ятому етапах здійснюється естетична функція дизайну веб-проекту. В результаті створюється макет майбутнього веб-сайту у вигляді зображення. На цих етапах необхідно враховувати сучасні напрямки веб-дизайну. Створення макета в графічному редакторі дає можливість студентам розробити власний стиль, що дуже важливо для професійного становлення фахівця.

Таким чином, у ході дослідження ми наробили кілька напрямків (*стилів*) в веб-дизайні, які успішно використовуються в останні роки: класика, мінімалізм, інформаційний дизайн, дизайн в бізнес-стилі, промостіль, Web 2.0, дизайн в стилі Flash. У всіх цих стилях можуть бути використані й художні напрями дизайну. Кожен з цих стилів успішно застосовується та поширюється багатьма професійними дизайнерами. Проаналізуємо де кілька основних.

В сучасному веб-дизайні, як і в дизайні архітектури, моди, інтер'єрів, присутній *класичний стиль*. В цьому напрямку оформлено безліч веб-ресурсів, а саме: салони краси, юридичні компанії, виробничі фірми. Цей стиль веб-дизайну підпорядковується досить суворим нормам:

- структура побудована колонками;
- марка та логотипи знаходяться у верхній частині сторінки;
- меню розташоване зліва або зверху, випадає або статичне;
- кольорова гамма – стримана, гармонійна, без яскравості, зазвичай в світлих відтінках, використовуються фірмові кольори й елементи компаній;
- графіка або анімація зовсім відсутні, або розставлені у вигляді незначних вкраплень;
- шрифти підбираються скромні, без надмірностей, колірних ефектів.

Веб-сайти в класичному стилі зараз оформляються в плоскому дизайні.

Гранж (хіпстерській стиль) – цей напрямок притаманний не тільки веб-сайтам, а й всьому дизайну в цілому. Виник в 80-ті роки як протест гламуру. З англійської «гранж» перекладається як «неохайний», «відштовхуючий». У веб-дизайні даний стиль проявляється в різних структурах, ілюстраціях і загальній атмосфері «бунтарства». Гранж чимось схожий на стиль «ретро», але є деякі особливості, які присутні тільки у напрямку «гранж». Це своєрідний протест чіткості форм, простоті та легкості, яскравості. Напрямок «гранж» вважається креативним. В ньому використовуються темні, натуралістичні відтінки, естетика урбанізму, грубі текстури тощо. Особливості стилю «гранж»:

- кольорова гамма: цегляні, сірі, чорні, коричневі, пісочні, брудно-зелені тони;

- текстура: цеглова кладка, списані графіті стіни, денім, рогожка, вицвілий папір;
- шрифти: хитромудрі, розмиті, гротескні, потерті тощо.
- цільова аудиторія – переважно молодь, у якій в пошані все крафтове.

Багато трендів в веб-дизайні сьогодні безпосередньо пов'язані з *мінімалізмом* – стилем, який має на увазі використання простих зображень, відсутність зайвих елементів на макеті. Основна ідея мінімалізму в веб-дизайні – акцент на контент сайту, а не на його оформлення, простота і логічність.

Переважно мінімалізм використовується на тих ресурсах, де потрібно представити продукт (промо-сайти). Відсутність зайвих елементів дозволяє дизайнерам висунути товар або послугу на перший план, користувачі не відволікаються на оформлення і легше сприймають контент. Іноді весь текст замінюють на відео або стискають його до пари фраз або заклику до дії. Лаконічність проголошується головним принципом, а кількість візуальних елементів зводиться до мінімуму. Особливості стилю «мінімалізм»:

- білий фон, чорний текст;
- відмова від графіки;
- присутність обмеженої кількості шрифтів (максимум 2);
- мінімальне оформлення: піксельні значки, тонкі лінії;
- текстова навігація;
- велика кількість інформації на сайті;
- чітка модульна сітка.

Часто використовуються зображення на веб-сайтах у мінімалістичному стилі. Вимоги до зображень в мінімалізмі:

- зображення повинні бути максимально простими, без зайвих дрібних деталей і відволікаючих елементів;
- кольорова гамма має контрастувати з фоном;
- зображення повинні бути в одному стилі;
- найчастіше використовуються зображення без фону - так легше привернути увагу і створити єдину композицію.

Типографський стиль у веб-дизайні не втрачає актуальності й донині. Сьогодні користуються популярністю яскраві, кольорові написи, залиті градієнтом, незвичайні гарнітури та строгі, але великі, шрифти. Цей напрямок сучасного веб-дизайну підходить для оформлення порталів новин інформаційних сайтів, особистих блогів. Часто дизайнери об'єднують кілька стилів, а саме: газетний, журнальний, типографський. Акценти ставлять одночасно на естетику оформлення й на подачу інформації. Основою дизайну стає формат газети або журналу:

- розташування тексту і графічного контенту колонками;
- використання різноманітних нестандартних, оригінальних шрифтів, різних за типами та розмірами;
- супровід тексту фотографіями, ілюстраціями, відео-матеріалами.

У середовищі веб-дизайнерів набувають популярність стилі «винтаж» і «ретро» («retro» с лат. – «назад», «звернений до минулого»).

У веб-дизайні сайтів в *ретро-стилі*, обов'язково використовуються будь-які елементи, що мали поширення в минулому, а саме:

- яскрава графіка поп-арту другої половини ХХ століття, старовинні «літописні» літери, королівські вензелі або геральдичні символи;
- часто вживаються спецефекти – зістарені, вицвілі, потерті текстури, півтони, які немов вигоріли на сонці або зблякли під впливом часу;
- шрифти від справжніх готичних до майстерно стилізованих під минулі епохи.

Візуальний рисувальний (*ескізний*) стиль краще за всіх привертає увагу користувачів авторською графікою та зображеннями, об'єднаними спільним сценарієм. Дуже добре підходить для проектів з неординарним контентом, портфолію творчих груп, дитячих студій, сайтів з інфографікою та тих, хто не боїться привернути увагу користувачів оригінальним

способом. Основою веб-дизайну в ескізному стилі є унікальна графіка, яка малюється вручну, на папері, а потім ідея переноситься в цифровий формат. Кожен елемент є авторським. Крім того, сьогодні в тренді нова візуальна естетика – поєднувати фото з 2D-ілюстраціями «від руки».

Metro (картковий) стиль в веб-дизайні – це популярний дизайн сайту на основі інтерактивних карток, які містять зображення, контент, гіперпосилання. Перевагами даного стилю є стильний та сучасний вигляд, а також функціональність. Користувач не відволікається на сторонні елементи, вся його увага сконцентрована на картках-показчиках. Такий дизайн вважається інтуїтивно зрозумілим, спрощує роботу користувача, полегшує сприйняття великої кількості контенту.

Картковий стиль має такі характерні особливості, як:

- адаптивність – дизайн коректно відображається на будь-яких пристроях;
- мінімалістичність – відсутність відволікаючих елементів, увага приділяється тільки функціональним карткам;
- сучасний й естетичний зовнішній вигляд, широка палітра кольорів;
- застосування легкочитаних шрифтів, чітких тематичних зображень;
- доступність, інтуїтивне розуміння функціоналу для користувача;
- динамічність, використання анімаційних ефектів;
- присутність мальованих елементів (іконок, об'ємних кнопок, інфографіки), які полегшують сприйняття і стимулюють до цілеспрямованих дій.

Полігональний стиль веб-дизайну відрізняється, з одного боку, простотою, з іншого, – різноманіттям декоративних елементів (лінії, фігури, просторові моделі). Взагалі, полігональний стиль – це робота з опуклими або увігнутими полігональними об'єктами, які будуються за допомогою різних плоских геометричних фігур, що повиті райдужної палітрою кольорів. Цей стиль стає все більш витонченим і складним, займає вигідне місце в сучасному веб-дизайні та сприяє залученню уваги користувачів. Полігональний стиль оригінальний, але обмежений основною ідеєю. Це справжнє буйство геометрії та кольору підійде фанатам градієнтів і спецефектів.

Flat-design (плоский дизайн) – це популярний стиль в дизайні сайтів, відмінною рисою якого є простота, витонченість і мінімалізм. Плоский дизайн став набирати популярність в 2010 році, як протилежність скевоморфізму. Вікіпедія так визначає термін «скевоморфізм» – фізичний орнамент або елемент дизайну, який скопійований з форми іншого об'єкта, але виготовлений з інших матеріалів або іншими методами. В останні роки дизайн в стилі «flat» є лідером в світових тенденціях дизайну сайтів. Переваги плоского дизайну:

- практичність – використання плоского дизайну дозволяє мінімізувати кількість стилів, скриптів й анімації, що дозволяє сайту швидше завантажуватися;
- простота в адаптації – плоский дизайн досить просто адаптувати під різні дозволи екранів будь-яких пристроїв;
- зручність використання – завдяки спрощеному стилю користувачам легше сприймати інформацію на сайті;
- краса та стильність – зовнішня неупередженість та прості конструкції дозволяють зробити акцент на дизайні.

П'ять принципів плоского дизайну сайтів:

- використання двомірних об'єктів;
- іконки та прості об'єкти;
- прості шрифти в стилі мінімалізму;
- яскраві та контрастні кольори;
- мінімалізація інформації.

Отже, веб-дизайнер повинен ставити перед собою чіткі цілі та завдання, приділяти час для визначення грамотного стилю створюваного сайту, враховуючи корпоративні кольори та фірмовий стиль компаній.

На наступних етапах відбувається технологічне виконання всього веб-проекту, наповнення веб-сайту контентом і просування його в мережі Інтернет.

Доцільно зауважити, що текст на веб-сторінці має бути читабельним, інформація правильно структурована по важливості. Всі шрифти розподіляються на дві основні категорії: рукописні й друковані. Правильно обрати шрифт для оформлення веб-сайту допомагають наступні правила:

- Використання 2-3 шрифтів. Більша кількість буде відволікати увагу відвідувачів. До того ж, велика кількість використаних шрифтів збільшить час завантаження сторінки, що негативно позначиться на відвідуваності й пошуковому просуванні.

- Читабельність. Щоб користувач не покинув сторінку в перші ж секунди після відвідування сайту, важливо переконатися, що текстовий контент легко читається й обрано правильні параметри: кольорове сполучення, розмір, накреслення тощо.

- Виділення логічних блоків. Для цього застосовуються різні гарнітури або той самий шрифт, але з різними параметрами насиченості, розміру, накреслення. Це допомагає відвідувачеві зорієнтуватися на сторінці.

Класичні варіанти сполучення обраних шрифтів: шрифт із зарубками + рубаний, сполучення шрифтів різного класу, контрастна насиченість шрифту в заголовку й в основному тексті, сполучення шрифтів різної тональності, яскраве + нейтральне¹⁷⁵.

Проблема дослідження принципів розробки веб-сайтів є дуже актуальною. В основі web-дизайну лежать всі ті ж основні *принципи*, що й в основі інших різновидів дизайну, а саме: функціоналізм, конструктивізм.

Принцип функціоналізму був сформульований наприкінці ХХ-го століття в школі Баухауз. При створенні сайту вирішуються всі питання його функціонування, а тому при розробці макета сайту цей принцип не може не використовуватися. Принцип конструктивізму полягає не в меті складання композиції, а в меті створення її конструкції. Крім того, сайт, продуманий у технічному змісті, повинен бути проникнутим духовною ідеєю. Лише тоді він зможе претендувати на конкурування з іншими роботами подібного напрямку.

Web-дизайн ставить перед собою різні *цілі*:

- формування в користувача позитивного сприйняття образу об'єкта рекламного продукту

- простоту й чіткість структури сайту
- інтуїтивно зрозумілого користувальницького інтерфейсу
- зручність навігаційної системи.

Візуальна ієрархія є одним з найпростіших засобів посилення (або ослаблення) дизайну. Вона дозволяє відвідувачам ідентифікувати найважливіші елементи на веб-сторінці без необхідності читати весь контент. Наприклад, якщо на сторінці є кілька закликів до дії, необхідно переконатися, що найважливіший з них виділено великою кнопкою, більш жирним шрифтом, іншим кольором або спеціальним значком.

На нашу думку, доцільно зупинитись більш детально на правилах створення візуальної ієрархії.

Шаблон сканування сторінок. Люди, як правило, сканують сторінку, щоб вирішити, чи хочуть вони заглибитися у зміст. Для традиційних сторінок з великою кількістю тексту таких, як статті, більшість читачів слідує F-образному шаблону, сходячи вниз по лівому боку сторінки. Вони шукають цікаві ключові слова в заголовках ліворуч або початкових тематичних реченнях. Щоб привернути увагу читачів, варто розмістити найважливішу інформацію у верхньому лівому куті сторінки та використовувати заголовки з вирівнюванням по лівому краю, щоб викликати інтерес.

Інші макети, з меншою кількістю тексту, такі, як цільові сторінки, більшість людей сканують використовуючи Z-образний шаблон. У цьому випадку доцільно розміщувати

¹⁷⁵ Студія веб-дизайну. (2013). Як вибрати шрифт для сайту.

найважливішу інформацію по кутах, а решту інформації у верхній і нижній смугах. Для з'єднання діагоналі між верхнім і нижнім змістом треба використовувати будь-який візуальний елемент.

Розмір. Користувачі, як правило, спочатку читають найбільші елементи на сторінці. Тому більш важливий контент підкреслюють через роблять більшим за розміром.

Яскравий колір і високий контраст. Як відомо, яскраві та сміливі кольори виділяються й привертають увагу.

Простір і текстура. Привернути увагу до будь-якого елементу дизайну можна розмістивши навколо нього достатньо місця. Поєднання шрифту, кегля, відтінку, товщини, міжлінійного інтервалу і загального просторового розподілу створює цілісну «текстуру» макету.

Хороший дизайн має підвищувати юзабіліті сайту і допомагати користувачам легко та швидко знайти потрібну інформацію або зрозуміти, що їм потрібно зробити. Насправді, дуже складно переоцінити функцію *порожнього простору*. Білий або порожній простір – це простір між елементами дизайну та простором всередині елементів дизайну. Використання порожнього простору допомагає збалансувати елементи дизайну та організувати контент, утримати увагу читача, робити зміст веб-сторінки більш засвоєним.

Головне завдання веб-дизайнера зробити такий сайт, щоб користувачі приймали всі рішення усвідомлено, з огляду на плюси, мінуси й альтернативи. Іншими словами, чим менше користувачеві необхідно замислюватися над змістом своїх дій, тим краще його враження про сайт. А це і є головним принципом *юзабіліті*.

Юзабіліті – поняття мікроергономіки, що позначає підсумковий рівень зручності предмета для використання в заявлених цілях.

Юзабіліті веб-сайту – це оцінка зручності користування сайтом потенційним клієнтом (час завантаження сторінок, шляхи, по яких користувачі знаходять потрібну інформацію, оптимальність структури ресурсу, зручність оформлення, навігації тощо). Юзабіліті є важливою умовою виживання в Інтернеті

Ієрархічна структура знижує складність. У своїх роботах про ефективну візуальну подачу інформації Aaron Marcus визначає три фундаментальних принципи використання так званої «візуальної мови» – контенту, що користувачі бачать на екрані.

- *Чітка й погоджена структура.* Послідовність і розміщення логічних блоків, взаємозв'язок між ними, можливості переходу між цими блоками – важливі моменти організації. Усі компоненти повинні мати такий дизайн, що не заплутує відвідувача в призначенні цих елементів.

- *Простота* означає включення тільки тих елементів, які найбільш важливі для ефективної комунікації.

- *Відмітність* – найважливіші властивості елементів повинні бути легко помітні.

- *Виразність* – найважливіші елементи повинні легко візуально сприйматися.

- *Взаємодія* – зовнішній вигляд повинен відповідати фізичним можливостям відвідувачів.

Таким чином, сайт повинен бути зрозумілим, читабельним, із правильною типографікою, відповідними кольорами тощо.

Зображення. 93% людських комунікацій – візуальні. Мозок обробляє зображення в 60000 разів швидше, ніж текст. Більше уваги привертає той сайт, що містить як статичний, так і динамічний контент. Цілком очевидно, що картинки більше помітні, ніж текст. Пропозиції, що виділені жирним шрифтом, більш помітні, ніж звичайні. Відвідувачі не будуть читати промо-тексти. Великі абзаци без картинок, без виділених «жирним» або «курсивом» пропозицій будуть пропускати. Але при виборі зображень треба бути дуже обережним і враховувати той факт, що вони повинні відповідати тональності сайту з метою забезпечити послідовну ідентичність бренду. Можливо використовувати анімовані GIF зображення, але занадто багато їх на сторінці відволікає. Взагалі зображення на веб-сторінці повинні додавати вагомості сайту, передавати корисну інформацію. Використання

правильних зображень на сайті допомагає поліпшити юзабіліті та полегшити перехід користувачів між частинами сайту.

Оптимальне рішення для ефективного складання *тексту*:

- використання коротких, лаконічних виражень;
- категоризація контенту; багаторівневі заголовки, візуальні елементи й списки, що розбивають потік текстових блоків (розмітка, що легко «сканується»);
- проста й об'єктивна мова (промо-тексти не повинні звучати, як реклама, маємо запропонувати користувачам кілька розумних і об'єктивних причин, чому вони повинні користуватися вашим сервісом або залишатися на вашому веб-сайті).

При розробці веб-сайту дуже важливо переконатися, що всі відвідувачі можуть швидко і легко отримати доступ до всього контенту. Фундаментальний принцип успішного дизайну – *інтуїтивно зрозуміла структура*. Користувачі мають зрозуміти, які ж функції доступні на сайті, як знайти те, що потрібно, і ефективно використати інформацію сайту. Це стосується як макету сторінки, так і навігації. Якщо навігація й структура сайту не інтуїтивні, кількість виникаючих питань зростає й користувачам стає складніше зрозуміти, як працює система. Ясна структура, правильні візуальні підказки й легко розпізнавані посилання допоможуть користувачам знайти потрібну інформацію.

Визначити композицію або ідеальну відстань між елементами дизайну можна також за допомогою золотого перерізу. Спрощений спосіб використання золотого перерізу для композиції полягає в тому, щоб слідувати правилу третин. Якщо розділити веб-сторінку на 9 рівних частин двома горизонтальними і двома вертикальними лініями, то увага користувачів, швидше за все, буде звернута на перетин ліній. Верхній лівий перетин привертає найбільшу увагу, що робить його ідеальним місцем для важливої інформації.

Дослідники проблеми підвищення юзабіліті веб-сайтів наголошують на тому, що дизайнери мають враховувати закони *гештальт-дизайну*. Взагалі, гештальт є формою психології, заснованої на когнітивній поведінці. Слово «гештальт» означає «єдине ціле» і відображає те, як ми сприймаємо, обробляємо і збираємо в єдине ціле фрагментовані частини. З точки зору дизайну і візуального сприйняття, гештальт означає те, як розум обробляє велику кількість візуальних образів із нашого повсякденного життя. Людина схильна знаходити взаємозв'язок між об'єктами, об'єднувати їх у групи для того, щоб спростити сприйняття цих образів. Саме ці взаємозв'язки і принципи групування образів використовуються у веб-дизайні з метою налагодити зв'язок з користувачем і зробити для нього сайт зрозумілим.

До основних принципів веб-дизайну, що впливають з гештальт-теорії, належать такі, як:

- близькість – коли об'єкти у просторі згруповані близько один до одного, вони зазвичай сприймаються як один об'єкт. Відстань між об'єктами на сторінці визначає, чи сприймаються вони як група. Отже, покращити юзабіліті можна розмістивши елементи однієї категорії близько один до одного (наприклад, навігаційні посилання);
- подібність – загальні візуальні характеристики створюють взаємозв'язки. Якщо два елементи виглядають однаково, вони сприймаються такими, що належать до однієї групи;
- безперервність – як тільки око починає щось спостерігати, воно продовжує рухатися в цьому напрямку, поки не натрапить на інший об'єкт. Багато сайтів, орієнтованих на конверсію, використовують цю когнітивну звичку та розміщують на своїх сторінках фотографії моделей, погляд яких спрямований на контент або заклик до дії на сторінці;
- завершеність – мозок прагне до завершеності. Тому, коли ми бачимо незавершені форми або зображення, він сам заповнює пробіли. Закон про завершеність може бути використаний, щоб зробити візуальний дизайн більш цікавим. Найкраще це працює зі звичайними об'єктами, які часто зустрічаються та дуже відомі;
- симетрія – мозок шукає симетричні об'єкти. Коли ми бачимо два непов'язаних між собою, але симетричних, елемента, наш розум з'єднує їх разом, щоб сформувати узгоджену

форму. Симетричне розташування елементів на сторінці допомагає створити візуальну єдність приємну для сприйняття;

- спільність – групування об'єктів однакової спрямованості.

Закон Хіка свідчить про те, що кожен вибір, який надається відвідувачам веб-сайту, збільшує час, потрібний для прийняття рішення. Цей принцип пов'язаний з, так званим, парадоксом вибору, який наголошує на тому, що коли користувачам надається занадто багато вибору, багато хто з них взагалі нічого не вибирають. Закон Хіка може допомогти підвищити юзабіліті сайту та підвищити коефіцієнт конверсії через наступні прийоми:

- Мінімізація вибору та кількості варіантів, щоб зробити потрібну дію було легко.
- Навігація – створення меню веб-сайту таким, щоб відображалися лише категорії високого рівня.
- Функція пошуку та фільтрування – розробка простої у використанні функції фільтрації, яка допомагає відвідувачам обмежити кількість відображуваних варіантів.

Закон Фітта стверджує, що час, потрібний для переміщення в цільову область, залежить від розміру цілі та відстані до цілі. Варто використовувати цей принцип у веб-дизайні, щоб відвідувачі швидше натискали на кнопку заклику до дії. Збільшити ймовірність того, що відвідувачі будуть натискати кнопку, можна помістивши її в найбільш доступну область екрану, де зазвичай падає погляд користувача або вже висить вказівник миші. Іноді можна збільшити розмір кнопки або виділити її іншим кольором.

Ще одним основним фактором в законі Фітта є відстань між тим, де в даний час знаходиться вказівник миші, і тим, де він повинен бути. Для того, щоб як можна більше відвідувачів виконали бажані дії, треба згрупувати необхідні посилання в безпосередній близькості.

Принцип *тестування* повинен застосовуватися до кожного веб-проекту, тому що тести юзабіліті показують всі *проблеми* з даним дизайном. Часто тести проводяться занадто пізно або занадто рідко. Іноді тестується взагалі не те, що потрібно. Необхідно розуміти, що більшість рішень щодо дизайну приймаються локально та суб'єктивно.

Отже, веб-дизайн є дуже складним напрямком в сфері інформаційних технологій тому, що вимагає знань із різних галузей. З одного боку веб-дизайнер повинен володіти технологіями веб-програмування, з іншого – вміти додати веб-проекту художню, естетичну виразність. У результаті перетинання двох галузей людської діяльності грамотний веб-дизайнер повинен знати сучасні веб-технології й мати відповідні художні якості. Тільки проектна культура у формі дизайн-освіти здатна вирішувати проблеми такої складної інтеграції знань.

Таким чином, як і в будь-якому дизайн-проекті, веб-дизайнер, має реалізувати такі основні вимоги до проекту, як: функціональні, ергономічні, естетичні, соціально-економічні.

В процесі нашого дослідження ми виявили наступні професійні вимоги до фахівця, що проектує веб-сайти:

- здатність до створення архітектури й дизайну веб-сайту;
- здатність до розробки веб-сайтів з використанням клієнтського й серверного програмування;
- знання основних методів оптимізації й просування веб-сайту.

Висновки. Проведений нами огляд наукової літератури дозволив констатувати той факт, що в цей час немає єдності в питанні визначення сутності поняття «компетентність», ні в її структурі, ні в змістовному наповненні. Формування професійної компетенції є багатограничним процесом і покриває весь період здійснення професійної діяльності.

Головною метою підготовки фахівців з веб-дизайну є виховання й навчання студентів принципам і методам художнього проектування, що відповідає комплексу сучасних вимог; знайомство студентів з основами художнього конструювання, як специфічної проектної діяльності; сприяння освоєнню практичних прийомів і способів розробки будь-яких веб-сайтів; кваліфікованого виконання проектів певними засобами.

На основі аналізу процесу професійної підготовки майбутніх веб-дизайнерів, ми прийшли до висновку, що дисципліна «Технології розробки веб-сайтів» є базовою.

Таким чином, наше дослідження доводить ефективність формування професійної компетентності майбутніх веб-дизайнерів під час вивчення дисципліни «Технології розробки веб-сайтів». Отримані нами результати дослідження не претендують на вичерпне розкриття розглянутої проблеми. Накопичений теоретичний і практичний досвід з питань професійної компетенції майбутніх веб-дизайнерів вимагає подальшого розвитку й уточнення.

Результати нашого дослідження можуть бути використані при підготовці майбутніх веб-дизайнерів у будь-яких вищих навчальних закладах. У той же час, дослідження може бути продовжене у напрямку розробки засобів навчання, у тому числі підручників, навчальних посібників і цифрових утворювальних ресурсів.

Література

1. Білодід, І. К. (ред.). (1973). *Словник української мови: в 11 томах.* (Т. 4, с. 250). Київ: Наук. думка.
2. Бородаєв, Д. В. (2004). *Веб-сайт как объект графического дизайна.* Харків: Септима ЛТД.
3. Вікіпедія. (2021). *Тім Бернерс-Лі.* Режим доступу: uk.wikipedia.org/wiki/Тім_Бернерс-Лі.
4. Власова Н. С. (2010). *Инновационный подход к подготовке студентов при обучении Web-дизайну.* Режим доступу: <https://cyberleninka.ru/article/n/innovatsionnyu-podhod-k-podgotovke-studentov-pri-obuchenii-web-dizaynu>.
5. Гришко, В. І. (2016). *Формування базових компетентностей майбутніх правознавців у процесі фахової підготовки* (автореф. дис. ... канд. пед. наук:13.00.04). Рівне, Україна.
6. Іноземцева, С. В., Малиніна, І. О., Мироненко, Н. Г. (2020). Аналіз сучасних стилевих моделей у веб-дизайні. *World science: problems, prospects and innovations. Abstracts of the 3rd International scientific and practical conference. Perfect Publishing (с. 532-541). Toronto, Canada.*
7. Овчарук, О.В. (2003). Компетентності як ключ до формування змісту освіти. *Стратегія реформування освіти України. Рекомендації з освітньої політики.* (Т. 296, с. 16-26). Київ: К.І.С.
8. Опис навчальної дисципліни. (2020). *Web дизайн.* Режим доступу: <http://docplayer.net/221829118-1-opis-navchalnoyi-disciplini-galuz-znan-12-informaciyni-tehnologiyi-shifr-i-naumenuvannya.html>.
9. Осіпенко Ю. В. *Сайтобудування.* Режим доступу: <https://sites.google.com/site/istoriasajtobuduvanna/istoria-sajtobuduvanna/istoria-vebdizajna>.
10. Петухова, Л. Є. (2009). *Теоретико-методичні засади формування інформатичних компетентностей майбутніх учителів початкових класів* (автореф. дис. ... доктора пед. наук: 13.00.04). Херсонський державний університет. Херсон, Україна.
11. Пометун, О. І. (2004). *Теорія та практика послідовної реалізації компетентнісного підходу в досвіді зарубіжних країн* (с. 16-26). Київ: К.І.С.
12. Соловьева, А. В. (2010). *Формирование профессиональной компетентности будущих-дизайнеров в негосударственных ВУЗах* (автореферат). МПГУ. Москва, Россия. Режим доступу: <https://nauka-pedagogika.com/pedagogika-13-00-08/dissertaciya-formirovanie-professionalnoy-kompetentnosti-buduschih-dizaynerov-v-negosudarstvennyh-vuzah>.
13. Сохань, Л. В., Єрмаков, І. Г., Несен, Г. М. (ред.). (2003). *Життєва компетентність особистості* (наук.-метод. посіб.). Київ: Богдан.
14. Студія веб-дизайну. (2013). *Як вибрати шрифт для сайту.* Режим доступу: <https://dynamic-design.com.ua/novosti/uk/verstka-ak-vibrati-srift-dla-sajtu/>.

FEATURES OF PSYCHOLOGICAL HEALTH OF FIRE AND RESCUE AND MEANS OF ITS STRENGTHENING

ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОЛОГІЧНОГО ЗДОРОВ'Я ПОЖЕЖНИХ-РЯТУВАЛЬНИКІВ ТА ЗАСОБИ ЙОГО УКРІПЛЕННЯ

У сучасних умовах існування все більшого значення набуває проблема безпеки життєдіяльності особистості. Результати технологічного прогресу (будування багатоповерхівок, природні катаклізми, недотримання правил безпеки людиною та багато іншого) мають непередбачувані наслідки. Все це призводить до збільшення кількості спеціалізованих служб порятунку та ризикованих видів професій (пожежні, військові, рятувальники, охоронці, працівники правоохоронних органів тощо). Ці люди працюють в екстремальних умовах із постійною загрозою для їх здоров'я та життя.

Робота в екстремальних умовах передбачає підвищений чинник ризику, дефіцит інформації і часу на обміркування, необхідність прийняття адекватного рішення, високу відповідальність за виконання задачі, наявність неочікуваних перепон. Все це висуває підвищені вимоги до стану психологічного здоров'я особистості.

На сьогоднішній день актуальною є проблема екстремальних ситуацій антропогенних і природних джерел. Тому особистість та професіоналізм тих людей, які допомагають населенню у ліквідації наслідків надзвичайних ситуацій, а саме працівників Державної служби України з надзвичайних ситуацій (ДСНС), є особливо важливими. Психологічне здоров'я є однією з головних умов розвитку особистості та ефективної професійної діяльності цих людей».

Проблема психологічного здоров'я останнім часом привертає все більше уваги дослідників. У сучасній науці формуються уявлення про багаторівневість психічного та психологічного здоров'я (Б. Братусь, Ф. Василюк, О. Калітеєвська, Д. Леонтьєв, Є. Потапчук та ін.); розробляються та утверджуються як нова, самостійна галузь наукового знання підходи до забезпечення психологічного здоров'я (Г. Нікіфоров, М. Секач, Ф. Філатов та ін.); розглядаються моделі психологічно здорової особистості, в яких підкреслюється, що найважливішими умовами збереження психологічного здоров'я особистості є її самореалізація та цілісність (О. Васильєва, І. Дубровіна, О. Кочарян, Б. Положий, С. Соколовський та ін.). Вченими досліджується взаємозв'язок особистісного розвитку індивіда з показниками його нормальної реалізації, що розкривається в понятті «психологічне здоров'я» (С. Белічева, Л. Воробйова, О. Данилова, О. Катков, Н. Колотій, В. Ліщук, С. Максименко, В. Моляко, Ю. Поліщук, Е. Помиткін, Т. Русова, В. Торохтій, М. Cederblad, L. Dahlin, A. Ellsworth та ін.); висвітлюється проблема забезпечення умов для розвитку психологічно здорової особистості з урахуванням потреб віку (Н. Антипіна, О. Дусавицький, Ф. Кевля, Г. Попова, В. Репкін, М. Світашева, Ю. Швалб та ін.).

Виникає необхідність, з одного боку, дослідження соціально-психологічних чинників, що визначають наявний рівень психологічного здоров'я фахівців ризиконебезпечних професій, а з іншого боку, – необхідність створення додаткових умов його підтримки та збереження.

Нещодавно психологічне здоров'я стало предметом дослідження людини гуманітарних наук, і, перш за все, психології. Проблеми психологічного здоров'я досліджували такі вітчизняні та зарубіжні вчені, як І. Дубровіна, Л. Дьомін, Р. Ассаджолі, С. Фрайберг, О. Хухлаєва, Г. Нікіфоров, Н. Водоп'янова та ін. Вони визначають психологічне здоров'я як оптимальне функціонування всіх психічних структур, необхідних для життя.

Психологічне здоров'я є невід'ємною характеристикою психологічного функціонування особистості. Психологічне здоров'я тісно пов'язане із загальними уявленнями про людину, механізмами її розвитку і значною мірою залежить від професійної діяльності.

Професійна діяльність рятувальників проходить в екстремальних умовах і негативно позначається на психології людей. Фахівці, які рятують і здійснюють невідкладну роботу в

надзвичайних ситуаціях, піддаються не тільки значному ризику нервово-психічних розладів, психічної дезадаптації та стресу, а й фізичної загрози здоров'ю. Такі негативні впливи часто спричиняють зриви, зниження працездатності, міжособистісні конфлікти, порушення дисципліни, зловживання алкоголем та інші негативні явища.

Враховуючи всі вищезазначені аспекти, важливим є вивчення психологічного здоров'я людей, які беруть участь у ліквідації наслідків надзвичайних ситуацій та відповідальних за захист населення країни — працівників ДСНС.

Найважливішою складовою здоров'я людини є психологічне здоров'я, яке служить основою ефективності як професійної діяльності, так і загального благополуччя людини і, на думку М. Секача, повинно розглядатися як «неодмінна умова соціальної стабільності та прогнозованості процесів, що відбуваються у суспільстві»¹⁷⁶. Однак у наш час ще зустрічається переконання, що для розуміння здоров'я достатньо повсякденного здорового глузду. Вирішення вказаної проблеми можливе за допомогою попереднього наукового осмислення змісту поняття «психологічне здоров'я». Таке осмислення ускладнюється тим, що в численних наукових працях немає чіткого розмежування понять «психічне» і «психологічне» здоров'я, а в деяких публікаціях спостерігається підміна одного поняття іншим. Можливо, це пояснюється тим, що довгий час проблема здоров'я залишалася за рамками інтересу психологічної науки.

Наведемо кілька визначень психологічного здоров'я. За визначенням В. Пахальяна: «Психологічне здоров'я – стан суб'єктивного, внутрішнього благополуччя особистості, що забезпечує оптимальний вибір дій, вчинків і поведінки в ситуаціях її взаємодії з оточуючими об'єктивними умовами, іншими людьми і дозволяє їй вільно актуалізувати свої індивідуальні та віково-психологічні можливості»¹⁷⁷.

Звернімося до іншого визначення, сформульованого Л. Дьоміною і І. Ральніковою: «Психологічне здоров'я – це міра здатності індивіда підтримувати, здійснювати і розвивати індивідуальну та соціальну суб'єктність у світі, що змінюється».

Згідно Є. Калітєвської і В. Іллічової: «Психологічне здоров'я – це міра здатності людини трансцендувати свою соціальну та біологічну детермінованість, виступати активним і автономним суб'єктом власного життя у світі, що змінюється»¹⁷⁸.

Психологічне здоров'я, як зазначають у своїй роботі Т. Казакова та Є. Почиваліна, «забезпечує особистості можливість регулювати свої психічні процеси; орієнтуватися в поведінці і відносинах, ґрунтуючись не лише на нормах що задаються ззовні, але і на внутрішніх усвідомлених орієнтирах; стати суб'єктом, який, за словами А. Лосева, «сам себе співвідносить з собою і сам себе співвідносить зі своїм оточенням».

В. Хомік розглядає психологічне здоров'я з точки зору реверсивної теорії особистості М. Аптера, який пропонує концепцію мотиваційного розмаїття: психологічне здоров'я залежить від повноти емоційних і поведінкових проявів. Воно проявляється у великому спектрі психологічних станів, широкій гамі емоційних реєстрів і переживанні мотиваційного розмаїття. А умовами здорового соціального розвитку особистості є зміни, непослідовність і нестабільність¹⁷⁹.

Психологічне здоров'я описується як стан балансу між різними аспектами особистості людини (Р. Ассаджолі – психосинтез); як баланс між потребами індивіда і суспільства, який підтримується постійними зусиллями (С. Фрайберг); як процес життя особистості, в якому збалансовані рефлексивні, емоційні, інтелектуальні, поведінкові аспекти (Н. Гаранін, А. Холмогорова); як функція підтримання рівноваги між особистістю та середовищем, адекватної регуляції поведінки і діяльності людини, здатності протистояти життєвим

¹⁷⁶ Секач, М. Ф. (2003). Психология здоровья., с. 189.

¹⁷⁷ Пахальян, В. Э. (2006). Развитие и психологическое здоровье. Дошкольный и школьный возраст: [учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по направлению и специальностям психологии], с. 237.

¹⁷⁸ Демина, Л. Д. (2000). Психологическое здоровье и защитные механизмы личности: [учеб. пособие для студентов вузов по специальностям «психология», «мед. Психология»], с. 120.

¹⁷⁹ Хомик, В. С. (1999). Психологическое здоровье личности. Структурно-феноменологический подход, с. 45-48.

труднощам без негативних наслідків для здоров'я (А. Петровський, М. Ярошевський, П. Бейкер)¹⁸⁰. Часто для визначення психологічного здоров'я використовуються синонімічні поняття «сила Я», «духовне здоров'я»¹⁸¹.

Основні визначення поняття «психологічне здоров'я» представлені в Таблиці 1.

Однак ці визначення, на наш погляд, не дають конкретної відповіді на питання: «Куди і як повинна рухатися особистість, що має робити у процесі свого саморозвитку, щоб бути активною, автономною, психологічно здоровою?».

Таблиця 1. Основні визначення поняття «психологічне здоров'я»

| Автор | Визначення поняття «психологічне здоров'я» |
|---|---|
| В. Пахальян | «...динамічний стан внутрішнього благополуччя (узгодженості) особистості, що становить її сутність і дозволяє актуалізувати свої індивідуальні та віково-психологічні можливості на будь-якому етапі розвитку» |
| Р. Ассаджолі | стан балансу між різними аспектами особистості людини |
| С. Фрайберг | баланс між потребами індивіда і суспільства, який підтримується постійними зусиллями |
| Н. Гаранін, А. Холмогорова | процес життя особистості, в якому збалансовані рефлексивні, емоційні, інтелектуальні, поведінкові аспекти |
| А. Петровський, М. Ярошевський, П. Бейкер | функція підтримання рівноваги між особистістю та середовищем, адекватної регуляції поведінки і діяльності людини, здатності протистояти життєвим труднощам без негативних наслідків для здоров'я |
| О. Селезньов | «динамічна складова психологічної культури, неоднорідної за своєю спрямованістю та взаємодією інтегрованої системи інтра- та інтерперсональних індикаторів, установок самопізнання, самоактуалізації, самореалізації особистості, її духовно-морального потенціалу, що знаходяться під впливом мікро- і макрогруп соціального оточення, виховання, освіти» |
| В. Смірнов | «високий рівень соціально-психологічної адаптації, що виявляється в гармонійних відносинах з оточуючими, суб'єктивним відчуттям психологічного комфорту і високим потенціалом досягнення благополуччя в житті» |
| М. Іванова | є складним динамічним станом, що характеризує особистість у процесі функціонування, і виступає інтегральною характеристикою, що відбиває баланс між успішністю функціонування особистості і «ціною» досягнення цілей розвитку, який виражається у відчутті емоційного благополуччя |
| Р. Хусаїнова | інтегральна характеристика особистісного благополуччя, що включає когнітивно-оцінний компонент біологічного, психологічного, соціального рівнів його прояву, де виняткова роль відводиться психологічним утворенням, що виконують функції організації, регулювання, забезпечення цілісності життєвого шляху |
| О. Хухлаєва | психологічно здорова людина – це, перш за все, людина спонтанна і творча, життєрадісна і весела, відкрита, яка пізнає себе і навколишній світ не тільки розумом, але й почуттями, інтуїцією. Вона приймає саму себе і при цьому визнає цінність і унікальність оточуючих її людей. Така людина бере відповідальність за власне життя, насамперед, за саму себе і здатна отримати уроки з несприятливих ситуацій. Її життя наповнене сенсом, хоча вона не завжди формулює його для себе. Вона знаходиться в постійному розвитку і сприяє розвитку інших людей |
| С. Соколовський | психологічне здоров'я є специфічною складноінтегральною якістю індивіда. Поняття «психологічне здоров'я» характеризує стан суб'єкта життєдіяльності як розпорядника душевних сил і здібностей. Про стан психологічного здоров'я також свідчить особистісна мотивація людини, яка дозволяє людині стати відносно соціально автономною у психологічному сенсі, орієнтуватися в поведінці й відносинах на суспільні норми, а також, виходячи з власних уявлень особистості, на соціальний порядок. Основу психологічного здоров'я складає онтогенетичний розвиток суб'єктивної реальності людини в суспільній нормі, тобто мова йде про відтворення соціально належного у громадянності. |
| Ж. Сидоренко | вбачає прояв психологічного здоров'я у творчості та особистісній інтеграції, спираючись на визначення здорової людини як особистості, що самоактуалізується (А. Маслоу), «продуктивної особистості» (Е. Фромм), людини, що є «повноцінно функціонуючою» (К. Роджерс) |
| А. Шувалов | Основу психологічного здоров'я становить нормальний розвиток людської суб'єктивності |

¹⁸⁰ Петровський, В. А. (1996). Личность в психологии: парадигма субъектности, с. 512.

¹⁸¹ Двіжона, О. В. (2009). Вплив чинників на порушення психічного здоров'я дітей із дискантних сімей, с. 107-114.

Незважаючи на наявні дослідження в даній сфері, психологічне здоров'я, в тому числі і фахівців ризиконебезпечних професій, все ще не знаходить належного наукового осмислення, мало вивченими залишаються його структура та змістовні характеристики, а також критерії та рівні прояву.

Аналіз та узагальнення вищевикладеного переконали нас у доцільності використання поняття «психологічне здоров'я», яке, на наш погляд, найбільш повно здатне відобразити гармонійний, адекватний стан і співвідношення особистісно-сміслових та індивідуально-психологічних характеристик особистості на шляху до найбільш повної самореалізації в житті та професійній діяльності.

Отже, психологічне здоров'я інтегрує в собі взаємозв'язані, взаємообумовлені характеристики людини, які ми виділимо у структурі психологічного здоров'я рятувальника на основі аналізу психологічних теорій особистості¹⁸², діяльності¹⁸³ і спілкування людини.

З метою виявлення змісту психологічного здоров'я працівника ДСНС України розглянемо погляди деяких закордонних учених на оцінку психологічного здоров'я. Р. Скіннер відзначає, що душевно здорові люди відрізняються незвичайно позитивним ставленням до життя й до інших людей. Вони справляють враження людей, що радіють самі собі, один одному, проявляють відкритість і дружелюбність до оточуючих¹⁸⁴.

М. Jahoda, використовуючи термін «психічне здоров'я», виділяє в ньому і психологічні складові: позитивне ставлення до себе; оптимальний розвиток, ріст і самоактуалізацію особистості; психічну інтеграцію; особисту автономію; реалістичне сприйняття оточення; уміння адекватно впливати на оточення¹⁸⁵.

Під поняттям здоров'я, з психологічної точки зору, Л. Руїс розуміє не лише відсутність хвороби, але наявність оптимальних здібностей, цілеспрямованість у діяльності, спрямованість на досягнення життєво важливих цілей, переважання почуття повноцінного благополуччя, радості життя, особистісне самовизначення¹⁸⁶.

К. Menninger називає такі ознаки як відчуття щастя, задоволеність, врівноважений темперамент, інтелектуальність і "взірцева" соціальна поведінка¹⁸⁷.

Як бачимо, виділені характеристики не суперечать одна одній та, по суті, відбивають важливі складові психологічно здорової людини, орієнтованої на найбільш повну активізацію свого потенціалу у взаємодії з навколишньою дійсністю.

На основі аналізу літератури можна констатувати, що на сьогоднішній день визначення показників психологічного здоров'я продовжує залишатися дискусійним питанням. Нами було виділено близько 70 різних показників, що описують здорову особистість.

Підходи до визначення показників здорової особистості, представлені в науковій літературі, можна умовно розділити на дві групи. До першої групи відносяться роботи, в яких як показники здорової особистості пропонуються окремі ознаки (А. Аверьянов, А. Ключко, О. Колчина, О. Хухлаєва). Так, наприклад, згідно А. Ключко й О. Краснорядцевої, особливої уваги заслуговує такий показник психологічного здоров'я людини, як суверенність, що відбиває «здатність до самотворення, самоорганізації».

Другу групу складають роботи, в яких представлені спроби дослідників розробити перелік показників психологічного здоров'я (А. Маслоу, Г. Нікіфоров, А. Печеркіна, К. Роджерс). У роботі Г. Нікіфорова здійснено розподіл найбільш часто виокремлюваних у літературі критеріїв здоров'я відповідно до видів прояву психічного (процеси, властивості,

¹⁸² Братусь, Б. С. (1988). Аномалии личности, с. 304.

Маслоу, А. (1997). Дальние пределы человеческой психики, с. 430.

¹⁸³ Ананьев, В. А. (2000). Психология здоровья: пути становления новой отрасли человекознания. Психология здоровья, с. 10-11.

Леонтьев, Д. А. (1995). Выбор как деятельность : личностные детерминанты и возможности формирования, с. 97-98.

¹⁸⁴ Скиннер, Р. (2001). Жизнь и как в ней выжить, с. 368.

¹⁸⁵ Jahoda, M. (1958). Current concepts of positive mental health, p. 465.

¹⁸⁶ Руис Лоренсо, А. (2001). Психология здоровья, с. 39-42.

¹⁸⁷ Menninger, K. (1946). The human mind, p. 457.

стани). Із психічних процесів згадуються: максимальне наближення суб'єктивних образів до відбиваних об'єктів дійсності, адекватне сприйняття самого себе й інших. Серед властивостей особистості – оптимізм, зосередженість (відсутність метушливості), урівноваженість і інші. У сфері психічних станів виділено емоційну стійкість (самовладання), зрілість почуттів відповідно віку, совладання з негативними емоціями тощо. Запропонований перелік містить надмірну кількість показників психологічного здоров'я, що ускладнює його використання в умовах психологічної практики. Г. Нікіфоров підкреслює необхідність звуження критеріальної бази шляхом виділення найбільш валідних показників¹⁸⁸.

На основі аналізу літератури А. Печеркіна представила компонентну структуру психологічного здоров'я. До критеріїв, що найбільш часто зустрічаються, автором віднесені адекватне сприйняття навколишнього середовища, інтерес до себе й до суспільних подій, оптимізм, активність, цілеспрямованість, креативність, висока самооцінка, емоційна стабільність, самоконтроль.

У закордонній літературі найбільш повний перелік критеріїв психологічного здоров'я, як ми вже зазначали, презентовано в рамках гуманістичного підходу. Так, наприклад, А. Маслоу склав перелік характеристик здорової особистості, що включає 15 пунктів.

Багато авторів розглядають психологічне здоров'я крізь призму суб'єктивного благополуччя, пов'язуючи останнє із самосвідомістю, почуттям задоволеності.

Благополуччя особистості, згідно з Л. Куліковим, є, насамперед, суб'єктивним і являє собою «узагальнене й відносно стійке переживання, що має особливу значущість для особистості. Саме воно значною мірою визначає характеристики домінуючого психологічного стану: сприятливого стану – сприятливому погодженому протіканню психічних процесів, успішній поведінці, що підтримує психічне й фізичне здоров'я, або, навпаки, несприятливого»¹⁸⁹.

Благополуччя особистості складається з ряду складових: соціальне благополуччя; духовне благополуччя; фізичне (тілесне) благополуччя; матеріальне благополуччя; психологічне благополуччя. Усі вказані складові тісно взаємозалежні та впливають одна на одну. Психологічне благополуччя (душевний комфорт) – злагожденість психічних процесів і функцій, відчуття цілісності, внутрішньої рівноваги. Крім того, у суб'єктивному благополуччі Л. Куліков виділяє два основних компоненти: когнітивний та емоційний.

Здійснюючи теоретичний аналіз різних концепцій психологічного благополуччя, Т. Шевеленкова, П. Фесенко дійшли висновку про існування двох протилежних тенденцій. Перша пов'язана із прагненням об'єднати, інтегрувати поняття «психологічне благополуччя» з такими термінами, як «психічне здоров'я», «психологічне здоров'я», «якість життя», «соціальна адаптація» та ін. У цьому випадку автори прагнуть розглядати психологічне благополуччя або як інтегруюче утворення, або, навпаки, як один з ієрархічних рівнів якоїсь більш загальної структури. Друга тенденція у вивченні психологічного благополуччя полягає в позиції, яка припускає відокремлення поняття «психологічне благополуччя» від інших термінів, що перебувають у близькому значеннєвому полі, але не є тотожними. Остання включає й позицію самих авторів. Вони вважають, що «поняття «психологічне благополуччя» наголошує на суб'єктивній емоційній оцінці людиною себе і власного життя, а також на аспектах самоактуалізації й особистісного росту. Подібна структура відокремлює його від ряду інших загальноприйнятих термінів. Так, на відміну від понять «психічне здоров'я» і «якість життя», психологічне благополуччя прямо не пов'язане з наявністю або відсутністю яких-небудь психічних або фізичних недуг. Від концепцій позитивного психічного здоров'я уявлення про психологічне благополуччя відрізняються інтересом не тільки до самоактуалізаційних аспектів, але й тим, яким чином вони сприймаються самою

¹⁸⁸ Никифоров, Г. С. (2002). Психология здоровья: [уч. пособие], с. 256.

¹⁸⁹ Куликов, Л. В. (2004). Психогигиена личности. Вопросы психологической устойчивости и психопрофилактики: [уч. пособие], с. 464.

особистістю, загостренням уваги на переживанні людиною щастя й задоволеністю самою собою та своїм оточенням»¹⁹⁰.

На наш погляд, тим, що об'єднує поняття «психологічне здоров'я» і «психологічне благополуччя» є їхні структурні характеристики. Так, наприклад, Р. Шаміонов подає модель психологічного благополуччя, що складається з ряду шкал, кожна з яких має позитивний і негативний полюси: автономія, контроль над оточенням, особистісний ріст, позитивні відносини з іншими, цілі в житті, самоприйняття.

Ми ґрунтуємося на точці зору, що психологічне благополуччя є інтегральним показником і входить до складу психологічного здоров'я як суб'єктивний показник стану, що відбиває рівень задоволеності собою й різними сферами життя.

Якщо повернутися до основних критеріїв психологічного здоров'я, які виділила І. Дубровіна¹⁹¹, то можна побачити, що на більшість з них впливає умова як життєдіяльності людини взагалі, так і професійної діяльності зокрема. Особливо це стосується професійної діяльності рятувальників, що здійснюється у складних та екстремальних умовах, які необхідно враховувати при визначенні критеріїв психологічного здоров'я цих фахівців.

Враховуючи психологічні особливості професійної діяльності працівників пожежно-рятувальних підрозділів, а також виділені показники психологічного здоров'я особистості, що найбільш часто зустрічаються в дослідженнях, ми вважаємо доцільним при визначенні рівня психологічного здоров'я рятувальників враховувати такі його критерії: позитивна «Я-концепція»; володіння рефлексією; здатність до саморегуляції; відсутність схильності до адиктивної і девіантної поведінки; здатність до конструктивного спілкування з іншими людьми; прийняття відповідальності за своє життя; потреба в саморозвитку; задоволеність власним життям, усвідомлення себе психологічно здоровою особистістю.

Психологічне здоров'я людини пов'язане з рисами особистості, що інтегрується з усіма сторонами внутрішнього світу особистості та її зовнішніми проявами. Психологічне здоров'я є важливою складовою соціального благополуччя людини, з одного боку, і її життєвих сил, з іншого.

Психологічне здоров'я характеризує людину в цілому, тісно пов'язане з проявами людського духу і дозволяє виділити психологічний аспект психологічного здоров'я¹⁹².

Психологічне здоров'я є складне багатокомпонентне явище, що базується на різномірних характеристиках людини та забезпечує ресурс особистісного розвитку, досягнення відчуття життєвого благополуччя, збалансованого між успішністю функціонування індивіда й «ціною» досягнень цілей розвитку та діяльності. Проблема забезпечення психологічного здоров'я найбільш гостро постає в особливих умовах діяльності¹⁹³.

Ряд досліджень присвячено вивченню факторів ризику і факторів зміцнення (благополуччя) психологічного здоров'я у професійній діяльності (Б. Братусь, Ф. Василюк, Л. Дьоміна, І. Дубровіна, А. Карпов, Л. Кукліна, Л. Мітіна, Г. Никифоров, І. Ральнікова, Е. Руденський, О. Хухлаєва, В. Франкл, К. Юнг та ін.). Виділення таких факторів сприяє більш чіткому розмежуванню понять «психологічне» і «психічне» здоров'я.

Аналізуючи тенденції сучасного суспільства, Б. Братусь робить висновок, що для більшого числа людей стає характерним діагноз: «Психічно здоровий, але особистісно хворий». Кожне з порушень психологічного здоров'я, таких як стрес, криза, тривожність, стомлення, минає без наслідків. Насамперед, пропадає інтерес до діяльності, знижується дисциплінованість, працездатність, погіршуються інтелектуальні можливості, зростає

¹⁹⁰ Psychologia. Red. nauk. J. Strelau. S. 193.

¹⁹¹ Дубровіна, І. В. (2009). Психическое и психологическое здоровье в контексте психологической культуры личности, с. 17-21.

¹⁹² Там само.

¹⁹³ Світлична, Н. О. (2013). Соціально-психологічні чинники збереження психологічного здоров'я працівників МНС, с. 22.

психічна напруга, підвищується агресивність, змінюються особистісні особливості, різко падає самооцінка, знижується творчий потенціал.

Ноогенні неврози (термін В. Франкла), пов'язані з так званим екзистенціальним вакуумом, або почуттям безглуздості й спустошеності власного життя, можуть бути обумовлені особливостями професійної діяльності, смисл і зміст якої не відповідають очікуванням людини. Причину неврозів, психічних захворювань К. Юнг бачив саме в односторонньому розвитку індивідуальності: якщо людина розвиває яку-небудь одну функцію, вона втрачає себе; якщо розвиває індивідуальність, то втрачає зв'язки із суспільством, перестає відповідати суспільним нормам. Звідси випливає необхідність відшукування резервів для розвитку цілісності особистості. К. Юнг уважав, що основу психологічного здоров'я людини становить та тендітна рівновага, яка встановлюється між вимогами зовнішнього світу й потребами внутрішнього.

Серед нових деструктивних типових характеристик особистості Е. Руденський виділяє наступні:

- фруструючі (інтенсивні негативні переживання);
- конфліктогенні (опозиційне протистояння іншим людям);
- агресивні (адаптація за допомогою пригнічення інших людей і усунення їх як перешкод на своєму шляху);
- інверсійні (використання різних психологічних масок для досягнення власних цілей).

Можна говорити про об'єктивні (обумовлені навколишнім середовищем) і суб'єктивні (обумовлені індивідуально-особистісними особливостями) фактори ризику для психологічного здоров'я. До факторів середовища відносяться фактори, пов'язані із професійною діяльністю, соціально-економічною ситуацією у країні, сімейними обставинами і т.д. Описати вплив цих факторів на дорослих людей досить складно. До внутрішніх факторів можна віднести певний ступінь толерантності до стресових ситуацій, темперамент, тривожність, низький рівень саморегуляції.

Л. Кукліна пропонує також виділяти такий фактор ризику психологічного здоров'я як відсутність систематичної роботи з формування цінності психологічного здоров'я у трудовій діяльності.

Як відзначає багато дослідників, найважливішою характеристикою психологічно здорової людини є стресостійкість (В. Бодров, Ф. Василюк, А. Карпов та ін.). Особистісні передумови стресостійкості перегукуються зі структурними компонентами психологічного здоров'я: самоприйняттям, рефлексією й саморозвитком. Особистісними передумовами зниженої стійкості до стресу є відсутність прагнення до розвитку, недостатньо розвинена рефлексія, негативна «Я-концепція», що формується внаслідок незадоволеності власною професійною діяльністю (її змістом, результатом). У тому випадку, коли людина не знає своїх життєвих програм і можливостей, розвивається фрустрація і, як наслідок – тривога або її очікування.

Професія рятувальника відноситься до групи професій, що найбільше зазнають стресогенних впливів. Вона відрізняється від інших категорій діяльності постійною нервово-психічною й емоційною напругою, обумовленою як змістом, так і умовами роботи, про що свідчить аналіз теоретичних і практичних питань, що стосуються психологічних особливостей професійної діяльності рятувальників¹⁹⁴.

У дослідженнях Г. Абрамової, Є. Зеєра, Т. Форманюк, Ю. Юдчиц виділяється загальний фактор, що викликає порушення психологічного здоров'я – низький рівень професійної самосвідомості (низький рівень самовідношення, самоповаги, аутосимпатії, самооцінки), що веде до таких негативних явищ як професійна деформація, синдром хронічної втоми й емоційного вигорання.

¹⁹⁴ Приходько, Ю. О. (2008). Психологічні чинники успішності професійної діяльності пожежних-рятувальників МНС України, с. 39-40.

Отже, психологічне здоров'я особистості, на нашу думку, – це інтегральна характеристика стану особистості у процесі функціонування.

Чинниками, що опосередковують стан психологічного здоров'я особистості, виступають характеристики особистості й середовища. Психологічне здоров'я особистості складається в результаті реалізації процесів інтеграції, регуляції, адаптації. Психологічне здоров'я особистості відображає баланс між успішністю функціонування людини як особистості й «ціною» досягнення цілей діяльності. Критеріями психологічного здоров'я виступають показники, що реєструються суб'єктивно й об'єктивно та відносяться до різнорівневих характеристик особистості.

Динамічний аспект в описі психологічного здоров'я особистості припускає виділення стабільних і варіативних показників. У різних професійних групах склад об'єктивних і суб'єктивних показників психологічного здоров'я особистості різниться, тому доцільно включити в модель динамічний аспект. Для опису динамічної своєрідності показників психологічного здоров'я особистості нами буде вивчено порівняння його характеристик у рятувальників з різним екстремальним досвідом професійної діяльності.

У науковій літературі спостерігається орієнтація, спрямована на диференціацію ознак порушення психологічного здоров'я, а не на виділення показників здорової особистості, як ми вже відзначали вище. Зростання рівня тривожності й агресивності, появу депресивних станів, падіння самооцінки, втрату необхідного рівня активності відносять до індикаторів психологічного нездоров'я¹⁹⁵.

Таким чином, умовами розробки моделі психологічного здоров'я є опис специфіки соціальної та професійної ситуації й характеристика компонентів особистості з урахуванням етапу професійного розвитку.

Отже, зміцнюючи психологічне здоров'я, ми розуміємо основні навички людини та суспільства адекватно засвоювати, обробляти та генерувати нову інформацію, що дозволяє будувати життєві сценарії гнучкими, мобільними та успішно реалізовувати їх у швидкозмінному, агресивному середовищі.

Метою нашого дослідження було вивчення особливостей психологічного здоров'я рятувальників та розробка шляхів його збереження.

Відповідно до мети дослідження було визначено предмет дослідження. У дослідженні взяли участь працівники ДСНС у віці 22-44 роки, група з 42 осіб. Також, для порівняння, представники інших професій, у тому числі педагоги та технічні працівники дошкільних навчальних закладів, віком від 20 до 45 років. також група з 42 осіб. Виходячи з наших завдань емпіричного дослідження, ми розділили випробовуваних на такі групи:

- 1 група – працівники ДСНС 22-30 років, група 22 особи;
- 2 група – працівники ДСНС 31-44 роки, група 20 осіб,
- 3 група – представники інших професій (вихователі та технічні працівники дошкільних навчальних закладів) віком 20-30 років, група 24 особи;
- 4 група – представники інших професій (вихователі та технічні працівники дошкільних навчальних закладів) віком 31-45 років, група 18 осіб.

Розподіл людей, які досліджуються, зумовлений етапами професійного становлення особистості, описаними в теологічній літературі. У віці 30-33 роки спостерігається стабільність роботи. Виникає невдоволення собою і невдоволення своїм професійним статусом. Відбувається перегляд «Я-концепції». Формуються нові домінантні професійні цінності.

У 40-42 роки виникає незадоволеність можливостями реалізувати себе в поточній робочій ситуації. Відбувається корекція «Я-концепції», яка безпосередньо пов'язана з професійною діяльністю. Виникає невдоволення собою, невдоволення своїм соціально-

¹⁹⁵ Двіжона, О. В. (2009). Вплив чинників на порушення психічного здоров'я дітей із дискантних сімей, с. 107-114.

Михайлова, Г. В. (2004). Взаимосвязь уровня психического здоровья и используемого защитного стиля, с. 221-225.

професійним статусом. Відзначаються психофізіологічні зміни і погіршення самопочуття. Починає проявлятися професійна деформація. За словами Н. Є. Водоп'янової, виділяють такі показники психологічного розладу: конфліктність, протиріччя між людьми, зниження активності, шкідлива залежність, невротичні прояви.

Для вивчення особливостей поведінки в конфліктних ситуаціях ми використали методику «Агресія і конфліктність особистості» Є. П. Ільїна, П. А. Ковальов. Дані, отримані під час статистичного порівняння агресії та конфліктності серед працівників ДСНС різних вікових груп, представлені в Таблиці 2.

Таблиця 2. Показники агресивності та конфліктності працівників ДСНС різного віку (бали)

| Назва шкали | 1 група | 2 група | t | p |
|-----------------|---------|---------|-----|------|
| Агресивність | 6,9±1,1 | 5,6±1,1 | 0,2 | - |
| Напористість | 5,5±0,7 | 5,8±1,2 | 0,5 | - |
| Чутливість | 7,1±1,4 | 5,0±0,8 | 3,6 | 0,01 |
| Непоступливість | 6,3±1,2 | 6,2±1,2 | 0,6 | - |
| Негнучкість | 6,5±0,8 | 6,3±1,1 | 0,3 | - |
| Мстивість | 5,8±1,1 | 5,7±0,7 | 0,1 | - |
| Нетерпимість | 5,7±1,2 | 5,2±1,1 | 0,6 | - |
| Підозрілість | 4,5±1,4 | 6,2±1,2 | 3,4 | 0,01 |

За результатами нашого аналізу ми виявили суттєві відмінності в показнику чутливості ($p \leq 0,01$). Працівники ДСНС до 30 років образливіші за своїх старших колег. Також є відмінності в показнику підозрілості ($p \leq 0,01$). Працівники ДСНС старше 30 років більш підозрілі, ніж ті, кому не виповнилося 30. За віком та життєвим досвідом працівники ДСНС старше 30 років більш підозрілі до інших.

Результати статистичного аналізу показників агресивності та конфліктності працівників ДСНС та представників інших професій віком до 30 років представлені в Таблиці 3.

Таблиця 3. Показники агресивності та конфліктності працівників ДСНС та представників інших професій до 30 років (бали)

| Назва шкали | 1 група | 3 група | t | p |
|-----------------|---------|---------|-----|------|
| Агресивність | 6,9±1,1 | 6,8±0,7 | 0,1 | - |
| Напористість | 5,5±0,7 | 7,1±1,2 | 3,4 | 0,01 |
| Чутливість | 7,1±1,4 | 4,9±1,6 | 3,7 | 0,01 |
| Непоступливість | 6,3±1,2 | 5,5±1,1 | 1,8 | - |
| Негнучкість | 6,5±0,8 | 5,8±1,2 | 1,8 | - |
| Мстивість | 5,8±1,1 | 6,4±1,3 | 1,3 | - |
| Нетерпимість | 5,7±1,2 | 6,1±0,8 | 1,1 | - |
| Підозрілість | 4,5±1,4 | 5,9±1,2 | 3,5 | 0,01 |

За результатами аналізу ми виявили суттєві відмінності в показнику агресивності ($p \leq 0,01$). Працівники ДСНС менш агресивні, ніж представники інших професій того ж віку. Виявлено відмінності в показнику чутливості ($p \leq 0,01$). Працівники ДСНС до 30 років більш образливі, ніж представники інших професій того ж віку. Також достовірні відмінності виявлено за показником підозрілості ($p \leq 0,01$). З'ясувалося, що працівники ДСНС більш підозріло відносяться до того що їх оточує, ніж представники інших професій.

З метою виявлення відмінностей у психологічному здоров'ї працівників ДСНС різних вікових груп та з різним стажем роботи нами проаналізовано показники 1 та 2 групи за методикою діагностики комунікативної установки В. В. Бойко.

Дані, отримані під час аналізу показників комунікативності працівників ДСНС до 30 та старше 30 років, представлені в Таблиці 4.

Проаналізувавши результати статистичних тестів, можна зробити висновок про відсутність статистичних відмінностей між такими показниками комунікативності за критеріями: завуальована жорстокість, відкрита жорстокість, обґрунтований негатив,

скарги та негативний досвід спілкування між працівниками ДСНС до 30 років та працівниками ДСНС старше 30 років.

Таблиця 4. Показники комунікативності працівників ДСНС різних вікових груп (бали)

| Назва шкали | 1 група | 2 група | t | p |
|-------------------------------|----------|----------|-----|---|
| завуальована жорстокість | 12,8±1,2 | 12,2±0,9 | 0,3 | - |
| відкрита жорстокість | 24,3±1,4 | 29,9±1,1 | 1,9 | - |
| обґрунтований негатив | 3,5±0,8 | 3,4±1,4 | 0,2 | - |
| скарги | 6,1±1,6 | 6,5±1,2 | 0,4 | - |
| негативний досвід спілкування | 11,1±1,3 | 12,4±1,1 | 0,9 | - |

З метою виявлення психологічного здоров'я працівників ДСНС за їх віком проаналізовано показники, здоров'я, активність та настрої працівників ДСНС віком до 30 і старше 30 років. Результати аналізу представлені в Таблиці 5.

Таблиця 5. Показники здоров'я, активності та настрою працівників ДСНС різного віку (бали)

| Назва шкали | 1 група | 2 група | t | p |
|-------------|---------|---------|-----|------|
| Здоров'я | 4,4±0,6 | 3,9±0,9 | 3,3 | 0,01 |
| Активність | 4,2±1,0 | 3,7±0,7 | 3,9 | 0,01 |
| Настрій | 4,4±0,7 | 4,0±1,1 | 3,9 | 0,01 |

За результатами статистичного аналізу встановлено, що існують достовірні статистичні відмінності показника здоров'я ($p \leq 0,01$). Здоров'я працівників ДСНС до 30 років краще, ніж здоров'я працівників старшого віку. За шкалою активності ($p \leq 0,01$) виявлено статистичні відмінності. Активність працівників ДСНС старше 30 років значно гірша в порівнянні з працівниками ДСНС віком до 30 років. Достовірні статистичні відмінності виявлені також за шкалою настрою ($p \leq 0,01$). Настрій працівників ДСНС до 30 років набагато краще, ніж у працівників ДСНС старшої вікової групи.

Статистичний аналіз показників здоров'я, активності та настрою працівників ДСНС та представників інших професій старше 30 років представлено в Таблиці 6.

Таблиця 6. Показники здоров'я, активності та настрою працівників ДСНС та представників інших професій понад 30 років (бали)

| Назва шкали | 2 група | 4 група | t | p |
|-------------|---------|---------|-----|------|
| Здоров'я | 3,9±0,9 | 4,4±1,1 | 3,5 | 0,01 |
| Активність | 3,7±0,7 | 4,2±0,9 | 3,7 | 0,01 |
| Настрій | 4,0±1,1 | 4,4±1,2 | 3,4 | 0,01 |

Аналізуючи результати дослідження, ми виявили, що існують достовірні відмінності за шкалою здоров'я ($p \leq 0,01$). Здоров'я працівників ДСНС старше 30 років гірше, ніж у представників інших професій цієї ж вікової групи. Також є суттєві відмінності за шкалою активності ($p \leq 0,01$). Більш активні, ніж працівники ДСНС, представники інших професій. Достовірні статистичні відмінності виявлені за шкалою настрою ($p \leq 0,01$). Настрій працівників ДСНС гірший і менш сприятливий, ніж у представників інших професій.

Для визначення особливостей психологічного здоров'я працівників ДСНС за критерієм «шкідлива залежність» ми проаналізували дані працівників ДСНС різного віку, які представлені в Таблиці 7.

Аналізуючи результати індикаторів адиктивної поведінки працівників ДСНС до 30 років та працівників ДСНС старше 30 років, ми виявили достовірні відмінності за шкалою «алкогольна залежність» ($p \leq 0,01$). Тому працівники ДСНС старше 30 років більш схильні відмовлятися від вживання алкоголю, ніж їх молодші колеги. Також є достовірні відмінності за шкалою «комп'ютерної залежності» ($p \leq 0,01$). Це свідчить що працівники ДСНС до 30 років більш схильні до того, щоб долучитися до комп'ютера, ніж ті, кому за 30.

Таблиця 7. Показники схильності до різних видів залежностей працівників ДСНС різного віку (бали)

| Види залежності | 1 група | 2 група | t | p |
|------------------------------------|----------|----------|-----|------|
| Алкогольна | 10,8±2,1 | 14,6±1,6 | 3,3 | 0,01 |
| Телевізійна | 12,6±1,8 | 13,7±1,4 | 0,8 | - |
| Любовна | 15,2±1,6 | 13,3±1,1 | 1,1 | - |
| Ігрова | 10,1±1,4 | 9,3±0,8 | 0,7 | - |
| Сексуальна | 15,6±1,5 | 13,9±1,6 | 1,1 | - |
| Харчова | 10,3±1,6 | 13,9±1,7 | 1,6 | - |
| Релігійна | 6,9±0,7 | 8,4±0,9 | 1,5 | - |
| Трудова | 8,8±1,0 | 10,8±1,1 | 1,7 | - |
| Лікарська | 10,5±1,2 | 10,7±1,4 | 0,1 | - |
| Комп'ютерна | 15,1±2,2 | 10,9±1,1 | 3,7 | 0,01 |
| Тютюнова | 13,5±1,9 | 14,5±1,0 | 0,7 | - |
| Від здорового способу життя | 7,7±0,8 | 6,1±0,7 | 1,3 | - |
| Наркотична | 6,6±0,7 | 6,9±1,0 | 0,4 | - |
| Загальна схильність до залежностей | 13,3±1,1 | 15,4±1,8 | 2,0 | - |

Для виявлення особливостей психологічного здоров'я за критерієм «рівень нейротизму» ми проаналізували показники нейротизації працівників ДСНС до 30 і старше 30 років. Отримані результати представлені в Таблиці 8.

Таблиця 8. Показники нейротизму працівників ДСНС різного віку (бали)

| Шкала | 1 група | 2 група | t | p |
|-------------------|-----------|----------|-----|------|
| Рівень нейротизму | +26,3±4,1 | +8,5±3,6 | 3,5 | 0,01 |

Після аналізу ознак нейротизму у працівників ДСНС до 30 та старше 30 років ми отримали достовірні відмінності ($p \leq 0,01$). Тобто рівень нейротизму працівників ДСНС старше 30 років значно перевищує рівень нейротизму всіх працівників до 30 років. Рятувальники старше 30 років більш емоційно виражають хвилювання, що викликає різноманітні негативні емоції, такі як тривога, занепокоєння та роздратування.

Тому під час конфлікту працівники ДСНС до 30 років більш образливі, мають негативний досвід спілкування; виявлено високі показники телевізійної, комп'ютерної та тютюнової залежності. Вони не відрізняються високим рівнем нейротизму і високими показниками активності. Отже, особливості професійної діяльності не мали суттєвого впливу на психологічне здоров'я працівників ДСНС у віці до 30 років.

Працівники ДСНС старше 30 років виявляють підозрілість та непримиренність під час конфлікту, мають низький рівень здоров'я, активності та настрою. Вони більш залежні від алкоголю, їжі та комп'ютера і мають значно вищу схильність викликати залежність. Їхній рівень нейротизму значно перевищує рівень нейротизму молодих працівників ДСНС. Отже, особливості професійної діяльності значною мірою вплинули на психологічне здоров'я працівників ДСНС, яким за 30 років.

Психологічне здоров'я – це динамічна сукупність властивостей особистості, які забезпечують гармонію між потребами особистості та суспільства, які є індивідуальними передумовами виконання його життєвого завдання. Основною функцією психологічного здоров'я є підтримка динамічної рівноваги між людиною та навколишнім середовищем у ситуаціях, що потребують мобілізації особистісних ресурсів.

Основними завданнями психологічної корекції працівників ДСНС є:

- встановлення природи неврологічних психічних розладів, визначення особливостей особистості людини по реакції на екстремальну ситуацію та розробка методів психокорекції;
- зняття напруги, роздратування та страху, використовуючи комплексні впливи: психологічні, медичні, біологічні, соціотерапевтичні тощо;
- регуляція порушених функцій організму, корекція психофізіологічного стану за такими методами: психофармакологія, психотерапія та фізичний вплив;

- формування психологічної реакції на наслідки участі в надзвичайних ситуаціях, мобілізація особистості на подолання емоційних реакцій, тренування вольових якостей;
- формування уявлень про фактори ризику та свідоме ставлення до заходів щодо їх усунення;
- оптимальне вирішення психологічної травми, відновлення соціального статусу, адаптація до умов середовища за допомогою стимулювання соціальної активності, а також різноманітних організаційно-психологічних методів;
- оцінка фізичного, сенсорного психологічного здоров'я; проведення професійної психологічної реабілітації, а у разі втрати кар'єрних здібностей – кар'єрної переорієнтації; орієнтація на продовження кар'єрної діяльності та виконання посадових обов'язків;
- вивчення динаміки змін психічних станів у процесі психологічної роботи, діагностика функціонального стану фізіологічних систем організму, оцінка ефективності та корекція (при необхідності) заходів. Також реабілітація повинна включати 4-6 індивідуальних консультацій, що є психокорекційною роботою, що відповідає запиту.

Корекційна робота повинна бути психологічно обґрунтована. Успіх корекційної роботи залежить, насамперед, від правильної, об'єктивної, комплексної оцінки результатів діагностичного обстеження. Корекційна робота повинна бути спрямована на якісне перетворення різних функцій, а також на розвиток різноманітних здібностей клієнта.

Змістовний вплив на клієнта здійснюється через психокорекційний комплекс, що складається з кількох взаємопов'язаних блоків. Кожен блок спрямований на вирішення різноманітних завдань і складається зі спеціальних методів і прийомів.

Психокорекційний комплекс включає чотири основних блоки:

1. Діагностичний блок. Мета – діагностувати особливості розвитку особистості, виявити фактори ризику, сформулювати загальну програму психологічної корекції.

2. Установчий блок. Мета – стимулювати бажання взаємодіяти, зняти тривожність, підвищити самовпевненість клієнта, сформулювати бажання співпрацювати з психологом та щось змінити у своєму житті.

3. Корекційний блок. Мета – гармонізація та оптимізація розвитку клієнта, перехід від негативної фази розвитку до позитивної, оволодіння способами взаємодії зі світом і самим собою, певними способами діяльності.

4. Блок оцінки ефективності корекційних впливів. Метою є вимірювання психологічного змісту та динаміки реакцій, сприяння появі позитивних поведінкових реакцій та переживань, стабілізація позитивної самооцінки.

При складанні профілактично-корекційної програми були враховані наступні моменти:

- формулювання цілей корекційної роботи;
- визначення кола завдань, що визначають цілі корекційної роботи;
- вибір стратегії і тактики корекційної роботи;
- визначення форми роботи (індивідуальна, групова чи змішана);
- вибір методик і технік корекційної роботи;
- визначення загального часу, необхідного для виконання всієї програми корекції;
- визначення частоти необхідних зустрічей;
- визначення тривалості кожного корекційного заняття;
- розробка профілактично-корекційної програми та визначення обсягу корекційних занять;
- виконання профілактично-корекційної програми (необхідно забезпечити контроль динаміки ходу корекційної роботи, можливості внесення доповнень і змін у програму);
- підготовка необхідних матеріалів та обладнання.

Завершуючи профілактично-корекційні заходи, складається психологічний висновок про цілі, завдання та результати реалізованої програми з оцінкою її ефективності.

Розроблена нами програма складається з трьох взаємопов'язаних і взаємодоповнюючих семантичних блоків:

1. Розвиток позитивного мислення працівників ДСНС.

2. Идеомоторний тренінг формування заходів з готовності до діяльності в надзвичайних ситуацій.

3. Терапевтична кризова інтервенція з елементами арт-терапії.

Завершивши психокорекційну роботу з усіма групами нашого дослідження, ми отримали повторну діагностику компонентів психологічного здоров'я. Результати дослідження агресивної поведінки та конфліктності працівників ДСНС до 30 років представлені в Таблиці 9.

Таблиця 9. Фактори особистісної агресивності та конфліктності працівників ДСНС менше 30 років до та після психокорекційної роботи (бали)

| Назва шкали | До | Після | t | p |
|-----------------|---------|---------|-----|------|
| Агресивність | 6,9±1,1 | 5,6±1,2 | 2,3 | 0,05 |
| Напористість | 5,5±0,7 | 5,8±0,9 | 0,7 | - |
| Чутливість | 7,1±1,4 | 4,4±1,3 | 3,6 | 0,01 |
| Непоступливість | 6,3±1,2 | 5,0±1,6 | 3,2 | 0,01 |
| Негнучкість | 6,5±0,8 | 4,8±1,2 | 3,5 | 0,01 |
| Мстивість | 5,8±1,1 | 4,9±1,4 | 2,3 | 0,05 |
| Нетерпимість | 5,7±1,2 | 5,0±0,7 | 1,7 | - |
| Підозрілість | 4,5±1,4 | 4,3±1,1 | 1,3 | - |

Наведені результати свідчать про те, що після психологічної корекції працівників ДСНС до 30 років суттєво змінилися характеристики конфліктної поведінки за таким критерієм, як агресивність ($p \leq 0,05$). Тобто на конфліктні ситуації вони реагують бесстрашно і агресивно. Вони також стали менш образливими ($p \leq 0,01$) і мстивими ($p < 0,05$), більш поступливими ($p \leq 0,01$) і здатними знаходити компроміси ($p \leq 0,01$). Вважаємо, що такий результат можливий, оскільки заняття проводилися в групах та велика кількість вправ була спрямована на вироблення більш адекватної конфліктної поведінки.

Результати дослідження агресивно-конфліктної поведінки працівників ДСНС старше 30 років представлені в Таблиці 10.

Таблиця 10. Фактори особистісної агресивності та конфліктності працівників ДСНС старше 30 років до та після психокорекційної роботи (бали)

| Назва шкали | До | Після | t | p |
|-----------------|---------|----------|-----|------|
| Агресивність | 5,6±1,1 | 4,7±0,7 | 3,3 | 0,01 |
| Напористість | 5,8±1,2 | 5,4±1,1 | 1,0 | - |
| Чутливість | 5,0±0,8 | 4,6±1,4 | 1,1 | - |
| Непоступливість | 6,2±1,2 | 5,0±1,6 | 3,6 | 0,01 |
| Негнучкість | 6,3±1,1 | 6,4±1,2 | 1,1 | - |
| Мстивість | 5,7±0,7 | 4,8±1,0 | 2,5 | 0,05 |
| Нетерпимість | 5,2±1,1 | 4,75±0,9 | 1,9 | - |
| Підозрілість | 6,2±1,2 | 5,25±1,4 | 2,5 | 0,05 |

Аналіз отриманих результатів вказує на значні зміни в конфліктній поведінці працівників ДСНС старше 30 років, а саме на зниження гніву ($p \leq 0,01$), непоступливість ($p \leq 0,01$), мстивість ($p \leq 0,05$) і підозрілість ($p \leq 0,05$). Це свідчить про те, що працівники ДСНС старше 30 років, спілкуючись з людьми, стали менш злими, менш безкомпромісними, у них зменшилися прояви мстивості, а також у них знизилася підозрілість до оточуючих та до ситуацій, які можуть виникнути.

Тому психокорекція психологічного здоров'я працівників ДСНС старше 30 років за критерієм конфліктності дала значні результати, оскільки під час корекційної програми був представлений блок для формування навичок ефективного вирішення конфліктних ситуацій з метою збереження психологічного здоров'я учасників корекції.

Результати дослідження комунікативності працівників ДСНС до 30 років представлені в Таблиці 11.

Таблиця 11. Показники комунікативності працівників ДСНС менш 30 років до і після психокорекції (бали)

| Назва шкали | До | Після | t | p |
|-------------------------------|----------|----------|-----|------|
| завуальована жорстокість | 12,8±1,2 | 10,4±1,4 | 1,6 | - |
| відкрита жорстокість | 24,3±1,4 | 18,5±1,8 | 2,0 | - |
| обґрунтований негатив | 3,5±0,8 | 3,1±1,1 | 1,3 | - |
| скарги | 6,1±1,6 | 5,1±1,1 | 1,6 | - |
| негативний досвід спілкування | 11,1±1,3 | 10,1±1,4 | 2,1 | 0,01 |

Отримані результати свідчать про те, що після проведення психокорекційної роботи з метою збереження та зміцнення психологічного здоров'я працівників ДСНС, віком до 30 років, показники значно знижувалися за таким критерієм, як негативний досвід спілкування ($p < 0,01$). Це свідчить про те, що через особливості роботи в групі під час тривалої психологічної корекції працівники ДСНС отримали позитивний досвід і почали довіряти людям, з якими вони спілкуються та співпрацюють.

Результати дослідження комунікації працівників ДСНС від 30 років представлені в Таблиці 12.

Таблиця 12. Показники комунікативності працівників ДСНС старше 30 років до та після психологічної корекції

| Назва шкали | До | Після | t | p |
|-------------------------------|----------|----------|-----|------|
| завуальована жорстокість | 12,2±0,9 | 9,3±1,1 | 2,0 | - |
| відкрита жорстокість | 29,9±1,1 | 20,1±1,6 | 3,2 | 0,01 |
| обґрунтований негатив | 3,4±1,4 | 2,9±0,8 | 1,5 | - |
| скарги | 6,5±1,2 | 4,3±1,1 | 3,3 | 0,01 |
| негативний досвід спілкування | 12,4±1,1 | 7,3±1,2 | 2,8 | 0,01 |

Результати дослідження працівників ДСНС старше 30 років свідчать про значну зміну психологічного здоров'я за критерієм суперечності у стосунках. Респонденти знизили відкриту жорстокість до людей ($p \leq 0,01$), скаржаться менше ($p \leq 0,01$). Також негативний досвід спілкування зменшився ($p < 0,01$).

Отже, психологічна корекція, яка тривалий час проводилася в групі людей, значна частина вправ, спрямованих на розвиток позитивного спілкування, позитивно вплинула на психологічне здоров'я працівників ДСНС. Результати дослідження стану здоров'я, активності та настрою працівників ДСНС старше 30 років представлені в Таблиці 13.

Таблиця 13. Показники стану здоров'я, активності та настрою працівників ДСНС старше 30 років до та після психологічної корекції

| Назва шкали | До | Після | t | p |
|-------------|---------|---------|-----|------|
| Здоров'я | 3,9±0,9 | 4,4±1,1 | 3,1 | 0,01 |
| Активність | 3,7±0,7 | 4,4±0,9 | 3,3 | 0,01 |
| Настрій | 4,0±1,1 | 4,5±1,2 | 2,8 | 0,01 |

Після психологічної корекції у працівників ДСНС від 30 років покращився стан здоров'я ($p \leq 0,01$), активність ($p \leq 0,01$) та настрої ($p \leq 0,01$).

Велика кількість вправ у корекційній роботі, які допомогли працівникам ДСНС покращити стан здоров'я, дозволили стати активнішими, а групова форма роботи покращила настрої.

Результати вивчення нейротизму працівників ДСНС старше 30 років представлені в Таблиці 14.

Таблиця 14. Показники нейротизму працівників ДСНС старше 30 років до і після психокорекційної роботи (бали)

| Шкала | До | Після | t | p |
|-------------------|----------|-----------|-----|------|
| Рівень нейротизму | =8,5±3,6 | +22,7±1,4 | 2,7 | 0,01 |

Представлені результати свідчать про те, що після психологічної корекції у працівників ДСНС старше 30 років значно покращився рівень нейротизму ($p \leq 0,01$).

Тобто комплекс вправ, спрямованих на зниження рівня нейротизму, позитивно вплинув на психологічне здоров'я працівників ДСНС старше 30 років.

Таким чином, цикл психологічної корекції, повторної діагностики критеріїв психологічного здоров'я працівників ДСНС різного віку дозволяє стверджувати, що в результаті тренінгу всі учасники значно знизили рівень прояву психологічного розладу. Поведінка в конфліктних ситуаціях стає більш адекватною і спрямована на позитивне вирішення існуючого конфлікту з мінімальною шкодою для психологічного здоров'я.

Оптимальний рівень психологічного здоров'я знизить ризик отримання травм під час виконання професійних обов'язків та можливість виникнення професійних захворювань, а також, можливо, врятує власне життя.

Висновки.

1. На основі теоретичного аналізу психологічної літератури ми визначили, що в науковій літературі немає чіткого визначення терміну «психологічне здоров'я», а також відсутня єдина точка зору на структуру психологічного здоров'я особистості взагалі і структуру психологічного здоров'я рятувальника зокрема. Не в повній мірі вивчено системний зв'язок психологічного здоров'я з процесом професійної діяльності в екстремальних умовах, недостатньо розроблені вимоги до здоров'язберігаючих технологій. В цілому проблема психологічного здоров'я працівників ДСНС визначається низкою факторів: відсутністю загальноприйнятої термінології; структурою і змістом, критеріями психологічного здоров'я; специфікою й умовами професійної діяльності рятувальника; особистісними властивостями рятувальника з точки зору його професійної придатності, особистісного і професійного розвитку.

Психологічне здоров'я – це складне багатокomпонентне явище, що базується на різномірних характеристиках людини та забезпечує ресурс особистісного розвитку, досягнення відчуття життєвого благополуччя, збалансованого між успішністю функціонування індивіда й «ціною» досягнень цілей розвитку та діяльності. Проблема забезпечення психологічного здоров'я найбільш гостро постає в особливих умовах діяльності. Основними критеріями психологічного здоров'я є: конфліктність, суперечність у стосунках, активність, відсутність або наявність залежності, а також прояви нейротизму.

Постійно актуальною для представників ризикованих професій є проблема збереження психологічного здоров'я, що включає в себе можливість адаптації до екстремальних умов роботи, стресостійкості, вміння приймати рішення в умовах обмеження часу. Перманентна наявність загрози для життя, що обумовлена підвищеним фактором ризику загинути внаслідок нещасного випадку, аварії, катастрофи, може викликати різні психічні реакції – від станів тривожності до розвитку неврозів і психозів. Тому ми вважаємо, що доцільним є впровадження тренінгових форм роботи серед представників ризикованих професій з метою оптимізації психічного здоров'я за рахунок повноцінної реалізації глибинного потенціалу особистості.

2. Дослідивши критерії психологічного здоров'я працівників ДСНС різного віку, ми виявили, що працівники ДСНС до 30 років під час конфлікту більш образливі, мають негативний досвід спілкування, високий рівень телевізійної, комп'ютерної та тютюнової залежності. Вони не відрізняються високим рівнем нейротизму і високими показниками активності тому особливості професійної діяльності не надали суттєвого впливу на психологічне здоров'я працівників ДСНС у віці до 30 років.

3. Працівники ДСНС старше 30 років під час конфлікту виявляють більшу підозрілість та непокірність. У них низький рівень здоров'я, активності та настрою. Вони більше залежать від алкоголю, їжі та комп'ютера, а також мають вищу схильність до наркотиків, рівень їх нейротизму значно перевищує рівень нейротизму молодих працівників ДСНС. У зв'язку з цим особливості професійної діяльності мали значний вплив на психологічне здоров'я працівників ДСНС старше 30 років.

4. Тестування нашої психокорекційної програми, спрямованої на збереження психологічного здоров'я працівників ДСНС, показало, що всі учасники значно зменшили свій гнів, напористість, чуйність, непокірність та відкрити жорстокість, скарги, рівень нейротизму. Працівники ДСНС старше 30 років значно покращили своє здоров'я, активність та настрій.

Результати, отримані під час повторної діагностики, свідчать про ефективність розробленої програми психологічної корекції щодо збереження психологічного здоров'я працівників ДСНС.

Література

1. Ананьев, В. А. Психология здоровья: пути становления новой отрасли человекознания / В. А. Ананьев // Психология здоровья; под ред. Г. С. Никифорова. – СПб.: 2000. – С. 10-88.
2. Братусь, Б. С. Аномалии личности / Братусь Б. С. – М.: Мысль, 1988. – 304 с.
3. Двіжона, О. В. Вплив чинників на порушення психічного здоров'я дітей із дискантних сімей / О. В. Двіжона // Психологічні перспективи. – Вип. 13. – Луцьк: РВВ «Вежа» Волин. нац. ун-ту імені Лесі Українки, 2009. – С. 107-114.
4. Демина, Л. Д. Психологическое здоровье и защитные механизмы личности: [учеб. пособие для студентов вузов по специальностям «психология», «мед. Психология»] / Л. Демина, И. Ральникова. – Барнаул: Алт. госун-т, 2000. – 120 с.
5. Дубровина, И. В. Психическое и психологическое здоровье в контексте психологической культуры личности / И. В. Дубровина // Вестник практической психологии образования. – 2009. – № 3 (20). – С. 17-21.
6. Куликов, Л. В. Психогигиена личности. Вопросы психологической устойчивости и психопрофилактики: [уч. пособие] / Куликов Л. В. – СПб.: Питер, 2004. – 464 с.
7. Леонтьев, Д. А. Выбор как деятельность: личностные детерминанты и возможности формирования / Д. А. Леонтьев, Н. В. Пилипко // Вопросы психологии. – 1995. – № 1 – С. 97-110.
8. Ложкін, Г. В. Психологічне супроводження військовослужбовців в діяльності за екстремальних умов / Ложкін Г. В. – К.: МОУ, 2003. – 218 с.
9. Маслоу, А. Дальние пределы человеческой психики / Маслоу А. – СПб.: Питер, 1997. – 430 с.
10. Михайлова, Г. В. Взаимосвязь уровня психического здоровья и используемого защитного стиля / Г. В. Михайлова, О. С. Васильева // Северо-Кавказский психологический вестник. – 2004. – № 2. – С. 221-225.
11. Никифоров, Г. С. Психология здоровья: [уч. пособие] / Никифоров Г. С. – СПб.: Речь, 2002. – 256 с.
12. Пахальян, В. Э. Развитие и психологическое здоровье. Дошкольный и школьный возраст: [учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по направлению и специальностям психологии] / Пахальян В. Э. – М. [и др.]: Питер, 2006 (АООТ Тип. Правда 1906). – 237 с.
13. Петровский, В. А. Личность в психологии: парадигма субъектности / Петровский А. В. – Ростов н/Д.: Феникс, 1996. – 512 с.
14. Приходько, Ю. О. Психологічні чинники успішності професійної діяльності пожежних-рятувальників МНС України: дис.. ... кандидата психол. наук: 19.00.09 / Приходько Юрій Олександрович. – Х., 2008. – 307 с.
15. Рудестам, К. Групповая Психотерапия. Психокоррекционные группы: теория и практика / Кьелл Рудестам. – К.: PSYLIB, 2004. – 573 с.
16. Руис Лоренсо, А. Психология здоровья. Методологические основы и направления деятельности / А. Лоренсо Руис // Вестник физиотерапии и курортологии. – Евпатория, 2001. – Т. 6, № 2. – С. 39-42.

17. Світлична, Н. О. (2013). Соціально-психологічні чинники збереження психологічного здоров'я працівників МНС: дис. ...канд. психол. наук / Н. О. Світлична. – Х., 2013. С. 228.
18. Секач, М. Ф. Психология здоровья: [учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по психол. специальностям] / Секач М. Ф. – М.: Акад. проект, 2003. – 189 с.
19. Скиннер, Р. Жизнь и как в ней выжить / Р. Скиннер, Дж. Клииз. – М.: Ин-т психотерапии, 2001. – 368 с.
20. Хомик, В. С. Психологическое здоровье личности. Структурно-феноменологический подход / В. С. Хомик // Практична психологія та соціальна робота. – 1999. – № 5. – С. 45-48.
21. Jahoda, M. Current concepts of positive mental health / Jahoda M. – New York, 1958. – 465 p.
22. Menninger, K. The human mind / Menninger K. – New York, 1946. – 457 p.
23. Psychologia / red. nauk. J. Strelau. – Gdansk, 2000. – Vol. 3. – S. 930.

MORAL ORIGINS OF PERSONAL GROWTH DURING ADOLESCENCE

МОРАЛЬНІ ВИТОКИ ОСОБИСТІСНОГО ЗРОСТАННЯ У ПЕРІОД ДОРОСЛІШАННЯ

Однією з характерних прикмет сучасності є індиферентність стосовно проблем моралі. Моральні колізії, які обговорюються на екранах телебачення чи на сторінках інтернет-простору, не викликають живого відгуку в суспільстві. Теперішнє життя молодого покоління завдяки різним економічним і соціально-політичним обставинам перенасичене явищами морального порядку, які розташовані в дихотомії категорій добра і зла. Причому останній полюс, на жаль, претендує на домінуючу позицію, адже зростаюча особистість не лише осмислює всі життєві перипетії, але й поглинає соціальні негаразди, дестабілізуючі явища та інноваційні потоки різнобічної інформації із соціальних мереж переважно зі змістом морального ризику.

Моральне зростання особистості підлітка виступає як цілісний, динамічний процес актуалізації зсередини, з самості самоціннісного: життєвості, свободи, відповідальності, справедливості, совісті. Це процес сходження до опанування морально-духовних взаємодій, тенденція до досягнення свободи й відповідальності вчинку, можливість приймати морально-відповідальні рішення.

Як особистісне, так і моральне зростання підлітка передбачають опанування нових цінностей, здійснення вільного (відповідального) вибору, визнання та прийняття іншої людини. Це спрямованість на альтруїстичне ставлення до «ближніх» і «дальніх», на добро для всіх людей, можливість об'єктивно сприймати власний нормативно-ціннісний образ самого себе, здатність рефлексувати власні особистісні якості, здібність урегулювати поведінку згідно з осмисленими морально-духовними цінностями.

Змістовний аналіз процесу особистісного та морального зростання підлітка підвів нас до визначення психологічної основи зазначених процесів, якою, відповідно до аргументів і доказів цілого ряду підліткознавців, виступає самосвідомість як така. Проте цей аналіз не дав відповіді на питання: чим зумовлена специфіка морального у процесі самоусвідомлення особистістю підлітка самої себе і що виступає джерелом, першопочатком цього психологічного утворення.

Щоб наблизитись до розв'язування цих питань, ми висуваємо перше припущення: тісне співвідношення смислового поля конструктів «особистісне зростання» і «моральне зростання» дає підстави визначити психологічною основою особистісного зростання підлітка процес становлення його моральної самосвідомості.

Зрозуміти сутність процесу особистісного зростання у період дорослішання, на нашу думку, можна лише тоді, коли буде простежений генезис моральної самосвідомості особистості підлітка. У зв'язку з цим ми висуваємо друге припущення: особистісне зростання підлітка, акумулюючи у своїй основі процес становлення моральної самосвідомості, має моральні витоки.

Підкреслимо, за цим положенням, початок, витоки – це дещо інше, ніж основа. Безперечно, витоки особистісного зростання треба шукати в генезисі моральної самосвідомості, відстежуючи її першооснову. Моральна самосвідомість, у свою чергу, зароджується в надрах моральної свідомості та моралі. Витоки останньої є тими наріжними каменями, на яких будуються моральні взаємини і моральна діяльність особистості, її моральна свідомість й самосвідомість. Вважаємо, що усвідомлення моральних витоків особистісного зростання і апелювання до них у перехідному віці як до енергетичної першооснови моральної самосвідомості, дасть змогу виявити морально-духовні потенціали особистості підлітка.

Наше третє припущення у тому, що моральні витоки особистісного зростання презентовані в аксіологічному вимірі як безумовне ціннісне ставлення до іншого.

Сконцентруємо увагу на моделюванні генетичного плану становлення моральної свідомості та самосвідомості особистості взагалі та особистості підлітка зокрема.

Моральна свідомість – це не лише осмислення певних проблем та обставин життя з точки зору моральних цінностей та імперативів, що їх приймає певна особистість, це й власна самооцінка останньої і її спроба розібратися у справедливості й обґрунтованості моральних засад, якими вона керується. Іншими словами, моральна самосвідомість людини співвідноситься з моральною свідомістю таким чином, як ця остання – з дійсністю, котру вона відображає. Зрештою, моральна самосвідомість являє собою специфічну форму моральної свідомості, предметом якої виступає вона сама, а також особистість як її носій. Основними функціями цього феномена є осмислення, спрямування, контролювання, санкціонування та критичний перегляд моральних настанов особистості як суб'єкта життєіснування¹⁹⁶. В контексті пошуку витоків особистісного розвитку підростаючої людини та в процесі презентації методологічної канви лексичної тональності моралі, через якісну характеристику якої й можна було простежити джерела, провідні компоненти й базові засади становлення (самореалізації, самовираження, самоудосконалення) індивіда, ми дійшли до власне субдомінантної основи особистісного зростання – моральної самосвідомості. В ході теоретичного аналізу нами було підкреслено, що витoki моральнісного осмислюються у ціннісному вимірі як безумовне ставлення до іншого й виступають невід'ємним конструюючим елементом всіх форм моралі: – взаємин, діяльності, свідомості та моральної самосвідомості зокрема.

Узагальнюючи все вищевикладене, ми солідаризуємо власну позицію з позицією відомої дослідниці моральної самосвідомості Т. О. Флоренської, яка стверджує, що саме у підлітковому віці стає помітним зростання досвіду моральної свідомості й поведінки. Особистість підлітка стає здатною до морального самопізнання та самоставлення. Старші підлітки відкривають самі в собі психологічні «механізми» таких форм моральної самосвідомості, як власна гідність, совість, сором. В процесі особистісного зростання підлітка відбувається трансформація нормативного, повинного у ціннісне, морально-духовне. Соціальна норма з ціннісним змістом виступає як моральна норма¹⁹⁷.

Отже, особистісне зростання являє собою динамічний процес опанування нових цінностей, здійснення відповідальних виборів, безумовне прийняття інших людей, об'єктивне усвідомлення нормативно-ціннісного образу самого себе, здатність рефлексувати особистісні якості, власні вчинки та здатність до морального самоконтролю взаємодій (спілкування, взаємин, поведінки). В цілому специфіка особистісного зростання в період дорослішання полягає в тому, що процеси самоусвідомлення, самоствердження, самовираження й самореалізації підлітка набувають нового якісного змісту. Для цього періоду онтогенезу характерне розширення смислових меж складного особистісного утворення – моральної свідомості. Остання виступає засадою якісно нової рефлексивної субдомінанти – морально-духовної самосвідомості підлітка.

Ще раз підкреслимо, що проблема особистісного зростання людини сьогодні стала провідною для психологічної теорії та педагогічної практики. Згадаймо, що в свій час відбулося постулювання закону єдності навчання, виховання і розвитку особистості, сформульованого С. Л. Рубінштейном і сприйнятого надалі багатьма психологами. Він означав, що виховання й навчання не надбудовуються над процесом розвитку дитини, а включаються в цей процес, активно змінюючи і поступово просуваючи підростаючу особистість на нові рівні опанування світу і себе в ньому¹⁹⁸. Ця методологічна теза особистісного розвитку дитини надалі була підтримана і всебічно обґрунтована Г. С. Костюком, який стверджував, що об'єктивний закон, котрий діє в усякому соціумі, полягає у наступному: суспільство визначає розвиток особистості через її навчання й виховання. При цьому вчений застерігав, що такий закон діє по-різному, залежно від того, як

¹⁹⁶ Шимановский, Д. С. (1986). Моральное самосознание. Этико-философский аспект. К: Вища школа.

¹⁹⁷ Флоренская, Т. А. (2001). Диалог в практической психологии: наука о душе. М: Владос.

¹⁹⁸ Рубинштейн, Л. С. (2001). Основы общей психологии. СПб: Питер.

будується вся система навчання й виховання нового покоління. І провідна роль виховання в процесі зростання особистості не дана сама собою, а задана¹⁹⁹.

У сучасній психології стала помітною тенденція до спрощеного тлумачення деякими психологами ідеї вільного виховання і зведення її загалом до спонтанності, а також до підсилення акценту на природному прагненні зростаючої особистості до самоактуалізації й самореалізації, що нівелює у взаємодіях між дитиною й вихователем (батьком, вчителем, референтною особою) вплив останнього. Вихователю відводиться роль помічника, посередника, провідника зростаючої особистості, котра самостійно відтворює так звані спонтанні (вільні) дії²⁰⁰. Відзначимо, що зараз, на відміну від гіперболізації ідеї спонтанного розвитку, за якою внутрішні потенціали (емоції, мотиви, переживання) дитини мають вільно актуалізуватися, а вихователь повинен лише страхувати прояв цих потенціалів, рядом сучасних учених стали активно підтримуватися ідеї цілеспрямованого впливу вихователя на внутрішній світ вихованця²⁰¹.

Підтримуючи позицію саме цих учених, ми ні в якому разі не відмовляємося від гуманістичних положень представників феноменологічного й гуманістичного підходів у психології, розуміючи, що такі ідеї, як самоцінність особистості, глибока повага до неї (розуміння, визнання й прийняття), емпатійне ставлення до людини як унікальної особи, створення умов для самореалізації внутрішніх потенціалів особистості та ін., повинні неодмінно покладатися в основу новітніх психолого-педагогічних виховних моделей, які допускати будуть їх експериментальну перевірку та забезпечуватимуть організацію виховних впливів.

Зміни економічного, політичного та ідеологічного характеру в нашій країні привели до перебудови соціальних механізмів передачі досвіду минулого покоління сучасному. Внаслідок таких змін психологія поступово почала виходити на шлях опанування нових наукових технологій. Важливе місце в її оновлених надрах займають концепції, що спрямовані на вирішення проблем виховання та особистісного зростання дитини. Сьогодні найактуальнішими для нашої освіти стали ідеї особистісно зорієнтованого виховання. Цей новий підхід до виховання (конструктивні засоби його реалізації у педагогічній практиці) пропагується й упроваджується І. Д. Бехом. Його основна наукова позиція – це створення нових психологічних механізмів виховання й моральної саморегуляції підростаючої особистості, які будуть активізувати закономірний процес її зростання. Особистісно зорієнтоване виховання у цьому плані видається досить перспективним, оскільки воно виходить із самоцінності особистості, її моральності та духовності. Його метою є творення неповторної особистості як автора вільної й відповідальної дії. Це означає набуття людиною таких моральних якостей, за допомогою яких долаються її егоцентричні бажання й потреби та наповнені прагматизмом життєві ситуації. Отже, сутність такої особистості визначатимуть морально-духовні цінності (самоцінності), котрі здатні актуалізувати її вільні вчинки.

Цей підхід видається ефективним ще й тому, що в ньому робиться наголос на розвитку в підростаючої особистості моральної самосвідомості. Причому, чим раніше (наскільки це дозволяють вікові психологічні особливості) спеціально організуються виховні впливи для осмислення моральних норм як життєвих цінностей і з цієї позиції усвідомлюється сутність власного Я (мої особистісні якості, вчинки, ціннісне ставлення до інших і до себе), тим кращою буде орієнтація на моральну творчість вихованця. Іншими словами, культивування вільних та відповідальних вчинків вихованця повинно пронизувати як навчально-виховний процес у закладах освіти, так і процес самовиховання. Адже осмислення власних дій як вільних вчинків стає початком зростання особистості, початком її свободи й

¹⁹⁹ Костюк, Г. С. (1988). Избранные психологические труды. М: Педагогика.

²⁰⁰ Крайг, Г. (2000). Психология развития. СПб: Питер.

²⁰¹ Бех, І. Д. (2015). Вибрані наукові праці. Виховання особистості. Чернівці: Букрек, серія «Школа майбутнього».

Савчин, М. В. (2001). Духовний потенціал людини. Івано-Франківськ: Плай.

відповідальності. Важливо, що безумовний, ціннісний результат здійсненого особистістю вчинку – це і є певний ступінь її свободи.

Здобутки психологічної науки в цьому напрямку досить обмежені, з них важко скласти узагальнену картину генезису моральної самосвідомості, яка, за нашим припущенням, є засадою особистісного зростання у період дорослішання. Зрозуміло, що генезис морально-духовної самосвідомості підлітка сягає корінням у більш ранні етапи особистісного розвитку дитини. Його розкриття потребує відповідей на цілий ряд невіршених питань: на основі яких показників у різні вікові періоди онтогенезу можна визначати наявність у зростаючої особистості моральної самосвідомості; які особливості характеризують на початковому і подальших етапах процес її становлення; що являють собою форми її існування у підлітковому віці.

Взявши у нашому психологічному дослідженні за основу визначення особистості як автора вільних і відповідальних вчинків, важливо підкреслити, що воно доводиться нами у контексті осмислення поняття «особистісне зростання». Уточнимо, особистісне зростання підлітка являє собою процес самоусвідомлення та ціннісного ставлення до власного Я, що актуалізує нові рівні відкриття у самому собі моральних якостей і моральних почуттів та піднімає особистість до осмисленого переживання власних дій як вільних, відповідальних вчинків. Особистісне зростання більшою мірою характеризує самостійність суб'єкта, його незалежність від внутрішнього диктату егоїстичних бажань і зовнішнього прагматизму соціальних ситуацій. Це той рівень самоздійснення людини, коли вона починає не тільки усвідомлювати, але й оволодівати своїми діями, намагаючись приймати довільні рішення, і постійно прагне їх завершувати в нормативно-ціннісному просторі. Останнє означає, що вчинки особистості набувають елементів свободи й відповідальності, і вона духовно зростає.

Отже, на нашу думку, процес особистісного зростання підлітка нерозривно пов'язаний зі становленням особливого виду самосвідомості – моральної самосвідомості. Моральна самосвідомість є найдієвішою у плані духовних «внесків» у внутрішній світ особистості, її ціннісних досягнень – від безпосереднього самотворення до безумовної самореалізації. Адже лише моральне самоусвідомлення пов'язане із засвоєнням особистістю таких загальнолюдських цінностей як добро й благо для інших. Лише прийнявши такі цінності, особистість стає вільною і в міжособистісних взаємодіях самореалізується.

Нам важливо було відстежити генезис моральної самосвідомості від її перших проявів на ранніх етапах онтогенезу до складніших проявів у період підлітковості, визначити її основний зміст, охарактеризувати форми існування.

На фоні ієрархізації систем особистісного простору підлітка висвітлюється феноменальне поле його морально-духовної самосвідомості. Психологічними механізмами становлення останньої виступають моральна саморефлексія, котра збалансовує як внутрішню роботу когнітивної складової (моральних знань), так і емоційно-ціннісної складової (моральних самооцінок, моральних самопочуттів), та моральна саморегуляція, змістом якої є виконання функцій координації, регуляції, керування, контролю, точніше, активізація вільних дій на рівні поведінкової складової структури моральної самосвідомості. Саме ця форма самосвідомості виступає засадою особистісного зростання підлітка, просуваючи його в опануванні «світу в собі». В той же час досягнення підлітком відносно високого рівня (наскільки це дозволяють вікові можливості) морального самоусвідомлення є результатом його особистісного зростання.

Основними формами морального зростання підлітка стають складні моральні самопочуття (емоційно-ціннісні переживання): сором і вина, честь і гідність, совість і відповідальність. Саме ці форми заповнюють феноменальне поле моральної самосвідомості підлітка. Їх смисловий рівень – це ціннісне самоставлення, яке виступає у нерозривній єдності з нормативно-ціннісним ставленням до іншого. Епіцентром особистісного зростання підлітка стає оформлення в структурі його самосвідомості такого стійкого конструкту, як нормативне «Я». В полі нормативного «Я» знаходяться особистісні утворення підлітка – моральні якості – самоцінності (відповідальність, доброта, справедливість, співчутливість

та ін.). Найважливішою самоцінністю підлітка є відповідальність, яка являє собою інтегративне особистісне утворення, що структурується в процесі моральних взаємодій з сукупності його позитивних моральних якостей.

У психологічній моделі особистісного зростання підлітка сутнісним для нас є простір самоусвідомлення – центральна частина конструкції. Якісна інтерпретація даного простору з логічним відстеженням генезису моральної самосвідомості вимагає пред'явлення наступного:

- розкрити змістовну наповненість морального самоусвідомлення;
- охарактеризувати нормативне «Я» як епіцентр моральної самосвідомості;
- визначити специфічність її структурних складових;
- обґрунтувати особистісні якості, як форми існування моральної самосвідомості: сором, вину, совість, честь, гідність тощо;
- відтворити генезис моральної самосвідомості в контексті розвитку її психологічних засобів та інтегративної особистісної якості – відповідальності підлітка.

Як відомо, у повсякденному житті прояви моральної самосвідомості пов'язують з наявністю певних особистісних якостей і здібностей людини, наприклад, з усвідомленням нею власної гідності та честі, з проявами почуття совісті та відповідальності (у такому разі актуалізують самосвідомість у позитивному сенсі). Якщо ж ці прояви характеризують людську зарозумілість, гордовитість, зневажливе ставлення до оточуючих, тоді актуалізують самосвідомість у негативному сенсі. У будь-якому випадку це поняття неодмінно наповнюється оцінно-нормативним змістом.

Відштовхуючись від природи самосвідомості, зокрема, моральної самосвідомості, слід розглядати її через наявність у ній двох «Я», або багатьох «Я», які певним чином співвідносяться один з одним. Ця двоїстість (чи множинність) самосвідомості з філософської точки зору простежується вже в історично перших, ще досить простих формах моральності, які фіксували безліч розбіжностей між приватними та суспільними інтересами. А це означає, що в особистості передбачається не тільки готовність до безкорисливих чи прагматичних взаємин з «іншим», але й здатність до рефлексії, активне ставлення до обставин, свобода волевиявлення і, зрештою, вміння дивитися на себе очима «іншого». Що ж це за «інший», очима якого особистість дивиться на себе, вустами якого себе судить, якого вона знаходить у собі, і за приписами якого буде свої дії, вчинки та моральне життя в цілому?

Нормативне «Я», на нашу думку, найточніше з усіх «Я» визначає сутність морально-духовної самосвідомості особистості взагалі та особистості підлітка зокрема. Змістовно-сміслову наповненість саме цього поняття відбиває соціальні вимоги й моральні приписи різного характеру (конвенційного, правового, естетичного тощо), які врегульовують міжособистісні (групові) взаємини, спілкування, діяльність та поведінку підлітків у цілому.

Щоб простежити правомірність такого вибору, розглянемо поняття нормативне «Я» у співвідношенні з такими відомими у психології поняттями, як соціальне «Я» та моральне «Я». Поняття соціальне «Я», на нашу думку, досить широке за обсягом і містить у собі утворення, які визначають не тільки позитивні особистісні утворення, що активізують прогресивний розвиток, але й негативні, що призводять до регресу. До того ж масштаби соціального виміру як на макрорівні (суспільна самосвідомість), так і на мікрорівні (індивідуальна самосвідомість) не можуть виразно вказати на специфічне у моральній самосвідомості (ціннісне ставлення до іншої людини), хоча саме у соціальному її специфічність і приховується. Причому кожний вид самосвідомості – релігійної, національної, політичної та ін. має особливе смислове навантаження. По суті різні образи «Я» (ідеальне, реальне, нормативне і т.д.) мають соціальну природу, а, отже, соціальне «Я» виступає джерелом, з якого для створення ідеальних моделей різних образів «Я» береться щось притаманне кожному з них – соціально специфічне.

Моральне «Я», як може здатися на перший погляд, визначає істинну сутність морально-духовної самосвідомості підлітка. Але глибоке вивчення питання показало, що її переструктурування пов'язане з переходом підлітка від гетерономної моралі до автономної і

цей процес тільки розпочинається. Отже, не можна припускати, що у структурі моральної самосвідомості домінантне положення відразу належатиме моральному «Я», оскільки категорія морального сконцентровує у собі деонтологічну (категорію обов'язку) і аксіологічну (категорію цінності) модальності. В ракурсі останньої, як відомо, існують не тільки цінності, але й антицінності. Саме категорія цінності поляризує моральне «Я» на добро (ціннісне) й зло (антиціннісне). Виходить, поняття моральне «Я» сконцентровує у своєму змісті як моральну дію, моральний вчинок, так і аморальну дію, аморальний вчинок. Це також означає, що в межах морального «Я» утворюється ієрархія цінностей (самоцінностей), які визначаються як позитивні моральні якості та почуття (вірність, співчуття, щирість, скромність, правдивість, любов, гідність, честь тощо), так і негативні (лицемірство, заздрість, пихатість, цинізм, марнославство, ненависть, егоїзм, хтивість тощо).

Тим часом вирішення проблеми особистісного зростання підлітків, а саме акцентування уваги на становленні їх морально-духовної самосвідомості привело нас до виокремлення в ній такого конструкта, який і в соціальному (вимогах і приписах), і в моральному (вимогах і приписах) скоординує, орієнтує, спрямовує на цінності, що схвалюються, очікуються, приймаються більшістю людей. Таким конструктом, як ми вважаємо, є нормативне «Я», завдяки якому система соціальних і моральних норм, якщо вони усвідомлено переживаються, осмислюються людиною (дитиною), трансформується у систему моральних цінностей. Таким чином, якщо особистість підлітка має епіцентром власної самосвідомості «нормативне Я», то вона буде свою поведінку так, що її можна характеризувати лише висловлюваннями-зразками: як «належить», як «необхідно», як «личить», як «слід», як «годиться», як «повинно», як «треба».

Важливо відзначити, що смисловий параметр моральної самосвідомості особистості взагалі, і підлітка зокрема, визначається моральними конфліктами, тобто зіткненням різних внутрішніх позицій, ціннісних орієнтацій, ролей, установок, потреб і бажань, які в кожній окремій ситуації по-своєму символізують «добро» і «зло», «належне» і «неналежне». В остаточному підсумку зіткнення різних бажань, потреб, інтересів, установок є боротьбою різних моральних мотивів. Моральні мотиви та їх вибір як орієнтирів, регуляторів, що спрямовують довільні дії у складних ситуаціях – колізіях, перипетіях, проблемах якраз і визначають смислове навантаження морально-духовної самосвідомості підростаючої особистості.

Моральні ж досягнення підлітків є свідченням осмисленого переживання морального лише тоді, коли вони стають здатними мотивувати свої дії, чітко означувати якісний потенціал «доброго» і «злого» вчинку, коли вони у змозі відійти від морального абсолюту і створити свої власні, наприклад, «групові норми», сприймаючи вже моральне як відносне та універсальне, коли вони починають розуміти власну міру відповідальності за скоєне і навіть призначати за це собі моральне покарання, коли, розбираючи моральні конфлікти, вони у змозі піддавати аналізу не тільки зовнішні, конкретні обставини, але й діапазон внутрішніх можливостей і потреб, коли вже не вихователь (вчитель, батьки) апелює до сумління підлітка, а він сам потрапляє у полон таких почуттів, як сором, совість, вина. Так, осмисленість моральних колізій, які вирішуються підлітками, простежується на основі висловлених ними моральних суджень і переконань. Осмисленість здійсненого вчинку простежується на основі аналізу вербалізацій, точніше відтворених уголос причин здійсненого. За поясненими причинами якраз і приховуються моральні мотиви.

Відзначимо таке: якщо у змісті моральної самосвідомості домінуючим є нормативне «Я», то для її структури властива певна специфічність компонентів. У когнітивній складовій превалує моральна саморефлексія, в емоційній – нормативно-ціннісне ставлення, у поведінковій – моральна саморегуляція. Це також означає, що певному рівню розвитку моральної самосвідомості відповідає певний рівень розвитку моральної саморефлексії, осмисленого співпереживання іншому, здатності приймати довільні (моральні) рішення. Принагідно скажемо, що у підлітковому віці зазначені структурні складові навряд чи виступають у тісному співвідношенні й завжди приводять до моральних звершень.

Особистісна поведінка людини є досить складною і залежить від зовнішніх і внутрішніх чинників. Досить часто нестійкість поведінки простежується у підлітків, особливо тоді, коли починає набирати активного розвитку самоствердження їх власної особистості. Прояви цього процесу настільки різноманітні, що інколи буває важко передбачити поведінкові реакції цілком здавалося б відповідальних підлітків. Причина цього експліцитно пов'язана з активізацією в структурі самосвідомості егоцентричного «Я». Останнє, з одного боку, ревно захищає «раптом відкриті» в самому собі нові якості, почуття, конкретні досягнення, з іншого – провокує неадекватні нормативно-ціннісним зразкам способи ствердження власної особистості.

У результаті такого самоствердження підлітки з неадекватною самооцінкою власних надбань, яким більшою мірою притаманні нереалістичні чи конкретно-утилітарні ідеали, найчастіше не беруть до уваги того, що схвалюється в їх особі іншими, не зважають на те, якої поведінки від них очікують оточуючі, як належить їм поводитися в тій чи іншій проблемній ситуації. Тим часом і підлітки, які мають адекватну самооцінку та чітко диференціюють у собі позитивні й негативні якості, реалістично ставляться до своїх планів та ідеалів, можуть продемонструвати, і не так уже й рідко, негативну поведінку. Але як перші, так і другі, якщо брати до уваги їх поведінку в діапазоні початку і кінця перехідного періоду, просуваються по висхідній у становленні нормативного «Я», а відтак і морально-духовної самосвідомості в цілому. Питання у цьому випадку необхідно ставити так, щоб з'ясувати, на основі яких форм прояву моральної самосвідомості можна фіксувати певні прогресивні зрушення в її розвитку. Відповідь будемо шукати в інтерпретації основних форм прояву цього виду самосвідомості.

В генезисі моральної самосвідомості найпростішою її формою виступає сором. Це почуття є витокком морального самоусвідомлення зростаючої особистості, оскільки первісно актуалізує у неї певний моральний стан – внутрішню ситуацію зустрічі з «іншим Я». «Інший» стає витокком, енергетичним джерелом цього почуття. Погляд «іншого Я» зливається з власним «Я» і одночасно засуджує власні негативні дії та вчинки. Отже, трансформація нормативно-ціннісної точки зору «іншого Я» на самого себе виступає необхідною психологічною передумовою почуття сорому як форми моральної самосвідомості особистості. Без погляду «іншого Я», тобто без здатності бачити себе очима інших людей і з їхньої позиції, а не виключно лише власним самодостатнім «Я», сором психологічно неможливий. Адже соромно насамперед перед тим, хто любить і вірить нам, хто турбується і підтримує нас. Охоплена соромом людина проектує погляд свого «іншого Я» на таємні, часом відомі тільки їй, вади власної душі і в цьому кристалізується здатність переживати сором, отже, й моральне зростання особистості.

Треба зазначити, що вже діти старшого дошкільного віку здатні переживати почуття сорому у тих випадках, коли вони зафіксували вимогу чи прохання, але всупереч тому, навмисно чи забувши, порушили їх. І коли дитина починає уявляти, як відреагує на той чи інший її вчинок хтось із близького оточення, вона може переживати не тільки страх покарання, але й сором. Адже діти цього віку добре розуміють, якої поведінки від них очікують дорослі. Почуття це підсилюється, якщо з'являється поруч значущий дорослий, який не карає словом, а лише демонструє дитині свою занепокоєність, хвилювання чи образу з приводу скоєного.

У молодших школярів прояви почуття сорому посилюються, оскільки у дітей розширюється уявлення про моральні вимоги та приписи. Причому молодші школярі можуть переживати сором не тільки з приводу порушення поведінки, але й у позитивних ситуаціях, коли з боку дорослих отримують схвальну оцінку. Феномен цього переживання підказує психологічну глибину такого морального почуття, яке надає можливості дитині зрозуміти прикру невідповідність власних досягнень почутим похвалам. Дитина в такому разі розуміє, що вона могла б здійснити щось набагато краще, тобто вона осягає власні внутрішні потенції, до реалізації яких вона не намагалася прикладати належних зусиль. Таке розуміння виступає як новий крок в оформленні здатності осмислювати власне нормативне «Я».

Простежимо, як підліток піднімається на новий щабель в особистісному зростанні, проаналізувавши особливості прояву почуття сорому в цьому віці. Саме у період дорослішання особистість здатна осмислювати, що вона здійснює вибір між добром і злом, належним і неналежним, і в той же час здатна збагнути, що вона потрапила у стан душевного роздвоєння (амбівалентності). Це означає, що для багатьох підлітків сутнісним є стан морального конфлікту. Його вирішення залежить від рівня розвитку моральної саморегуляції та нормативно-ціннісного самоствалення, точніше від того, які моральні мотиви здобудуть вагому перевагу в його самосвідомості. Якщо підліток буде мати більшу внутрішню прихильність до належного, але всупереч тому (під тиском спільноти однолітків чи досить сильних власних егоцентричних мотивів) усе ж таки буде поводитися неналежно, він потрапить у стан незадоволення собою – переживатиме почуття сорому.

Щоб став можливим моральний спосіб саморегуляції поведінки підлітка, він має оволодіти вмінням осмислено переживати свої негативні дії та вчинки. Безперечно, що не емоційне, а осмислене переживання «сигналізує» підлітку, що такий вчинок принижує його гідність, гнітить нормативно-ціннісне «Я». Отже, на рівні переживання сорому особистість починає осягати й інші форми моральної самосвідомості – честь і гідність.

Яка ж специфічна роль сорому в моральному самоусвідомленні підлітка? Сором (як найперша ланка морального самоосягнення) передбачає актуалізацію моральної самооцінки, котра призводить до засудження власних аморальних дій та вчинків, вірніше, до внутрішнього суду «Я» над самим собою. При цьому не треба забувати, що підліток, якого охопив сором, не тільки сам на сам засуджує власні вчинки, але й одночасно перебуває під пильним поглядом «іншого Я» – нормативного «Я». Адже у стані сорому в його душі неодмінно «просвічується» осудливий погляд іншого, того, хто очікує належного, схвального, ціннісного. Ясно, що ці узагальнені уявлення особистості підлітка сконцентровані у внутрішньому змісті нормативного «Я».

Якщо мотив належного (нормативного) більш-менш стійкий і доречно актуалізується у підлітка в ситуаціях неузгоджених взаємодій, то він, крім сорому, здатний переживати почуття вини. У психології існує версія, згідно з якою психологічною основою почуття вини виступають психодинамічні задатки, які можуть в окремих людей визначити високу схильність до переживання цього почуття. У зв'язку з цим деякі психологи обережно ставляться до його використання як одного з стратегічних засобів виховного впливу на підростаючу особистість. Втім, інший погляд на розв'язання цього важливого і поки що не до кінця вивченого питання свідчить: якщо батьки й учителі застосовують правильні виховні впливи, то це приводить у структурі самосвідомості зростаючої особистості до появи такого самодетермінуючого процесу, як почуття вини.

По суті це оцінно-ціннісне ставлення до себе, до власного «Я» на рівні самозаохочення й самопокарання. Різні характеристики прояву останніх можна відзначати саме у підлітковому віці. Мотивація самозасудження, каяття, самопокарання є нічим іншим, як почуттям вини. Якщо сором – це негативне почуття перед іншим за себе (інколи за значущого іншого перед кимось авторитетним), то вина – це осуд самою особистістю (без погляду «іншого Я») власних дій та вчинків. Виходить, у моральній самосвідомості трансформація почуття належного від сорому до вини, є наступним важливим кроком в особистісному зростанні підлітка.

Почуття вини свідчить про те, що підліток здатний осмислено переживати власний проступок. Причому і в таких ситуаціях, коли референтні особи не помітили або зробили вигляд, що не помітили його провини, чи, більше того, намагалися нівелювати якісь недоліки, зменшуючи їх небезпечність, щоб дати шанс для виправлення. Можна сказати, що підліток здатен цілком автономно, стереоскопічно, тобто незалежно від того, як до вчинку поставились (позитивно чи негативно) оточуючі, пережити почуття вини. Він ніби сам установлює собі еталон незалежного. Порівняно з соромом значення для становлення зростаючої особистості почуття вини набагато змістовніше. Якщо перше найчастіше зумовлюється безпосередньою, конкретною ситуацією, то друге зберігається у моральній

свідомості незалежно від місця дії, часу перебігу подій, наявності оточуючих як свідків того чи іншого негативного вчинку. Такі оцінно-нормативні переживання особистості підлітка приводять її до більш-менш тривалого внутрішнього діалогу із собою, в процесі якого засуджується щось негативне в собі та здійснюється пошук шляхів виправлення чогось несхвального у власному «Я». При цьому погляд «іншого Я» не зникає зовсім, він згортається, локалізується у моральній свідомості підлітка, точніше у смислі нормативного «Я», стаючи невід'ємним, глибинним еством особистості.

Важливо відзначити, що саме почуття вини як внутрішній суддя просуває підлітка до особистісної відповідальності та свободи в реалізації довільних рішень. Долаючи численні моральні конфлікти з оточуючими і з собою, підліток кожного разу здійснює моральні вибори. І якщо в дихотомії «добра» і «злого», він починає здійснювати вибір полюса «добра», то це означає, що у його моральній самосвідомості превалюють позитивні якості – чесність, відповідальність, співпереживання та ін. Усе це є свідченням того, що становлення моральної самосвідомості неможливе без такої духовної форми її прояву, як почуття вини.

У будь-якому випадку поведінку підлітка не можна вважати виваженою і стійкою. Часто процес самоствердження може заводити у безвихідь здавалося б самих добропорядних підлітків. З огляду на високу емоціогенність егоцентричного «Я», підліток реалізує довільні рішення не завжди на очікуваному рівні. Причому буває так, що згодом, після самоаналізу несхвальних дій, підліток сам дивується своїй поведінці. І якщо б раптом не стало переживання почуття вини, то ніколи б не були оформлені стійкі позитивні моральні якості особистості. Це почуття, хоч і класифікується у фокусі негативної модальності, проте є корисним, відфільтровуючим засобом всього неналежного в собі й постійно піднімає особистість, зокрема, її самосвідомість до належного, а відтак і стійкого морального потенціалу в самому собі.

Почуття вини здебільшого виникає у ситуаціях невідповідності, неузгодженості, коли особистість ненавмисно чи умисно здійснює вчинки, які суперечать її нормативному «Я» як безумовному контролеру й провіднику санкцій щодо власних моральних падінь. У підлітків з достатнім ступенем особистої відповідальності завжди на суб'єктивному (емоційних переживаннях) чи об'єктивному (вербалізованих самозасудженнях, самокритиці, зізнаннях і пробаченнях тощо) рівнях можна помітити прояви цієї форми самосвідомості, специфічного партнера гідності та совісті.

Отже, генезис почуття вини відбувається одночасно з моральним зростанням особистості підлітка. Адже психологічні механізми виникнення й розвитку цього почуття знаходяться у моральній свідомості підлітка, точніше у загальних моральних уявленнях про належні зразки дій і вчинків. Якщо підліток здатний усвідомлювати свій негативний вчинок як такий, що викликає страждання іншого, то у нього з'являється осмислене переживання своєї ролі у негативних станах (пригніченість, смуток) співучасника подій. До того ж, якщо у підлітка на основі моральної саморефлексії поряд із співпереживанням іншому виникають почуття самоосуду, самокритики і каяття, то така когнітивно-емоційна єдність призводить до появи почуття вини. Без цього почуття особистість у процесі онтогенетичного розвитку ніколи б не відчула голосу власної совісті (сумління).

Насамперед визначимо якою є психологічна природа сумління. Безперечно, визначальну роль у морально-духовному розвитку особистості взагалі та становленні її морально-духовної самосвідомості зокрема відіграє совість. Вона являє собою інтегративне особистісне утворення, що корелює з такими самоціннісними якостями людини, як чесність, відповідальність, доброта, емпатійність, милосердя, справедливість, любов до іншого, толерантність, та з такими почуттями, як сором, вина, честь і гідність. Совість – це духовне осягнення особистістю з позиції моральної самооцінки цілісності власних життєвих звершень. Треба мати на увазі, що совість є потаємною, внутрішньо прихованою здатністю особистості. Голос сумління постає як таїна людської душі, що мало піддається гучному озвученню, він з'являється у самих глибинах ества – у самості, скеровуючи дії і вчинки «Я» особистості.

Не можна розглядати реальну людську совість лише як «суддю» при моральному законі, вона скоріше є автономною духовною інстанцією, яка керується власними інтимними підставами, даючи змогу особистості оцінювати реальні умови дотримання загальних норм моралі у ситуаціях конфлікту (між обов'язками та особистими переживаннями). Проте в критичних ситуаціях совість може змусити особистість вступити у суперечність з «етикою закону».

Корені сумління знаходяться у моральній самосвідомості, і відповідно їх енергетична сила пов'язана зі сповіщенням, засвідченням особистості змісту її моральної позиції. Хоча феномен совісті невіддільний від реалій повсякденного життя, все ж він сутнісно, екзистенційно вкорінений у свободі людини. Це означає, що голос сумління наповнений загальнолюдськими, універсальними цінностями. В істинному сенсі говорити про совість варто тоді, коли «вість», що подається із внутрішнього «Я», має моральний зміст, коли ця «вість» торкається питань добра і зла, обов'язку і відповідальності, коли вона актуалізує свободу вибору і свободу волі. Саме совість із притаманною їй екзистенційною вагомістю знову і знову повертає особистість до ситуації альтернативного вибору, спонукаючи її переосмислити і заново подивитися на «Я» іншого, переживати його страждання.

Совість є домінантним переживанням особистістю страждань іншого. Це щира родинна увага до кожної людини. Немає сумніву в тому, що співпереживання, співчуття є емоційною основою совісті. Кожного разу, коли особистість відчуває докори сумління, вона ставить себе на місце тієї людини, перед якою почуває себе винуватою. Відчувши себе у несприятливому положенні іншого, особистість досягає почуття причетності, спільності з іншим, яке актуалізується з нормативного «Я». Корінь цього слова «вість» указує на сигналізуючу, пізнавальну функцію совісті в житті людини. Вона сигналізує про належне або неналежне в її поведінці. Доречно відзначити, що у грецькій мові поняття «совість» похідне від дієслівної форми «бути своїм власним співучасником». Отже, з одного боку, емоційний компонент совісті пов'язаний з почуттям спільності, співпереживання, страждання, з іншого, її когнітивний компонент тісно корелює з осмисленням моральних норм (належного), усвідомленою оцінкою власного вчинку.

Найскладнішою формою моральної самосвідомості особистості підлітка треба вважати совість. Її наявність може бути констатована, коли в структурі самосвідомості превалюють моральна саморефлексія й самооцінка та моральні норми як стійкі мотиви особистісної поведінки підлітка. У період дорослішання переживання вже досягає розвинених форм, тобто відбувається трансформація емоційного переживання в осмислене, а надалі й у вольове. Це означає, що особистість підлітка здатна дотримуватися моральних норм, не примушуючи себе до цього, вільно реалізуючи прийняті нею довільні рішення. Такий рівень оволодіння собою свідчить, що сумлінність стала сутнісною характеристикою підлітка.

Вольове переживання поступово обмежує доступ у моральну свідомість й самосвідомість підлітка зовнішнього контролю з боку оцінюючих дорослих чи контролюючих поведінку інстанцій. Кінець кінцем у зовнішньому контролі відпадає необхідність у зв'язку з активацією внутрішнього самоконтролю. Останній є найважливішим регулятивним агентом совісті. Така загальна позитивна картина проявів сумлінності вимальовується для тієї категорії підлітків, які досягають високого ступеня розвитку моральної самосвідомості. Генезис почуття совісті у підлітків молодшого, середнього й старшого віку має певну специфіку.

Так, у молодших підлітків (10-12 років) домінує емоційний компонент совісті. Він насамперед, хоч і не досить явно для самих підлітків, узгоджений з позитивним почуттям любові до близьких (батьків, друзів, вчителів) та бережливим ставленням до тварин і природи. І якщо належне (нормативне) ставлення до значущих людей чи до тваринного і рослинного світу порушується, то у підлітка виникають негативні почуття сорому й вини. Саме на основі цих почуттів у нього структурується значно глибше почуття – совість. У повсякденному житті воно простежується при вирішенні моральних колізій, коли порушується нормативний хід подій. У такому разі особистість підлітка, здійснюючи

рефлексивний аналіз своїх вчинків, починає усвідомлювати власні переживання, їх глибинну сутність. За висловлюваннями десяти – дванадцятирічних установлено, що у більшості випадків осмислюються переживання негативного характеру. У зв'язку з цим совість молодших підлітків співвідноситься з почуттями негативної модальності – «муками совісті».

У середньому підлітковому віці (12-14 років) у зв'язку з накопиченням досвіду свідомої орієнтації у власній поведінці на «голос совісті» з'являється вже її усвідомлення як позитивного морального почуття. Поряд із розумінням цього феномена, як сповіщення про правильний вчинок, зберігаються й виразні негативні почуття – «докори сумління». Крім того, виникають зовсім нові відтінки в розумінні цього почуття, котрі визначають совість як самоконтролюючу інстанцію у самому собі, а саме: «здатність дивитися на себе очима іншого», «здатність подивитися на себе начебто з боку», «здатність поставити себе на місце іншого». Характерно, що порівняно з молодшими, у підлітків середнього віку майже відсутній зв'язок совісті з вимогами дорослих. Її усвідомлення значною мірою узгоджується з власними внутрішніми переживаннями, часом досить витонченими. Останнє простежується у підлітків через їх висловлювання: «совість – це моє внутрішнє обличчя» «совість – це мій внутрішній голос», «совість – це біль моєї душі» тощо. Власне кажучи, у дванадцяти – чотирнадцятирічних в істинному сенсі «прокидається совість». Вона виступає як сильне почуття, що здатне перебудувати, змінити їх поведінку. Все ж прояви цього почуття більше залежні від міжособистісних стосунків підлітків, оскільки вони набагато важче переживають недовіру, докори й звинувачення однолітків, ніж дорослих.

У цей період підлітки починають чіткіше відчувати власний егоцентризм, поступове витіснення якого із самосвідомості відбувається лише завдяки появі нового психологічного утворення – децентрації – здатності побачити позицію іншого. Совість сприймається не тільки як емоційне переживання (позитивне і негативне), але і як свідомо моральна самооцінка (як звіт перед собою за провини). У цьому випадку емоційне переживання трансформується в осмислене переживання, виступаючи емоційно-когнітивною єдністю з якісно новим рівнем, і тим самим ускладнюється зміст і смисл моральної самосвідомості підлітка. Втім, підлітки 12-14 років можуть змішувати почуття сорому і совісті. Дійсно, ці почуття мають спільну основу – співпереживання іншому як можливість відчути себе на місці іншого, здатність зрозуміти, що він думає і переживає. Але вони ще не схоплюють таку досить тонку різницю між ними: сором існує перед іншим за себе, а совість – страждання за іншого через мене.

Старші підлітки (14-15 років) піднімаються на новий рівень осягнення цього почуття. Вони пов'язують совість з власними переживаннями і починають розуміти, що це почуття визначає їх вчинки тоді, коли внутрішні прагнення не відповідають зовнішнім вимогам. У розумінні совісті помітної сили починає набирати її когнітивний компонент. Вона починає сприйматися у взаємозв'язку з нормативним «Я», котре володіє лише позитивними моральними якостями. У чотирнадцять – п'ятнадцять років усвідомлюється, що сумління є найкращим внутрішнім контролером вчинків. За таких умов це почуття приймає статус найчистішого, що існує в душі кожної людини. Сприймаючи людське сумління через призму належного, ціннісного, старші підлітки надають йому таких характеристик: «моральний регулятор», «здоровий глузд», «нормативний контролер», «свідомо самооцінка», «людська душа, що володіє лише позитивними якостями» тощо.

Деякі висловлювання старших підлітків вирізняються надзвичайною емоційною глибиною й зрілістю: совість «мучить», «гнітить», «тіснить», «крає», «гризе» душу і серце. Старші вже схоплюють момент, коли «мучить совість», тобто в житті людини існує моральний конфлікт і «душа болить» за страждання іншого через мене. Совість починає трактуватися як «інше Я» людини, неодмінне у всіх людей. Це «Я» завжди ідеально правильне, воно підказує що, як, коли належить здійснювати людині. Відбувається чітке відчуття «іншого Я» у самому собі – «Я» ідеального, яке містить у собі всі найкращі людські самоцінності. Можна сказати, що у моральній самосвідомості підлітка конкретний образ ідеального «Я» поступається місцем узагальненому образу ідеального «Я».

Отже, складні проблемні ситуації та ситуації ризику невідповідності й саморозкриття, в які досить часто потрапляє підліток, показують: якщо він у них був організованим, виявляв уміння планувати свої дії, приймав довільні рішення та був наполегливим в їх реалізації, стримував свої прагматичні бажання задля загальних корисних справ, то він оволодів достатнім рівнем самоконтролю, вірніше моральною саморегуляцією поведінки. Такий рівень розвитку самосвідомості є показником сумлінного ставлення до значущих моментів свого життя. Поява у підлітка виразної тенденції будувати філософію власного буття на лоні «форми» совісті свідчить про його сходження на новий щабель особистісного зростання.

Досить важливим компонентом моральної самосвідомості підлітка стає моральна самооцінка. У будь-якому випадку переживання сорому, вини, совісті нерозривно пов'язане з нормативно-ціннісним самоствавленням – самооцінкою морального рівня. У підлітковому віці особистість починає дивитися на себе й утверджувати (санкціонувати) власне «Я» з позиції ціннісних стандартів. Ці стандарти самооцінки є почуттями честі та гідності, що притаманні самосвідомості кожної людини. У генезисі морального усвідомлення підлітком самого себе з'являється і поступово оформлюється певна сукупність критеріїв (ціннісних стандартів) життєвої самореалізації. У значущих життєвих ситуаціях підліток прагне дотримуватися цих свідомо прийнятих цінностей (стандартів) і вимагає їх дотримання від близького оточення.

Підкреслимо, що на початку і особливо в середині перехідного віку, коли у підлітків підсилюються прояви еґо-позицій, паралельно виникає тенденція санкціонування (утвердження) морального статусу – власне честі як форми самосвідомості. Перш за все, моральний статус підлітка визначається його належністю до тієї чи іншої конкретної групи (однокласників, друзів, спортивної команди, дворової компанії, музичного гурту тощо). Разом з тим закономірні прояви у період підлітковості статевої і родової ідентифікації активізують нормативно-оцінне ставлення до себе з позиції утвердження статево-вікових досягнень. Такий статус санкціонується для підлітків появою у них специфічних якостей маскулітності (для хлопчиків) та фемінітності (для дівчат). Ці показники відіграють неабияку роль в оформленні їх положення у групових взаєминах. Тим часом і захоплення як найхарактерніші «хоббі» та уподобання підлітків, визначають їх честь як членів певної групи, котрі обізнані, зорієнтовані, зацікавлені у тій чи іншій справі, на основі якої вони себе й презентують. Оскільки етимологічно термін «честь» походить від «частка», «частина», тобто визначає належність до певної групи, то своїми діями і вчинками підліток може підтримати або «підірвати» не тільки свою честь (репутацію), але й референтної групи (сім'ї, класу, команди). Репутація, точніше думка, яка складається про підлітка у соціальному просторі однолітків, визначає його моральне обличчя. Отже, моральний статус підлітка як «Я у групі» та «Я і група» висвітлює площину його особливих (самоціннісних) якостей, за які він набуває честі бути визнаним серед однолітків чи дорослих. Виходить, у підлітковий період конкретне значення поняття честі, з одного боку, пов'язане з чимось внутрішньо притаманним особистості підлітка, з іншого боку, це його визнання.

Втім, найбільш показовим у становленні моральної самосвідомості підлітка виступає такий феномен, як гідність. Це поняття характеризує немов би інший, протилежний полюс самосвідомості. Воно утворює цінність індивіда як людини взагалі. Для особистості підлітка проблема гідності – це проблема забезпечення уваги до власного індивідуального «Я», до своєї позиції, переконань, цінностей. Обстояти, утвердити власну гідність можна лише конкретними вчинками. Добрий вчинок – це прояв людяності, утвердження власної гідності. Якщо в міжособистісних взаєминах підліток виявляє співчуття, доброзичливість, підтримку, відповідальність, то це буде свідченням того, що універсальні цінності набувають стійкого положення у структурі його самосвідомості. Саме площина універсального (доброго, альтруїстичного, справедливого, відповідального) в особистості становить сутність поняття людської гідності. Це також означає, що сутнісні компоненти людяності – любов до Іншого, творчість, свобода і відповідальність – репрезентують змістовний континуум такої форми моральної свідомості, як гідність.

Феномени честі та гідності, активізація розвитку яких розпочинається у період дорослішання, в полі зору дослідників не тільки не перебували, але й зовсім мало згадуються. Більше того, надання психологами переваг загальній несприятливій тенденції у розвитку особистості цього віку, відразу націлювало їх на вивчення дезадаптивності, делінквентності, адиктивності, агресивності, акцентуованості. Така ситуація у психології виховання майже нівелювала позитивний ракурс – особистісне зростання підлітка. У зв'язку з цим залишається без відповіді питання: який шлях особистісного становлення проходять всі ті підлітки, які у подальшому житті стають успішними студентами і з часом спеціалістами-професіоналами у певній діяльності? Невже зазначені вище форми самосвідомості, цілком нівельовані у перехідному віці, раптово виникають у юнацькому та «визрівають» у дорослому? Немає сумніву, що ці питання потребують додаткового глибокого вивчення. На нашу думку, особистісне зростання підлітка тісно корелює зі свідомістю честі та гідності.

Кожного разу інтерпретація форм моральної самосвідомості – сорому, вини, совісті, честі, гідності – виступала у взаємозв'язку з такою категорією, як моральна відповідальність. Це здатність особистості усвідомлювати суспільно значущий обов'язок, що визначає її добродійні вчинки. Відповідальність, як відомо, тісно пов'язана зі свободою. Якби особистість не мала свободи, то вона ніколи не могла б відповідати за свої вчинки. Її діяння були б вираженням чужої волі, обставин, долі, природних чи потойбічних сил тощо. Але ж особистості, якщо вона не має психогенних деформацій, притаманна свобода волі та вибору. В такому разі особистість здатна осмислено, передбачаючи результати власних вчинків, обирати той чи інший варіант поведінки і тому вона несе відповідальність за наслідки власної поведінки.

Тим часом питання про відповідальність особистості взагалі та особистості підлітка зокрема досить складне і вирішується неоднозначно. Для вчителів, батьків, близьких дорослих підлітка важливим є факт, що ступінь його відповідальності в кожній психологічній ситуації має бути зваженим. У будь-якому випадку треба визначити, чи мав підліток достатньо свободи, аби він ніс відповідальність перед іншими. До того ж, при розгляді відповідальності підлітка неприпустимі щодо цієї властивості гіперболізовані установки, необхідно чітко і зважено уявити її реальну міру і межу.

Все ж, коли йдеться про особистісну відповідальність підлітка, важливо враховувати цілий ряд умов: можливості адекватного усвідомлення наслідків вчинку, повнота осмислення реальних обставин здійснення поведінкового акту, внутрішній психічний стан (чи стан здоров'я) в момент перебігу подій, особистісні мотиви та засоби досягнення результатів вчинку, особливості цілепокладання та потенціали його реалізації, наявність альтернатив вибору та актуальність того чи іншого варіанта поведінки, існування або відсутність тенденції до ризику.

Природу відповідальності, слідом за І. Д. Бехом, ми розглядаємо у взаємозв'язку з моральним ставленням. Це дає змогу інтерпретувати спонуки моральних дій і вчинків як узагальнені мотиви відповідального звершення. Якщо здатність до відповідального звершення вчинків закріплюється і кристалізується у морально-духовній самосвідомості підлітка, то в процесі неодноразового повторення подібних вчинків, вона перетворюється у стійкий мотив його моральної поведінки. Можна сказати, що цей мотив трансформується у стійку якість – відповідальність. При цьому морально-духовне зростання особистості підлітка пов'язане не стільки з результатом вчинку, скільки з втіленням у ньому мотивом. Таким чином, відповідальність як особистісне утворення виступає внутрішньою мотивацією вчинку, яка й надає йому особливої моральної цінності²⁰².

На різних етапах онтогенезу ця найсуттєвіша людська якість набуває особливих характеристик, поступово зазнаючи трансформацій, розпочинаючи розвиток від простих, конкретних, диференційованих форм і завершуючи складними, узагальненими,

²⁰² Бех, І. Д. (2015). Вибрані наукові праці. Виховання особистості. Чернівці: Букрек, серія «Школа майбутнього».

інтегрованими формами. Взагалі відповідальність є інтегративною властивістю особистості, що виникає в результаті синтезу в свідомості та самосвідомості різних її форм (сорому, вини, гідності, совісті) та позитивних якостей (чесності, справедливості, співпереживання та ін.).

Відтворимо генезу становлення відповідальності у період дорослішання. Елементи відповідального ставлення дитини до різних людей, а також справ, ситуацій, подій, учасником яких вона є сама і які переживаються нею як значущі, можна помітити вже у старшому дошкільному віці. Дитина в цьому найчастіше буває «відкритою» зі значущими дорослими і, скоївши щось недоречно, здатна переживати сором, визнавати себе винуватою, просити пробачення тощо. У взаєминах з людьми, яким вона довіряє і яких любить, буває правдивою, щирою, може справедливо оцінити досягнення інших порівняно з власними досягненнями і т.п. Однак внаслідок нестійкості емоційних проявів, моральні почуття швидко змінюються на інші переживання. Позитивні емоційні переживання не завжди виникають як узагальнені уявлення образи передбачень) результатів тих дій і вчинків, які будуть наслідком міжособистісних взаємин дитини. Але можна стверджувати, що конкретні, диференційовані прояви нестійких моральних якостей і почуттів (мотивів) і є основою становлення мотиву відповідального звершення.

У дітей молодшого шкільного віку з'являються такі новоутворення, як внутрішній план дій та довільний характер розвитку вищих психічних функцій, на підставі чого у них починає поступово стабілізуватися перебіг емоційних процесів. Процес становлення інтелектуальної рефлексії у цьому віці розширює можливості когнітивно-емоційної єдності (мислення та емоцій), які актуалізують появу більш осмисленого переживання ставлень дитини до оточуючого світу і до самої себе. З огляду на цей факт, у взаємодіях молодшого школяра інтенсивніше починають проявлятися моральні почуття і моральні якості.

У більшості дітей цього віку відмічається сумлінне ставлення до навчання, повага, співучасть, доброзичливість у взаєминах з дорослими і однолітками, здатність здійснювати особистісні вибори у суперечливих ситуаціях, виникає тенденція вирішувати значну кількість проблем за принципом рівності. Саме рівень осмислення особистістю молодшого школяра у власному життєвому просторі справедливості та утвердження її при вирішенні багатьох питань визначає більшу чи меншу стійкість проявів таких форм моральної самосвідомості, як почуття провини, совісті, морального статусу серед інших. Наприкінці молодшого шкільного віку в поведінці одних дітей чіткіше починають визначатися старанність, організованість, самостійність, ініціативність, обов'язковість, а у інших – відсутність або низький рівень сформованості таких властивостей. Конкретні особистісні якості поведінки першої категорії дітей з часом набувають інтегративних зв'язків і утворюють у свідомості змістовно-сміслову поле відповідальності.

Феноменальне поле свідомості й самосвідомості особистості підліткового віку значно розширює свій обсяг. На відміну від попередніх етапів онтогенетичного розвитку в підлітків з'являються узагальнені уявлення про власні риси, вчинки та власну індивідуальність як цілісне «Я». Адже інтенсифікація розвитку особистісної рефлексії призводить не тільки до можливості диференціювати в собі певні позитивні чи негативні риси, але й визначає здатність інтегрувати окремі особистісні властивості у цілісність, надаючи тим самим нових штрихів самовідображенню власної особистості. Інтеграційні процеси, посилюючись, ніби відкривають особистості підлітка нові, ще не прочитані сторінки книги, в якій написано про нього самого. Знання з цієї книги наповнюють новими враженнями власні погляди, ускладнюють і змінюють особистісну позицію, значно розширюють світогляд. Така гармонійна картина особистісного зростання є характерною для тих підлітків, становлення особистості яких відбувається в межах нормативного «Я».

Підкреслимо, що синтез різних особистісних властивостей (здатності здійснювати вільний вибір, самостійності, почуття обов'язку, чесності, довільності, сумлінного ставлення до справ та ін.) конструє цілісне особистісне утворення – відповідальність. Тим часом констатація цієї особистісної риси викликає деякі труднощі, оскільки вона являє собою інтегративну якість, а тому нерідко прояви однієї чи двох – трьох особистісних властивостей

можуть прийматися за власне відповідальність. Ясно, що самостійність, організованість, почуття вини чи сумління не дорівнюють відповідальності як такої. Щоб уникнути непередбачених помилок у питанні вивчення рівня розвитку відповідальності у підлітків, нами були ретельно простежені такі параметри свідомості й самосвідомості, як їх емоційно-ціннісне ставлення до інших і до самих себе, ступінь розвитку саморегуляції поведінки та прояв у взаємодіях особистісних якостей. Нами також бралися до уваги особливості вивчення відповідальності у відомому дослідженні К. Муздыбаєва, який розставив акценти на параметрах рівня домагань, каузальній атрибуції (екстрапунітивності та інтрапунітивності), мотивації досягнення та особистісних рисах людини²⁰³. Проте їх врахування не могло повністю визначити аспект відтворення такої складної властивості, як відповідальність особистості підлітка.

Генезис становлення мотиву відповідального звернення, який виявляється в діях і вчинках підлітків, має свою специфіку. Вона полягає в тому, що особливості розвитку такої позитивної моральної риси, як відповідальність у молодших підлітків (10-12 років), найвиразніше виявляються у так званій «дисциплінарній відповідальності», у середньому підлітковому віці (12-14 років) її характеристики поєднанні з активізацією «відповідальності за себе», у старших підлітків (14-15 років) вона трансформується у «відповідальність за інших».

У підлітків десяти-дванадцяти років, внаслідок розвитку самооцінки та оцінних взаємин з оточуючими, ставлення до себе і до інших починають набувати емоційно-оцінного характеру. З одного боку, це означає, що дисциплінарна відповідальність молодших підлітків досягає помірного рівня розвитку, з іншого, що прояви почуття обов'язку та сумління спостерігаються переважно в особистісно значущих ситуаціях. Виконання суспільних справ, які оцінюються підлітками як малозначущі, здійснюється лише завдяки зовнішньому контролю. У таких ситуаціях вони не прагнуть брати на себе відповідальність чи підтримувати і заохочувати інших до досягнення успіху. Особистісні інтереси спрямовані на внутрішньогрупові взаємостосунки з однолітками (друзями), які частково знижують їх співучасть у сімейних справах та суспільному діапазоні шкільних взаємин. Позиція співтворчості, співробітництва демонструється у тих справах чи подіях, що мають особистісний сенс. У взаємодіях з референтними особами характерною є особистісна саморегуляція з високим ступенем самоконтролю. Відмічається варіативність у проявах самодисципліни і вимогливості до себе, що залежить від ступеня самоцінності навчального предмета, соціального доручення, висунутих прохань до підлітків іншими. Альтернативні умови вибору для молодших підлітків нерідко видаються складними, і моральні вибори, прийняття довільних рішень та їх реалізація відбуваються лише в особистісно значущому життєвому просторі. У міжособистісних взаєминах, діяльності та спілкуванні у підлітків 10-12 років можуть проявлятися як самостійність, обов'язковість, організованість, сумлінність, чесність, так і протилежні цим особистісні риси.

У підлітків дванадцяти-чотирнадцяти років ставлення до себе і до інших також має емоційно-оцінний характер. Показники відповідальності за себе якісно ширші за обсягом порівняно з показниками дисциплінарної відповідальності молодших підлітків. Однак ці показники розташовуються в межах помірного рівня розвитку. У середньому підлітковому віці так само демонструється сумлінність, доброзичливість та повага до інших в особистісно значущих взаєминах, діяльності та спілкуванні. Залежно від мотивації досягнення підлітків під час вирішення тієї чи іншої справи або діяльності у цілому може варіювати їх самоповага (від високого до низького рівня і навпаки). Нездатність, а скоріше небажання самостійно усунути прорахунки чи труднощі у взаєминах можуть призводити як до переживання почуття сорому, вини, так і до нейтрального, байдужого ставлення. Тим часом дванадцяти – чотирнадцятирічні підлітки неодмінно прагнуть виконувати внутрішньо групові норми взаємин з однолітками (друзями), підтримуючи тим самим власну честь і гідність. У

²⁰³ Муздыбаев, К. (1983). Психология ответственности. Л.: Наука.

діапазоні ж родинних та суспільних шкільних відносин дозволяють собі не дотримуватися слова, бути необов'язковими, що актуалізує з боку дорослих зовнішній контроль. Самоконтроль і самодисципліна на рівні особистісної саморегуляції відмічається у взаємостосунках зі значущими дорослими та однолітками. Якщо складні життєві ситуації їх захоплюють, то підлітки цього віку здатні приймати моральні рішення і доводити справу до кінця. Лише у референтних взаєминах відмічається інтернальний локус контролю, у всіх інших – екстернальний. Не систематично займаються самовихованням вольових якостей, що залежить від наявності інтересів та захоплень. В особистісно значущих взаєминах вчинки цих підлітків характеризують їх як надійних, відповідальних, чесних тощо. В той же час у взаєминах, які оцінюються ними як малозначущі, на основі здійснених вчинків можна дати їм зовсім протилежні характеристики.

У підлітків чотирнадцяти-п'ятнадцяти років показники емоційно-оцінних ставлень до себе та інших більше виявляються у помірному діапазоні розвитку. Причому в старших підлітків якісні показники відповідальності за інших дещо перевищують показники відповідальності за себе, як це було у середньому підлітковому віці. Отже, здатність бачити і приймати позицію іншого, тобто досягнення певного рівня децентрації, переструктурує змістовно-сміслову поле відповідальності, в якому розширюється компонент відповідальності за інших. Взаємини з референтними дорослими та однолітками наповнені турботливим ставленням до них. При вирішенні суспільних справ, якими захоплюються, відмічаються позитивні мотиви взаємодопомоги, взаємопідтримки. У всіх інших справах тенденція до співучасті помітно згасає. Залежно від значущості життєвої ситуації, вона вирішується або покладанням відповідальності на себе, або на всю групу (клас). Безкорислива підтримка репутації (чесні) стосується як друзів, так і всіх однолітків (групи, класу), якщо їх діяння оцінюються як суттєві та необхідні. Почуття сорому і вини можуть переживати лише за недоліки у поведінці близьких друзів. Виявляють інтерес до думок, почуттів та позицій тих людей, які займають значуще положення в їх особистісному просторі. У старших підлітків особистісна саморегуляція спостерігається в колі референтних осіб, заради яких вони здатні офірувати власними інтересами. У значущих взаєминах приймають довільні рішення й реалізують їх. У внутрішньогрупових стосунках намагаються не перекидати тягар спільних справ на плечі інших, проте у родинному середовищі не проявляють подібної ініціативності. Всім тим, до кого переймаються довірою і повагою, можуть підставити своє плече у важку хвилину. На основі ставлень старших підлітків до інших можна відмітити як емпатійність, толерантність, альтруїзм, так і відсутність цих особистісних якостей.

Висновки. Отже, витоком морально-духовної самосвідомості, її сутнісним показником, екзистенцією існування у структурі особистості виступає позитивне емоційно-ціннісне ставлення до іншої людини. Важливо, що таке ставлення до іншого є безумовним і ніколи не співвідноситься з якимись переживаннями, що стали лише відповіддю на почуття іншого. Вони не можуть бути прагматичними, а є емоційним поривом доброго, енергетичним зарядом існуючого належного, нормативного «Я» підростаючої особистості. Первісно ці емоційні пориви конкретизовані відносно тих, кого безпосередньо любить і приймає дитина. Вони ще не інтегровані в цілісне особистісне утворення і виявляються ситуативно, спонтанно. З поступовим розвитком самосвідомості у старшому дошкільному і молодшому шкільному віці, а особливо з ускладненням змісту і смислу самосвідомості у підлітковому віці, актуалізуються прояви більш інтегрованих, узагальнених емоційних переживань: сорому, вини, совісті, чесні, гідності та відповідальності. Змістовно-сміслову поле кожної форми моральної самосвідомості підлітка, а також найважливіша її властивість – відповідальність, котра синтезує у своєму змісті рідкісну сукупність позитивних моральних якостей та почуттів, уміщують у собі ціннісне ставлення до іншого – співпереживання. Саме ця розвинута емоція підлітка є психологічною одиницею його моральної самосвідомості внаслідок того, що вона пронизує кожний її структурний компонент. Протягом підліткового періоду в генезисі цієї емоції визначається певна закономірність: відбувається трансформація

емоційного переживання в осмислене, а надалі – вольове. Інша закономірність визначає логіку утворення позитивних моральних якостей: перехід від диференційованих, конкретних особистісних утворень (нестійких моральних мотивів) до інтегрованих, узагальнених їх форм (стійких моральних мотивів). Ці психологічні закономірності складають сутність особистісного зростання підлітка.

Література

1. Бех, І. Д. (1994). Моральність особистості у психологічному ракурсі. *Філософська і соціологічна думка*. № 3, 4. С. 172-184.
2. Бех, І. Д. (2015). Вибрані наукові праці. Виховання особистості. *Чернівці: Букрек, серія «Школа майбутнього»*.
3. Булах, І. С. (2016). Психологія особистісного зростання підлітків: реалії та перспективи. *Вінниця, ТОВ «Ніланд-ЛТД»*.
4. Крайг, Г. (2000). Психологія розвитку. *СПб: Питер*.
5. Костюк, Г. С. (1988). Избранные психологические труды. *М: Педагогика*.
6. Муздыбаев, К. (1983). Психология ответственности. *Л.: Наука*.
7. Рубінштейн, Л. С. (2001). Основы общей психологии. *СПб: Питер*.
8. Савчин, М. В. (2001). Духовний потенціал людини. *Івано-Франківськ: Плай*.
9. Флоренская, Т. А. (2001). Диалог в практической психологии: наука о душе. *М: Владос*.
10. Шимановский, Д. С. (1986). Моральное самосознание. Этико-философский аспект. *К: Вища школа*.

AXIOLOGICAL PARADIGM OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE PSYCHOLOGISTS

АКСІОЛОГІЧНА ПАРАДИГМА ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ В УКРАЇНІ

На всіх етапах суспільного розвитку ключовим завданням освіти і науки є координація й підтримка молоді в оновленій аксіологічній сфері буття. Долучення до європейського освітнього простору, розширення ціннісно-сислової сфери суспільної свідомості стимулювало вітчизняний контент до ціннісної детермінації внутрішньодержавних політико-правових, соціально-економічних та освітньо-наукових процесів. Загальноосвітіві зрушення у переосмисленні аксіологічної сутності людини, її розвитку та життєтворчості, підсилені пандемією Covid-19, поставили ряд питань у визначенні смисложиттєвих орієнтирів особистості. Сучасна молодь у виборі свого професійного майбутнього все більше послуговується мотивацією до саморозвитку й самореалізації. Дистанційна форма освіти дозволила особистості скористатись кращими європейськими практиками у розвитку фахових компетенцій, а отже, й привідкрила завісу у розумінні аксіо-деонтологічної сутності інших народів. Європейський освітній простір набув ознак аксіологічної безбар'єрності. У такому разі головною метою конкурентоспроможної вітчизняної фахової підготовки сучасної молоді має бути спрямованість на осмислення майбутнім фахівцем соціально-нормативних, особистісних, професійних цінностей та розвиток його ціннісної самосвідомості загалом. Особливо значущим це є для людиноцентричних допомагаючих професій, до яких відноситься діяльність психолога.

Сутність аксіологічної парадигми. В основу аксіологічної парадигми майбутнього психолога нами покладено положення про цінності як детермінуюче ядро особистісного розвитку²⁰⁴, визнання учасників освітнього процесу активними ціннісно-мотивованими суб'єктами²⁰⁵, сутнісними смислами яких є система особистісних цінностей, їх інтелектуальний, творчий та деонтологічний потенціали²⁰⁶. З аксіогенетичних позицій процес професійного розвитку студента-психолога відбувається завдяки інтерналізації останнім загальнолюдських цінностей на основі синергетичної, інтерперсональної співпраці викладача і студента²⁰⁷.

У контексті психологічних технологій фахової підготовки ціннісно-особистісний підхід визначає зорієнтованість майбутнього психолога на власну аксіологічну систему координат і ціннісно-сислові перспективи професійного й соціального зростання. Водночас особистісна аксіосфера майбутнього фахівця не є сталою. Для кожного життєвого періоду, в тому числі й для етапу його професійної підготовки, характерні певні домінуючі цінності, через які він реалізує свій потенціал. Такими на етапах фахового становлення є особистісні й професійні якості, які водночас виступають особистісними й професійними цінностями, що виявляються у ставленні майбутнього фахівця до об'єктивної дійсності та спрямовують особистісний вибір ним смисложиттєвих установок майбутнього. У виборі професійного шляху особистісні цінності відіграють одну з ключових ролей, оскільки визначають спрямованість особистісного, професійного та соціального зростання фахівця. Отже, соціально задана аксіологічна основа професійної підготовки психолога може бути інтеріоризованою у систему особистісних та професійних цінностей тільки за умови появи до них ціннісного ставлення.

Провідним положенням аксіологічної парадигми в процесі реалізації психологічних технологій фахової підготовки є те, що для майбутнього психолога особистість Іншого має

²⁰⁴ Бех, І. Д. (2003). Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади: кн. 2 Виховання особистості: у 2 кн. К.: Либідь.

²⁰⁵ Радчук, Г. К. (2009). Аксіопсихологія вищої школи. Тернопіль: ТНПУ.

²⁰⁶ Карпенко, З. С. (2009). Аксіологічна психологія особистості. Івано-Франківськ: Лілея НВ.

²⁰⁷ Яценко, Т. С. (2006). Основи глибинної психокорекції: феноменологія, теорія і практика. К.: Вища школа.

стати центральним суб'єктом його професійної діяльності. Ціннісне ставлення майбутнього фахівця до особистості Іншого пов'язане з переживанням безумовної цінності останнього, у якого завжди приховані внутрішні ресурси особистісного і професійного зростання, невідомі, навіть, йому самому. У зв'язку з цим необхідно актуалізувати психологічну підтримку і допомогу Іншому для самостійного знаходження ним векторів особистісної змінюваності, самовдосконалення та самоздійснення. До того ж, це визначає статус психолога, як фахівця допомагаючої професії, що реалізується через його ціннісне ставлення до Іншого не лише в межах своїх професійних обов'язків, але й в межах побудови власних особистісних та соціальних взаємодій. У процесі становлення ціннісної самосвідомості у майбутнього психолога кристалізується ціннісне ставлення до світу, оскільки він починає чутливіше переживати цінність кожної хвилини буття, що спрямовує розвиток його особистісної та професійної компетентності у взаємодіях з Іншим.

Таким чином, алгоритм психологічних технологій підготовки майбутнього фахівця на засадах ціннісно-особистісного підходу має ґрунтуватися на конструктах його ціннісної самосвідомості, зокрема, особистісних якостях, котрі в процесі їх об'єктивації й глибокого усвідомлення набувають професійної значущості, забезпечують осмислення самого себе як майбутнього фахівця та актуалізують прояви ціннісного ставлення до Іншого як суб'єкта майбутньої професійної діяльності.

Аксіологічна парадигма фахової підготовки майбутніх психологів реалізується на основі таких *принципів* як: об'єктивація особистісних цінностей; синергійність та співвідносність особистісних, професійних та соціальних цінностей; трансформація особистісних якостей у професійні цінності; проектування професійного Я-образу.

Реалізація змісту вихідного *положення об'єктивації особистісних цінностей майбутнього психолога* полягає в тому, що в процесі фахової підготовки виникають соціально-психологічні умови для відтворення, осмислення, переосмислення в контексті професійного вибору та дієвого використання власних особистісних якостей, які створюють професійне ядро майбутньої спеціальності. В умовах освітньо-професійної активності для набуття фахового досвіду майбутні психологи засвоюють нові психологічні дисципліни і в процесі їх рефлексії виокремлюють такі особистісні утворення, які ідентифікуються з власними особистісними якостями. При умові ототожнення й прийняття виокремлених особистісних утворень, майбутній фахівець прагне до повторної об'єктивації їх в особистісному просторі за рахунок переживання досвіду вирішення навчально-виховних ситуацій. Тим самим це об'єктивує означені особистісні якості, фіксуючи їх на свідомому рівні та транслуючи до надситуативного – в ціннісну самосвідомість. За умови повторного застосування майбутнім фахівцем складних психологічних ситуацій (case-study) та фіксованого звернення до певного ряду особистісних якостей при вирішенні цих ситуацій, визначається їх відносна стійкість в особистісній аксіосфері, що й призводить до осмислення особистісних якостей як особистісних цінностей.

Згідно з *принципом співвідносності та синергійності особистісних, професійних та соціальних цінностей* відзначимо те, що ці процеси являють собою способи самоорганізації та самотворення для майбутнього фахівця нового рівня розвитку ціннісної самосвідомості. В процесі підготовки майбутній психолог спочатку співвідносить особистісні цінності з цінностями обраного професійного шляху, усвідомлює та узгоджує нормативні професійні та соціальні цінності з особистісними, виробляючи нові ціннісні орієнтації. Останні в результаті набуття особистісної значущості перетворюються в цінності. Особистісні, професійні та соціальні цінності як структурні складові ціннісної самосвідомості співіснують у ній на умовах узгодженості й синергійності взаємозв'язку. В процесі фахової підготовки у майбутнього психолога відбувається підсилення розвитку особистісних цінностей, які співвідносяться, координуються, взаємодоповнюються професійними цінностями, а останні в ході їх осмислення, узгоджуються з соціальними. Так, на основі опанування майбутнім психологом фахового досвіду відбувається усвідомлення особистісних цінностей, які визначають виокремлення професійних цінностей, а їх практичне вправління в освітньому

процесі активізує синергійний зв'язок між ними, посилюючи розвиток потенціалів один одного. У свою чергу, як особистісні, так і професійні цінності активують становлення соціальних, а останні посилюють потенціали перших і других. Адже розуміння власної цінності як особистості в соціальному вимірі можливе на ґрунті усвідомлення власної значущості для Іншого. Водночас усвідомлення власної професійної цінності у фаховому вимірі можливе на основі осмислення та реалізації власної доцільності у процесі надання психологічної допомоги Іншому. Вибір майбутнім фахівцем соціальних цінностей зумовлюється його орієнтаціями на осмислення себе як особистості й професіонала, що синергізує розвиток у нього особистісних і професійних цінностей.

Принцип трансформації особистісних якостей у професійні цінності дозволяє відтворити їх становлення на основі перетворень. Так, в ході професійної підготовки майбутній психолог на підставі усвідомлення значущості особистісних якостей досягає такого рівня трансляції в структуру ціннісної самосвідомості, що визначає їх осмислення, прийняття та визнання як особистісних цінностей. Водночас при виконанні майбутнім психологом практичних завдань відстежується їх професійна придатність і вони перетворюються в певні професійні орієнтації. Завдяки набуттю практичного досвіду в ціннісній самосвідомості актуалізуються процеси фільтрування, перехрещення, долучення, «виважування», що й визначає специфіку трансформації професійних орієнтацій в професійні якості. В результаті постійного неодноразового їх застосування в досвіді відбувається осмислення їх особистісної значущості в професії й надалі консолідація у структурі ціннісної самосвідомості як професійних цінностей.

Принцип проектування професійного Я-образу визначає особливості побудови узагальненого образу майбутнього професіонала в процесі фахової підготовки майбутнього психолога. Теоретико-емпіричний досвід сприяє закономірній змінюваності у структурі професійної та ціннісної свідомості майбутнього фахівця образу майбутньої професійної діяльності. Для її відтворення, реалізації та впровадження важливо символізувати у свідомості категорію образу. Для професійної діяльності майбутнього психолога така категорія пов'язана з проектуванням професійного Я-образу. Останній є епіцентром структури професійної самосвідомості, в якому акумулюються утверджені професійні цінності, які хоч і мають динамічний характер розвитку, однак в цьому образі утворюють відносну стабільність. Саме спроектований професійний Я-образ виступає в процесі опанування майбутнім психологом діяльності ретранслятором цінностей, а також дає можливість антиципації нових професійних утворень, які посилюють чи осучаснюють вирішення психологічних проблем Іншого. Більше того спроектований професійний Я-образ майбутнього психолога дає можливість узагальнити професійні цінності таким чином, що вони окреслюють для нього чітку зорієнтованість у специфіці сфери діяльності, а також, що головне, визначають відкритість у побудові майбутнього професійного шляху.

Теоретичне обґрунтування моделі професійної підготовки майбутніх психологів на засадах аксіологічної парадигми. Оптимізація професійної підготовки має відбуватися на підставі втілення співвідносних, синергетичних й одночасно ієрархічно пов'язаних аксіологічних *психотехнологій*, орієнтованих на врахування специфіки розвитку компонентів ціннісної самосвідомості майбутнього психолога. Нами виокремлено п'ять етапів вище визначеного процесу, на яких відбувається структурування якісних особистісних утворень в межах певних аксіосфер (особистісної, професійної, соціальної) майбутнього психолога. Управління розвитком цих утворень здійснюється в контексті п'яти (відповідно етапам) психотехнологій, алгоритм кожної з яких включає актуалізацію *розуміння, пізнання та дієвості* майбутнього психолога відносно якостей та цінностей в аксіосферах ціннісної самосвідомості. За нашим розумінням, спочатку алгоритм психотехнології професійної підготовки майбутнього психолога пов'язаний з підвищенням ефективності становлення певних особистісних утворень, що структуруються (коли особистісні якості досягають ускладнених форм – особистісних цінностей) в особистісній аксіосфері. Алгоритм наступної психотехнології пов'язаний з ефективністю розвитку професійних ціннісних орієнтацій, які

ускладнюючись та інтегруючись, трансформуються в професійні цінності й функціонують в професійній аксіосфері майбутнього спеціаліста. Зрештою, ціннісне ставлення до Іншого, як провідна детермінанта майбутньої професійної діяльності психолога, викристалізовує в структурі ціннісної самосвідомості соціальні орієнтири, які ускладнюючись, перетворюються в соціальні цінності його соціальної аксіосфери. Слід підкреслити, що зазначені аксіосфери мають прямий і зворотний зв'язок, при цьому кожна з них, посилюючи свій внутрішній потенціал, розповсюджується на вищі етапи становлення ціннісної самосвідомості. Водночас аксіосфери, які нові (професійна та соціальна) для майбутнього фахівця, залучаються до взаємозв'язку з попередньою (особистісна) і транслуються в такій синергії до інтегративного зв'язку, який визначає передбачуваний продуктивний результат. Таким чином, відмічається ускладнення компонентів ціннісної самосвідомості на кожному з етапів підготовки, що призводить в кінцевому результаті до більш глобалізованого й інтегрованого якісного утворення – інтеграла професійної цінності, який і буде визначати стійку переконаність майбутнього психолога щодо особистісного вибору професії.

На *першому етапі* фахової підготовки реалізується *психотехнологія «Осмислення особистісних цінностей майбутнім психологом»*, що спрямована на розвиток самоствавлення, самоприйняття та самовизнання майбутнім фахівцем тих особистісних якостей, якими він володіє на початковому етапі професійного навчання. Фахова підготовка підвищує показники емоційно-ціннісного, когнітивного та мотиваційно-поведінкового рівнів ціннісної самосвідомості, які визначають критерії самооцінки майбутнім фахівцем власних утворень і досягнень відповідно вимогам майбутньої професійної діяльності та спроможностей до оволодіння основами професійних знань. На фоні цього актуалізується ціннісне самоствавлення, що дає можливість майбутньому психологу синергезувати процес власного *розуміння* особистісних якостей. Більш широке включення майбутнього фахівця в освітньо-професійну діяльність ВНЗ визначає процес подальшого *пізнання* цих якостей на підставі виявлення та прийняття як позитивних, так і негативних модальностей у його «Я-образі». Актуалізація ціннісно-сислової рефлексії сприяє самоприйняттю цих особистісних якостей майбутнім психологом, котрі структурують його особистісний простір. Активізація *дієвості* відносно прийнятого спектру особистісних орієнтацій та якостей сприяє їх самовизнанню й диференціації того, що відповідає і не відповідає критеріям ідеального «Я-образу». В результаті осмислення майбутнім психологом ціннісності окремих особистісних якостей, вони утверджуються в новій формі в епіцентрі реального «Я-образу». Співвідносячи їх з модальностями ідеального «Я-образу» майбутній фахівець утверджує їх ціннісність, трансформуючи таким чином в поле особистісної аксіосфери як власні особистісні цінності.

На *другому етапі* фахової підготовки реалізується *технологія «Осмислення професійних цінностей та здійснення особистісного вибору спеціалізації майбутнім психологом»*. В ході освітньо-професійної діяльності майбутнього фахівця у закладі вищої освіти відбувається розвиток у нього *розуміння* значущості тих професійних орієнтацій, які відіграють суттєву роль в побудові майбутнього професійного шляху. Підвищується ефективність емоційно-ціннісного, когнітивного та мотиваційно-поведінкового рівнів аксіосвідомості майбутнього психолога, що визначає зростання конструктивності його ціннісного самоствавлення до професії. Розширення й ускладнення когнітивної інформації та посилення якісних показників мотивації до професії психолога надають можливість майбутньому фахівцю виокремити й вийти на рівень ціннісного *пізнання* цілого ряду професійних якостей. На цьому фоні відбувається самоприйняття професійних якостей, які структуруються в межах становлення ідеального професійного «Я-образу». Водночас розвиток *дієвості* на засадах навчально-практичної діяльності надає можливість майбутньому психологу виокремити ціннісність професійних якостей і перенести їх в епіцентр реального професійного «Я-образу». Актуалізація в ціннісній самосвідомості професійних якостей майбутнього психолога, які притаманні лише йому, в процесі вправління в дієво-практичних завданнях призводить до їх інтеріоризації та самовизнання у вище визначеній аксіосфері як професійних цінностей. Такі трансформації надають

можливість майбутньому психологу здійснити особистісний вибір майбутньої спеціалізації відповідно з притаманними йому професійними цінностями.

На *третьому етапі* фахової підготовки реалізується *технологія «Осмислення соціальних цінностей майбутнім психологом»*. У результаті актуалізації в ціннісній самосвідомості майбутнього фахівця особистісних та професійних цінностей виникає тенденція до *розуміння* ним соціальних орієнтирів як таких, що причинно зумовлюють надання психологічної підтримки чи допомоги Іншому. Соціальна орієнтація на психологічну допомогу Іншому визначає ускладнення розвитку емоційно-ціннісного, когнітивного та мотиваційно-поведінкового рівнів ціннісної самосвідомості майбутнього психолога. Синергізований взаємозв'язок всіх зазначених конструктів цієї самосвідомості майбутнього фахівця визначає актуалізацію його ціннісного самоствавлення до тих соціальних орієнтирів, які модулюють допомогу і підтримку тим, хто її потребує. Оптимізований процес освітньої діяльності у закладі вищої освіти визначає розвиток ціннісного *пізнання* Іншого. В полі соціальної аксіосфери в результаті самоприйняття ті соціальні орієнтири, які усвідомлюються майбутнім психологом як суттєві соціальні якості для майбутньої професійної діяльності, імплементуються в епіцентр ідеального професійного «Я-образу». В межах фахової підготовки посилюється цілеспрямована мотивація майбутнього фахівця на активізацію *дієвості* стосовно Іншого, що забезпечує можливість самовизнання та трансформації соціальних якостей в реальний професійний «Я-образ» та їх консолідацію в соціальній аксіосфері як соціальних цінностей.

На *четвертому етапі* фахової підготовки реалізується *технологія «Розвитку аксіоідентичності майбутнього психолога»*. В процесі фахової підготовки посилюється зв'язок та синергія особистісних, професійних та соціальних цінностей всіх аксіосфер майбутнього психолога, що призводить до конструювання складного особистісного утворення – складової інтеграла професійної цінності – аксіоідентичності. В процесі освіти посилюється професійна поінформованість майбутнього фахівця, що актуалізує алгоритми *розуміння* та *пізнання*, засобами реалізації яких якісно збагачуються емоційно-ціннісний, когнітивний та мотиваційно-поведінковий рівні його ціннісної самосвідомості. Таке ускладнення змісту аксіосвідомості інтенсифікує входження та ототожнення особистісних, професійних і соціальних цінностей з реальним професійним «Я-образом». Окреслені ідентифікаційні процеси дають можливість майбутньому психологу утвердити в епіцентрі реального професійного «Я-образу» індивідуальне особистісно-смісловне утворення – особистісну ідентичність – «Я-психолог». Ускладнення змістового навантаження професійно-орієнтованих знань актуалізують ідентифікаційні процеси, пов'язані з професійними цінностями, що долучає до епіцентру професійного «Я-образу» професійну ідентичність диференційованого характеру, як-от: «Я-консультант», «Я-тренер», «Я-соціальний психолог», «Я-медіатор», «Я-психоаналітик» та ін. Загалом в ході фахової підготовки відбувається активізація *дієвості* в межах спеціальності та спеціалізації, що визначає посилення тенденцій до виокремлення тих, з ким співпрацюватиме психолог в майбутній професійній діяльності. Для майбутнього психолога Інший стає не лише детермінантою, але й категорією образу соціальної ідентичності в системі «Я-Інший, Інший-Я». В цілому інтеграція особистісної, професійної та соціальної ідентичностей визначає конструювання в ціннісній самосвідомості майбутнього психолога такого особистісного утворення як аксіоідентичність.

На *п'ятому етапі* фахової підготовки втілюється *технологія «Самореалізації домінуючих цінностей інтеграла професійної цінності майбутнього психолога»*, яка спрямована на становлення провідних, фундаментальних цінностей в структурі ціннісної самосвідомості майбутнього фахівця. В ході професійної підготовки на основі включеності й виконання супервізорської практики у майбутнього психолога посилюється якісний рівень особистісної саморегуляції. На основі цього активізується спрямованість на теоретико-прикладний досвід, що надає можливість фахівцю підсвідомо виконувати алгоритми *розуміння, пізнання та дієвості*, які посилюють його ціннісне самовизнання особистісної

цінності «Я-психолог», утверджуючи останню в особистісній аксіосфері як аутоцінність; визначають і актуалізують самовизнання особливих професійних цінностей, що утверджують в реальному професійному «Я-образі» для кожного майбутнього спеціаліста окремо такі домінуючі цінності, як «Я-консультант», «Я-тренер», «Я-соціальний психолог» та ін., що на рівні професійної аксіосфери визначає їх як профцінність. І зрештою, саморегуляція соціальних цінностей підводить до самовизнання та утвердження в зазначеному «Я-образі» соціальної цінності «Я-Інший, Інший-Я» на рівні соціальної аксіосфери як афіліційності. Взаємозв'язок та синергійність означених особистісних утворень, які відображають для майбутнього психолога цінність власної особистості у професії, цінність останньої та результатів професійної діяльності стосовно Іншого, знаменують появу стійкого особистісного утворення – інтеграла професійної цінності.

У процесі реалізації психологічних технологій *ключовим механізмом* виступає *ціннісно-особистісна рефлексія*, за допомогою якого майбутній психолог вдається до переосмислення і визначення для себе значущості й самовартісності того, що набуто в процесі життєтворчості та того, що в перспективі має визначати успішність його особистісного, професійного і соціального самовдосконалення. Механізм ціннісно-особистісної рефлексії визначає динаміку трансляції від особистісних якостей до особистісних цінностей. У відповідності із засобами і техніками, які реалізуються в ході впровадження психотехнологій, об'єктами особистісної рефлексії виступають ціннісні орієнтації та особистісні, професійні й соціальні цінності майбутнього фахівця. Використані в ході реалізації психотехнологій алгоритми сприяють внутрішнім перетворенням ціннісної самосвідомості на засадах механізму ціннісно-особистісної рефлексії таким чином, що ціннісні орієнтації трансформуються в особистісні, професійні чи соціальні якості, а надалі в особистісні, професійні чи соціальні цінності. Зазначені цінності в процесі певних трансформацій досягають рівня ускладненого особистісного утворення з широким змістовим наповненням і транслуються в інтеграл професійної цінності. Рядоположно актуалізується *механізм ціннісно-професійної рефлексії та інтеріоризації*, який дозволяє виокремити професійні орієнтири, транслювати їх до професійних якостей і надалі до професійних цінностей. До них долучається *механізм ціннісно-соціальної рефлексії та інтеріоризації*, який виокремлює соціальні орієнтири, транслює їх до соціальних якостей і надалі до соціальних цінностей в системі Я-Інший. Пізніше активується *механізм ціннісної ідентифікації*, що дозволяє майбутньому фахівцю визначити себе як психолога, переконатись щодо відповідності власних компетенцій певній спеціалізації («Я-консультант», «Я-тренер», «Я-соціальний психолог» тощо) та ідентифікувати себе з тим, кому потрібна психологічна допомога і підтримка. Насамкінець *механізм ціннісної саморегуляції* надає можливість майбутньому фахівцю чітко усвідомити й осмислити для самого себе спеціальність психолога як аутоцінність, визнати для себе певну спеціалізацію як профцінність та відобразити особистісний простір суб'єкта майбутньої професійної діяльності й визнати Іншого як афіліційність.

Поетапність становлення ціннісної самосвідомості майбутнього психолога є стратегічно визначальною в аксіологічних технологіях його професійної підготовки, оскільки дозволяє врахувати гетерохронність розвитку складових та встановити взаємозв'язок між ними – особистісною, професійною та соціальною аксіосферами. В процесі синергійності цінностей цих аксіосфер структуруються складніші особистісні утворення – домінуючі цінності, що на метарівні для майбутнього фахівця персоналізують аксіологічну сутність самосвідомості, яка й кристалізує його ціннісне ставлення до себе, професії та Іншого. Утвердження домінуючих цінностей свідчить про те, що майбутній психолог від вирішення часткових особистісних, професійних та соціальних проблем піднімається на вищий, більш глобальний рівень усвідомлення власної цінності в професії й суспільстві. Такими домінуючими цінностями майбутнього психолога виступають «Я-психолог» (особистісна аксіосфера), у відповідності до спеціалізації «Я-тренер», «Я-консультант», «Я-соціальний психолог», «Я-медіатор», «Я-психоаналітик» тощо

(професійна аксіосфера) та «Я-Інший, Інший-Я» (соціальна аксіосфера). Сукупність зазначених домінант створює інтеграл професійної цінності майбутнього психолога, як динамічного й поліфункціонального психологічного утворення, що слугує стрижневим орієнтиром процесу його фахового життєтворення.

У логіці функціонування моделі психологічних технологій підготовки майбутнього психолога змістове навантаження віддзеркалює горизонтальну і вертикальну площини розвитку інтеграла професійної цінності майбутнього фахівця. В горизонтальній площині безпосередньо поетапно реалізуються взаємопов'язані психотехнології становлення складових інтеграла та його компонентів, спрямованих на розвиток розуміння, пізнання та дієвості особистості й актуалізацію модусів самоставлення, самоприйняття та самовизнання в межах певної аксіосфери майбутнього психолога. По вертикалі опосередковано здійснюються процеси розвитку та утвердження домінантних цінностей інтеграла професійної цінності майбутнього психолога. Розвиток його аутоцінності, як усвідомлення власної значущості у професії, відбувається на основі ускладнення особистісних цінностей професійними та соціальними. Профцінність, пов'язана з усвідомленням майбутнім фахівцем власної значущості як консультанта, тренера, соціального психолога, психоаналітика тощо, та відбувається в процесі синергії професійних і соціальних цінностей. Афіліційність майбутнього психолога є результатом усвідомлення ним особистісно-професійної цінності та власної значущості для Іншого як помічника (наставника, фасилітатора) у складних життєвих обставинах.

Метою технології першого етапу є осмислення майбутнім психологом особистісних цінностей. Алгоритм технології побудований таким чином, щоб сприяти майбутньому фахівцю в рефлексії особистісних якостей, переосмисленню позитивних і негативних сторін в пізнанні себе та дієвому утвердженню особистісної цінності. При цьому утвердження особистісних цінностей вирішується не лише технологією першого етапу. Їх кристалізація відбувається впродовж наступних років підготовки, створюючи основу для розвитку й інтеграції професійних та соціальних цінностей.

У процесі реалізації технології другого етапу відбувається осмислення професійних цінностей та здійснення особистісного вибору спеціалізації майбутнім психологом. Алгоритм технології дозволяє майбутньому фахівцю відрефлексувати професійні орієнтири та якості. Співвіднести наявні професійні здібності з вимогами професії й спеціалізації та, інтеріоризуючи дефіцитарні професійні якості, вибудувати реальний професійний «Я-образ» й утвердити професійні якості як – професійні цінності, які окреслюють ціннісно-смыслову сутність як спеціалізації, так і професії в цілому.

Алгоритм технології третього етапу орієнтований на осмислення соціальних цінностей майбутнім психологом. Рефлексія соціальних орієнтирів дозволяє майбутньому фахівцю визначити значущість власної особистості відносно Іншого, усвідомити конгруентні й інконгруентні аспекти відносно нього, інтеріоризувати недостатні й соціально бажані орієнтири, утверджуючи їх як соціальні цінності. Метою технології четвертого етапу є розвиток аксіоідентичності майбутнього психолога. Алгоритм технології орієнтований на синтез особистісної, професійної та соціальної ідентичностей майбутнього фахівця. На основі ідентифікації в кожній аксіосфері виокремлюються певні цінності, з якими ототожнює майбутній спеціаліст себе як психолога, як виконавця певних професійних ролей і функцій, зокрема, консультанта, тренера, соціального психолога тощо, як рівноцінного Іншому. Наявність подібних ототожнень свідчить про взаємозв'язок, трансформацію й інтеграцію особистісних утворень майбутнього психолога, які консолідується в його інтеграл професійної цінності.

Метою технології п'ятого етапу є самореалізація домінантних цінностей як складових ПЦ майбутнього психолога. Алгоритми технології орієнтовані на самоактуалізацію, самоствердження та самореалізацію майбутнім психологом домінантних цінностей, сукупність яких структурує його інтеграл професійної цінності. Такими є «Я-психолог»

(особистісна аксіосфера), «Я-консультант», «Я-тренер», «Я-соціальний психолог» тощо (професійна аксіосфера), «Я-Інший, Інший-Я» (соціальна аксіосфера).

Спираючись на основні положення аксіологічної парадигми психологічних технологій професійної підготовки майбутнього психолога, ми ставили за мету в ході емпіричного дослідження вивчити показники розвитку аксіологічної самосвідомості майбутніх психологів, що визначає їх ціннісне ставлення до обраної професії, професійне самовизначення й самореалізацію в подальшій практичній діяльності.

Завданнями емпіричного дослідження було вивчення аксіоідентичності та домінантних цінностей (аутоцінність – «Я-психолог», профцінність – «Я-консультант» та ін., афіліаційність – «Я-Інший, Інший-Я») як особистісних утворень у структурі інтеграла професійної цінності майбутнього психолога. Відповідно поставлених завдань констатувальний експеримент проходив у п'ять етапів. На першому етапі були виявлені наявні в особистості майбутнього психолога цінності в особистісній та професійній аксіосферах. На другому – вивчалась здатність майбутнього психолога до здійснення особистісного вибору спеціалізації – психолога-консультанта, психолога-тренера, соціального психолога та ін. На третьому – відстежувалось становлення соціальних цінностей майбутнього психолога. На четвертому – досліджувався розвиток його аксіоідентичності. На п'ятому – вивчалися особливості особистісного утворення – інтеграла професійної цінності як результату розвитку аксіосвідомості майбутнього психолога.

Дослідження проводилось на базі Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова, Херсонського державного університету, Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка та Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича. Всього в експерименті взяли участь 791 досліджуваний, які в процесі навчання отримували спеціальність «Психологія». З них респондентів: I курсу – 183, II курсу – 176, III курсу – 175, IV курсу – 173, V курс – 84. Для співвідношення показників п'ятого курсу знаходили квадратичне відхилення (σ) за

формулою обчислення дисперсії:
$$\sigma = \sqrt{\frac{1}{n} \sum_{i=1}^n (x_i - \bar{x})^2}$$
, що засвідчило можливість співставлення його кількісних показників з показниками презентованих вище вибірок досліджуваних.

З метою вивчення особливостей розвитку *інтеграла професійної цінності* майбутнього психолога нами використовувалась методика «Інтеграл професійної цінності майбутнього психолога»²⁰⁸, яка надавала можливість вивчати ціннісну самосвідомість в контексті різних вимірів. Критеріями розвитку *інтеграла професійної цінності* (ІПЦ) майбутнього психолога були визначені наступні: самоцінність особистості, ціннісне ставлення до процесу набуття професійних компетенцій, прийняття Іншого як найвищої цінності.

Загалом за результатами констатувального дослідження в горизонтальному вимірі було виявлено, що середні якісні показники розвитку ІПЦ притаманні більшості респондентів, згідно з якими в їх ціннісній самосвідомості домінують і ціннісні орієнтації, і цінності, окреслюючи сферу майбутньої професійної діяльності, але не забезпечуючи досліджуваним ціннісності самоствавлення, самоприйняття та самовизначення себе як психолога.

Високий рівень розвитку ІПЦ майбутнього психолога був виявлений у незначній частині досліджуваних – на I курсі – 10,05%, II – 13,75%, III – 13,03%, IV – 17,59%, V – 27,50%. У відповідності з критеріями сформованості ІПЦ, цим респондентам притаманна інтегративність особистісної, професійної та соціальної аксіосфер, цілісність і взаємодоповненість у самоствавленні, прийнятті й визнанні себе, професії та Іншого. Вони усвідомлюють особистісну цінність спеціальності (аутоцінність), професійну цінність спеціалізації (профцінність) та соціальну цінність себе як професіонала для Іншого (афіліаційність), прагнуть до самовдосконалення та професійного зростання, а Іншого приймають як найвищу цінність, орієнтуючись на його внутрішні ресурсні можливості. При цьому модальність взаємин з оточуючими вважають відображенням модальності власної

²⁰⁸ Волошина, В. В. (2014). Аксіопсихологія професійної підготовки майбутнього психолога у вищих педагогічних закладах освіти. Вінниця: ТОВ «Нілан-ЛТД».

поведінки. Як вказують наші розвідки, ці досліджувані навчалися в педагогічних коледжах та мають глибоку губристичну мотивацію до утвердження себе як професійного психолога. Середній рівень розвитку ППЦ виявлений на I курсі – 61,62%, II – 59,58%, III – 59,07%, IV – 65,52%, V – 53,12% досліджуваних, що вказує на наявність у них відносної визначеності, полярності, циклічності у ставленні, прийнятті та визнанні особистісних, професійних та соціальних цінностей, які зазнають реконструювань і виступають як ціннісно орієнтаційні установки, що характеризуються мінливістю. Низький рівень розвитку ППЦ встановлено на I курсі – 28,33%, II – 26,67%, III – 27,90%, IV – 16,89%, V – 19,38% досліджуваних, що визначає їх слабку вмотивованість до професії, домінування негативних переживань стосовно навчальної та професійної діяльності, обмежене усвідомлення особистісних, професійних та соціальних цінностей, елементарну аксіоідентичність та мотивацій-но-вольову активність студентів у процесі оволодіння професійними навичками.

У вертикальному вимірі відбувається як спонтанійний, так і цілеспрямований розвиток ціннісної самосвідомості, що визначає становлення домінантних цінностей ППЦ в її структурі. Констатація сформованості домінантних цінностей у майбутніх психологів утверджує сформованість їх ППЦ. Однак, у значної частини досліджуваних аутоціннісність вирізняється слабкістю усвідомлення особистісної значущості професії, профціннісність окреслюється заниженим потенціалом усвідомлення особистісної самовартісності в професійній діяльності та афіляційнісність відзначається ситуативністю щодо ставлення, пізнання та визнання Іншого як суб'єкта професійної діяльності.

Закономірністю в становленні інтеграла професійної цінності є те, що ускладненість процесу розвитку посилює його єдність, стійкість, цілісність при одночасній змінюваності, розширюваності й відкритості для актуалізації нових емоційно-мотиваційних, когнітивних та поведінкових утворень в особистісній, професійній та соціальній аксіосферах ціннісної самосвідомості майбутнього психолога.

Таким чином, формування домінантних цінностей ППЦ майбутнього психолога відбувається на основі синергії ціннісних орієнтацій, якостей і здібностей в особистісній, професійній та соціальній аксіосферах його самосвідомості. Однак, сьогочасна система професійної підготовки майбутніх психологів більшою мірою сприяє розвитку професійної та соціальної аксіосфер ППЦ, залишаючи поза увагою особистісну аксіосферу майбутнього психолога, яка, за нашим переконанням, створює базис розуміння, пізнання й дієвого самовизнання професійних та соціальних цінностей, оскільки міра усвідомленості ціннісності професії та її суб'єкта (Іншого) можлива за умови першочергового усвідомлення особистісної ціннісності як представника цієї професії, спроможного надати підтримку і допомогу Іншому.

За результатами констатувального дослідження ми дійшли висновку, що прикінцевим етапом фахової підготовки студентів-психологів має стати сформованість у них інтеграла професійної цінності як смислотворчої одиниці їх ціннісної самосвідомості. На засадах аксіологічної парадигми нами була розроблена система психологічних технологій формування інтеграла професійної цінності майбутніх психологів.

Втіленню психологічних технологій розвитку ППЦ майбутнього психолога відповідали такі соціально-психологічні умови професійної підготовки: *загально-теоретичні* – навчально-тематичні плани, комплекси нормативних та варіативних програм, теоретичні фундаментальні дисципліни з психології, прикладні дисципліни та спецкурси за спеціалізацією; *психологічна практика* – пасивна, активна та супервізія; *самостійна діяльність студентів* – участь у конференціях, симпозіумах, семінарах, консультаціях, тренінгах, психологічних і волонтерських проектах, тижнях психології тощо.

Специфіка реалізації психологічних технологій підготовки майбутнього психолога полягала в тому, що оволодіння професією розпочинається з вивчення студентом власної особистості, а цілеспрямований розвиток ціннісного розуміння, пізнання та дієвості вибудовує систему взаємодоповнюючих особистісних, професійних та соціальних модусів його самореалізації, якими є самоствавлення, самоприйняття та самовизнання стосовно себе,

професії та Іншого. Процес засвоєння майбутніми фахівцями змісту запропонованих нами психологічних технологій активізує ряд функцій: *спрямувальну*, котра надає йому можливість сконцентруватись на власній самосвідомості, зокрема, ціннісній; *пізнавальну*, – за допомогою якої посилюється процес становлення особистісних якостей, професійних здібностей, власного світогляду та соціальних й моральних якостей, котрі в процесі інтегрування структурують цінності професії майбутнього психолога; *розвивальну*, – на підставі якої трансформуються особистісні, професійні, соціальні якості у відповідні цінності; *мотиваційну*, – спрямовану на реалізацію потреби в ідентифікації реального та ідеального професійного Я-образу з домінуючими цінностями; *формувальну*, – яка від початку до завершення професійної підготовки активує прямі й зворотні процеси взаємовпливу та ускладнення змісту конструктів аксіосфер ціннісної самосвідомості; *захоплювальну*, – що впродовж всієї фахової підготовки актуалізує мотиви ціннісного ставлення до професії, прийняття себе, як фахівця та визнання професії як покликання.

Особливості розгортання алгоритму психологічних технологій полягають як у зовнішньому, так і внутрішньому управлінні. Зовнішнє пов'язане зі спрямувальним, підтримувальним, допомагаючим, мотивуючим, захоплюваним та ін. впливами з боку викладачів закладу вищої освіти, внутрішнє – з самостійною, автономною діяльністю майбутніх фахівців, як відповідальних суб'єктів процесу набуття фаховості. Крім того специфіка психологічних технологій виявляється ще й в активізації у майбутніх психологів губристичної мотивації відносно усвідомлення й осмислення себе, професії та Іншого як суб'єкта майбутньої професійної діяльності.

Виходячи з наших наукових положень, практична реалізація психологічних технологій підготовки майбутнього психолога включала систему управління трьома блоками: *предметно-практичним* (оволодіння психологічними дисциплінами та проходження всіх видів практики), *тренінго-консультативним* (участь у консультативній та тренінговій діяльності, майстер-класах, фестивалях, вебінарах, ворк-шопах, неформальних та інформальних формах освіти) та *самостійною роботою студентів* (долучення до наукових і проектних досліджень, участь у семінарах, конференціях, форумах тощо).

Основною метою формувального експерименту була перевірка концептуальних положень щодо ефективності психологічних технологій фахової підготовки майбутніх психологів у закладах вищої освіти. У процесі їх впровадження були вирішені наступні завдання: проаналізовано навчальні плани освітніх ступенів підготовки «бакалавр», «магістр» за спеціальністю «Психологія» та виокремлено й використано ті освітні компоненти, які в своїй основі мали ціннісно-сміслові аспекти життєтворчості особистості; розроблено нові навчально-тематичні плани підготовки здобувачів спеціальності «Психологія» за освітніми програмами «Психологічне консультування», «Сімейна психологія», «Політична психологія»; підготовлено та втілено нові програми обов'язкових і вибіркового дисциплін та спецкурсів, які б забезпечували формування індивідуальної освітньої траєкторії здобувачів; розроблено та проведено у відповідності з аксіологічною парадигмою тренінги, спецсемінари, систему індивідуальних консультацій, науково-практичні конференції, круглі столи, майстер-класи тощо.

Розгортання у освітньому процесі психотехнологій професійної підготовки майбутніх психологів здійснювалось наскрізно, від першого до другого освітніх рівнів (освітній ступінь «Бакалавр» та освітній ступінь «Магістр») а також, з консолідацією уваги на процесі реалізації освітньої програми «Психологія консультування». Упродовж усього періоду освіти здобувачів у закладі вищої освіти було реалізовано п'ять аксіологічних технологій.

Психологічну технологію «*Осмислення особистісних цінностей майбутнім психологом*» на першому етапі визначав алгоритм об'єктивації майбутнім фахівцем особистісних якостей та їх трансформацію в особистісні цінності, що актуалізувало у нього особистісні модули самореалізації – самоставлення, самоприйняття і самовизнання. *Предметно-практичний блок* технології був пов'язаний із засвоєнням освітніх компонентів: «Загальна психологія з практикумом», «Сучасні теорії особистості», «Історія психології»,

«Вступ до спеціальності». За змістом практикуму вивчались особистісні цінності, які були проаналізовані у підрозділах «Особистість», «Характер», «Емоційно-вольові процеси», «Здібності». В «Історії психології» ставився акцент на феноменологічній, гуманістичній, екзистенціальній та ін. теоріях, в яких цінності розглядаються як внутрішня система координат особистості. З метою активізації у майбутніх спеціалістів механізму особистісної рефлексії та ознайомлення з ціннісно-особистісними уподобаннями людини, до програми практики було включено завдання з вивчення її особистісних якостей, розвитку самоінтересу, самоповаги та особистісних цінностей. Поглиблене вивчення цінностей підсилювала дисципліна «Вступ до спеціальності», в межах якої розглядалися теми «Особистість як цінність», «Професія як цінність» та «Цінність професій допомагаючого типу». На цьому етапі впродовж навчального року реалізовувались *тренінги* «Самопізнання та саморозвиток», «Особистість в її ціннісному вимірі», «Моя аксіосфера». Ключовими завданнями останнього були розвиток розуміння й пізнання особистісних якостей та дієве утвердження особистісних цінностей майбутнього фахівця. Поряд з цим, першокурсники відвідували організовані викладачами кафедри індивідуальні *психологічні консультації* з метою вирішення окремих складних для себе питань, пов'язаних з особистісними проблемами, кризовими ситуаціями, внутрішньо-особистісними конфліктами та ін. *Самостійна робота* реалізовувалась дієвим включенням першокурсників у студентські наукові товариства, конференції, круглі столи, загальною проблематикою яких була «Особистість як цінність в глобалізованому суспільстві». Заняття у проблемних групах включали тему «Аксіологічні орієнтири майбутнього психолога». З метою поглибленого ознайомлення з особливостями розвитку ціннісної сфери людини на семінарсько-практичних заняттях студентами проводились обговорення доповідей та виступів за тематикою «Цінності як детермінанти моєї життєтворчості» тощо.

Психологічну технологію «Осмислення професійних цінностей та здійснення особистісного вибору спеціалізації майбутнім психологом» на другому етапі визначав алгоритм об'єктивації майбутнім фахівцем професійних якостей, їх трансформацію в особистісні цінності та проектування професійного Я-образу, що актуалізувало у нього професійні модуси самореалізації – самоставлення, самоприйняття і самовизнання себе як майбутнього психолога-консультанта. *Предметно-практичний блок* пов'язаний із засвоєнням студентами ряду навчальних дисциплін, робочі програми яких включали теми аксіологічно орієнтованого змісту. Так, дисципліна «Психологія розвитку та вікова психологія» включала теми «Становлення ціннісної самосвідомості особистості в онтогенезі», «Моральний розвиток особистості на різних вікових етапах»; «Соціальна психологія» – «Соціальні норми та цінності як регулятори поведінки особистості», «Емоційно-ціннісне ставлення до Іншого»; «Акмеологія» – «Акме як вершина особистісного розвитку»; «Етнопсихологія» – «Традиції народного виховання»; «Психологія релігії» – «Віра як екзистенційна цінність». З метою активізації у майбутніх спеціалістів механізму ціннісно-професійної рефлексії й інтеріоризації цінностей в процесі практики у соціально-психологічних центрах важливими завданнями були спостереження та їхня безпосередня участь в *індивідуальних консультаціях і тренінгах*, здійснення ними аналізу й порівняння особливостей їх проведення, а також співставлення власних можливостей з відповідними професійними якостями фахівця щодо проаналізованих видів психологічної діяльності. На цьому етапі був реалізований *тренінг* «Моя професія», мета якого полягала в розвитку розуміння ціннісних орієнтирів професії, пізнання професійних якостей, утвердження професійних цінностей та становлення професійного Я-образу майбутнього фахівця. У межах *самостійної роботи* другокурсники продовжували відвідувати студентські наукові товариства, проблемні групи, конференції, тижні психології, загальною метою яких було визначення ціннісного змісту професійної діяльності психолога. Поглиблене вивчення професійних цінностей та специфіки професійного ментального середовища впродовж навчального року відбувалось на семінарських заняття на яких студенти презентували

матеріали повідомлень, рефератів та есе за проблематикою «Значущість професійної діяльності психолога для суспільства», «Що для мене означає бути психологом» та ін.

Відзначимо, що реалізація психологічної технології третього етапу підготовки майбутніх психологів відбувалася у відповідності до специфіки освітньої-професійної програми. Наше емпіричне дослідження стосувалося лише освітньої програми «Психологія консультування», однак, студенти інших освітніх програм долучались до програми формувального експерименту в процесі відвідування спільних лекційних курсів та освітніх заходів.

Психологічну технологію «*Осмислення соціальних цінностей майбутнім психологом*» на третьому етапі визначав алгоритм об'єктивації майбутнім фахівцем соціальних якостей та їх трансформацію в соціальні цінності, що актуалізувало у нього соціальні модуси самореалізації – самоставлення, самоприйняття і самовизнання Іншого як безумовної цінності. *Предметно-практичний* блок пов'язаний із засвоєнням студентами таких дисциплін: «Основи профорієнтації та психологія здібностей», «Основи психоаналізу та практична психологія особистості», «Психологія масової свідомості та ментальності», до робочих програм яких були включені відповідні ним теми: «Професія як умова соціальної самореалізації», «Губристична мотивація особистості в соціумі», «Ментальність сучасного глобалізованого суспільства». З метою активізації механізму ціннісно-соціальної рефлексії та інтеріоризації соціальних цінностей в процесі виробничої психоконсультативної практики майбутні психологи досліджували здатність особистості до прийняття Іншого, розвиток доброзичливості, емпатії, схильності до альтруїстичної поведінки тощо. На цьому етапі були реалізовані *тренінги* «Особистісного зростання та самопізнання», «Розвиток комунікативних здібностей», «Я та Інший». Останній був провідним, змістом якого студенти оволодівали на підставі трьох взаємопов'язаних модулів, спрямованих на розвиток розуміння соціальних орієнтирів, пізнання соціальних якостей Іншого та дієве утвердження соціальних цінностей майбутнього психолога. *Самостійна діяльність* третьокурсників у студентських наукових товариствах, конференціях з проблема-тики «Система цінностей та професійне покликання людини», «Ціннісні виміри сучасної української молоді», круглих столів «Свобода бути собою у стосунках з Іншим», проблемних групах та ін., розширилась ініційованими ними спецсеминарами з проблеми перебігу посттравматичних стресів та дискурсами на основі узагальнення досвіду їхньої волонтерської роботи в соціально-реабілітаційних центрах для тимчасово переселених з інших регіонів осіб.

Психологічну технологію «*Розвиток аксіоідентичності майбутнього психолога*» на четвертому етапі визначав алгоритм самоототожнення майбутнього фахівця, що утверджує в його ціннісній самосвідомості особистісну ідентичність «Я-психолог», професійну – «Я-консультант» та соціальну – «Я-Інший, Інший-Я». *Предметно-практичний* блок був пов'язаний із засвоєнням студентами ряду навчальних дисциплін. Так, дисципліна «Консультативна психологія» включала тему «Консультування в контексті особистісно орієнтованого підходу»; «Психологія життєвих криз» – «Життєва криза як імпульс до самоціннісної траєкторії особистісного зростання людини»; «Психотехніка розвитку професійної ідентичності психолога» – «Особистісно-професійна ідентичність»; «Психотехнологія взаєморозуміння» – «Конструктивний діалог як ціннісне ставлення партнерів один до одного». З метою активізації механізму ціннісної ідентифікації в процесі виробничої психокорекційної практики були вирішені завдання самоідентифікації майбутніх психологів як фахівців в ході організації та проведення ними індивідуальних консультувань з використанням корекційних технік та прийомів, а також їх соціальної ідентифікації з Іншими в процесі як безпосередньої участі, так і самостійного проведення тренінгів. На цьому етапі також був реалізований *тренінг* «Розвиток аксіоідентичності майбутнього психолога», опанування змісту якого сприяло самоототожненню зі спеціальністю («Я-психолог»), спеціалізацією («Я-консультант») та ідентифікації з Іншим («Я-Інший, Інший-Я»). *Самостійна робота* здобувачів була спрямована на участь у конференціях, майстер-класах,

проблемних групах, підготовку курсових проєктів та публікацію результатів наукових розвідок, тощо.

Психологічну технологію «Самореалізація домінантних цінностей інтеграла професійної цінності» на п'ятому етапі визначав алгоритм синергії особистісних, професійних, соціальних цінностей та утвердження домінантних цінностей інтеграла професійної цінності майбутнього психолога. В предметно-практичному блоці використовувались такі освітні компоненти як: «Психологія професійної кар'єри», «Інноваційні психотехнології у ЗВО», «Психологія мотивації», «Актуальні проблеми консультативної психології», «Психологія свободи», «Аксіологічні проблеми у психології». Супідрядно з програмами науково-дослідницької та науково-педагогічної практик нами розроблена та впроваджена повнофункціональна супервізорська практика, в ході якої магістр-психолог упродовж 2-3 сесій спостерігав за роботою психолога-консультанта, після чого самостійно здійснював індивідуальне психологічне консультування за підтримки психолога-практика і подальшого детального аналізу консультативної взаємодії з клієнтом.

Результати впровадження аксіологічних психологічних технологій підготовки майбутнього психолога були перевірені на основі «методу поперечних зрізів» в процесі повторного зрізу з метою вивчення рівнів сформованості інтеграла професійної цінності та динаміки інтегрованості його компонентів (в особистісній, професійній, соціальній аксіосферах) у психологів-консультантів. Вивчення динаміки становлення інтеграла професійної цінності майбутнього психолога здійснювалось на базі Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. У формульованому експерименті, який проводився впродовж п'яти років взяли участь здобувачі освітнього ступеня «Бакалавр» та освітнього ступеня «Магістр» загальною кількістю 171 особа. До експериментальної групи увійшло 83 особи, з них на I курсі – 18, II – 17, III – 15, IV – 17, V – 16 (1 курс ОС «Магістр») досліджуваних. До контрольної – 88 осіб, з них на I курсі – 18, II – 17, III – 18, IV – 19, V – 16 (1 курс ОС «Магістр») респондентів.

У Табл. 1 подані порівняльні результати діагностики розвитку інтеграла професійної цінності майбутніх психологів експериментальної групи (ЕГ) до та після формульованого експерименту.

Таблиця 1. Кількісні показники розвитку інтеграла професійної цінності досліджуваних експериментальної групи до і після формульованого експерименту, n=83

| Курс | Рівні | Кількісні дані формування ІПЦ майбутніх психологів (ЕГ) | | | | | |
|----------|-------|---|----------|--------------|----------|-------------|----------|
| | | Низький (%) | | Середній (%) | | Високий (%) | |
| | | ЕГ до | ЕГ після | ЕГ до | ЕГ після | ЕГ до | ЕГ після |
| 1 (n=18) | | 28,33 | 20,08 | 61,62 | 44,36 | 10,05 | 35,56 |
| 2 (n=17) | | 26,67 | 19,34 | 59,58 | 41,84 | 13,75 | 38,82 |
| 3 (n=15) | | 38,13 | 10,62 | 41,32 | 36,05 | 20,55 | 53,33 |
| 4 (n=17) | | 29,41 | 10,59 | 48,84 | 27,16 | 21,75 | 62,35 |
| 5 (n=16) | | 17,23 | - | 59,37 | 12,50 | 23,40 | 87,50 |

Як свідчать результати формульованого експерименту, а саме поетапне впровадження аксіологічних технологій від I-го до V-го курсів простежується позитивна динаміка в становленні інтеграла професійної цінності майбутніх психологів. Так, зростання на 25,51% високого рівня розвитку ІПЦ першокурсників вказує на збільшення здобувачів схильних до самопізнання й самоаналізу, які виявляють самоінтерес та аутосимпатію, усвідомлюють особистісні цінності й визнають себе як майбутнього психолога тощо. Результатом впровадження технології першого етапу стало оформлення у 35,56% першокурсників особистісної цінності як складової інтеграла професійної цінності їх ціннісної самосвідомості. Зростання на 25,07% високого рівня розвитку інтеграла професійної цінності другокурсників вказує на збільшення студентів, які усвідомлюють цінність професії, осмислено приймають себе як майбутнього психолога-консультанта, орієнтовані на професію як діяльність допомагаючого типу тощо. Реалізація технології другого етапу

сприяла оформленню у 38,82% другокурсників професійної цінності як складової ПЦ їх ціннісної самосвідомості. Зростання на 32,78% високого рівня ПЦ *третьоккурсників* засвідчило збільшення досліджуваних, які рівноцінно орієнтовані як на інтереси власної особистості, так і на Іншого, мають потребу зрозуміти і прийняти Іншого, терпимі, толерантні й альтруїстичні у міжособистісних взаєминах тощо. За результатами впровадження технології третього етапу у 53,33% третьоккурсників відбулося оформлення соціальної цінності як складової ПЦ їх ціннісної самосвідомості. Зростання на 40,60% високого рівня ПЦ *четвертокурсників* свідчить про збільшення майбутніх фахівців, у яких підвищився потенціал ідентичності себе як психолога на особистісному, як консультанта – на професійному та рівноцінного Іншому – на соціальному рівнях ціннісної самосвідомості. Загалом, по завершенню технології четвертого етапу високий рівень розвитку аксіоідентичності виявили 62,35% досліджуваних, що вказує на осмислене й усвідомлене прийняття ними особистісних і професійних цінностей, переконаність у правильності професійного вибору та в необхідності допомагати Іншому в процесі вирішення його психологічних проблем. Зростання на 64,10% високого рівня ПЦ *п'ятикурсників* свідчить про збільшення майбутніх психологів, яким властива взаємодоповненість ціннісного самоставлення, прийняття й визнання себе, професії та Іншого, що слугує основою утвердження в їх аксіосвідомості домінантних цінностей «Я-психолог» – як аутоцінності, «Я-консультант» – як профцінності, «Я-Інший, Інший-Я» – як афіліаційності. По завершенню впровадження психотехнології п'ятого етапу 87,50% майбутніх психологів виявили високий рівень розвитку інтеграла професійної цінності, що вказує на усвідомленість ними особистісної цінності як психолога, професійної цінності як консультанта та спроможність до прийняття й визнання особистості Іншого як безумної цінності. Поряд з цим, варто зазначити, що у контрольних групах подібних змін не зафіксовано.

З метою встановлення динаміки змін компонентів інтеграла професійної цінності психологів-консультантів ЕГ, а саме, рівнів інтегрованості особистісної, професійної та соціальної аксіосфер, нами здійснено порівняльний аналіз показників їх розвитку до і після впровадження заходів психотехнології. Дослідження здійснювалось за методикою «Інтеграл професійної цінності»²⁰⁹.

Таблиця 2. Кількісні показники розвитку особистісної аксіосфери майбутніх психологів-консультантів до і після формульовального експерименту, n=48

| Курс Рівні | Динаміка розвитку особистісної аксіосфери майбутніх психологів-консультантів | | | | | | | | |
|---------------|--|----------|-------------|--------------|----------|-------------|-------------|----------|-------------|
| | Низький (%) | | | Середній (%) | | | Високий (%) | | |
| | ЕГ до | ЕГ після | Різниця у % | ЕГ до | ЕГ після | Різниця у % | ЕГ до | ЕГ після | Різниця у % |
| 3 (n=15) | 48,13 | 32,35 | 15,78 | 40,52 | 47,06 | 6,54 | 11,35 | 20,59 | 9,24 |
| 4 (n = 17) | 39,07 | 23,53 | 15,54 | 48,18 | 47,06 | 1,12 | 12,75 | 29,41 | 16,66 |
| 5 (n=16) | 27,23 | 2,94 | 24,29 | 45,63 | 14,71 | 30,92 | 18,40 | 82,35 | 63,95 |

Низький рівень оформленості особистісної аксіосфери залишився притаманним більше третини досліджуваних експериментальної групи третьоккурсників (32,35%), однак, це на 15,78% менше від кількості студентів, яка була зафіксована до початку впровадження психотехнології. На четвертому курсі низький рівень інтегральності особистісної аксіосфери виявили 23,53%, що на 15,54% менше від попередніх результатів. На п'ятому – низький рівень сформованості особистісної аксіосфери виявили лише 2,94% респондентів, що майже на чверть (24,29%) менше від отриманих результатів до формульовального експерименту.

Отримані результати вказують на те, що особистісна аксіосфера досліджуваних (ЕГ) потребує ще окремої уваги і, можливо, додаткового наукового детального вивчення, з метою переосмислення її значущості для професійного становлення кваліфікованих психологів. Якщо студенти третього і четвертого курсів ще мають час для ієрархізації власних

²⁰⁹ Там само.

особистісних цінностей та ціннісних орієнтацій, то респонденти, які по завершенню психотехнології виявили низький рівень сформованості особистісної аксіосфери мають нестійку цінність «Я-психолог», а, отже, слабку переконаність у своїй ефективності як психолога. Скоріше на етапі вибору професійного майбутнього, вони мали інші уподобання, які не вдалося реалізувати, а діяльність психолога виявилась найбільш близькою за типом допомагаючих професій. Самостійна відмова від нереалізованих бажань і витіснення їх із ціннісної самосвідомості дозволили сформувавши ІІІЦ цих студентів, оскільки на п'ятому курсі нами не виявлено респондентів з низьким рівнем його розвитку. Цей факт можна пояснити компенсаторними спроможностями інтеграла, точніше, студентам вдалося віднайти у професії психолога-консультанта ті аспекти, що їх зацікавили і які на теперішній час відповідають потребам й уподобанням. А підвищений рівень інтегративності професійної і соціальної аксіосфер компенсував низький рівень особистісної аксіосфери у загальному вимірі показників інтеграла. Тоді як окреме вивчення рівня сформованості їх особистісної аксіосфери виявило слабкість її інтегративності та наявність невирішених глибинних особистісних проблем, що знижує аутоцінність і унеможливорює домінантність цінності «Я-психолог», залишаючи її в системі ціннісних орієнтацій.

Тенденцію до інтегральності, а саме, середній рівень розвитку особистісної аксіосфери після формульовального експерименту нами виявлено у 47,06% респондентів ЕГ третього і четвертого курсів та в 14,71% – п'ятикурсників. Отримані дані свідчать про те, що кількість студентів, яким притаманна тенденція до інтегральності особистісної аксіосфери зросла на третьому курсі на 6,54% і на третину (30,92%) зменшилась на п'ятому. Думаємо, що зростання інтегральності особистісної аксіосфери на третьому курсі є результатом впровадження технології «Осмилення соціальних цінностей майбутнім психологом», адже, на ґрунті аналізу ціннісної системи Іншого відбувається переструктурування власних позицій як стосовно себе, так і стосовно Іншого. А саморегуляція домінантних цінностей на п'ятому курсі, сприяє утвердженню їх домінантності. В результаті чого у респондентів підвищується рівень інтегральності особистісної аксіосфери з середнього на високий.

Високий рівень інтегральності особистісної аксіосфери після формульовального експерименту нами зафіксовано у 20,59% третьокурсників ЕГ, 29,41% четвертокурсників та 82,35% п'ятикурсників. Таким чином, кількість студентів, які виявили високий рівень інтегральності особистісної аксіосфери на час завершення кожного з етапів психологічної технології підготовки до майбутньої професійної діяльності зросла на третьому курсі на 9,24%, четвертому – 16,66% і п'ятому – 63,95%.

Як свідчать отримані дані у більше, ніж 80,00% психологів-консультантів п'ятого курсу ЕГ особистісна цінність «Я-психолог» на основі сформованої аутоцінності утверджена як домінантна. Цим досліджуванним притаманне почуття відповідальності, самоконтролю, впевненості й вимогливості, адекватної самооцінки та самоповаги. Вони розуміють власні потреби, своє призначення та перспективи особистісного самовдосконалення. Респонденти здатні доводити розпочату справу до логічного завершення й усвідомлюють власну ціннісність як психолога, вбачаючи в цьому сенс своєї професійної реалізації.

Наступним компонентом ІІІЦ майбутнього психолога є професійнай аксіосфера.

Як свідчать показники Табл. 3 рівень інтегральності професійної аксіосфери майбутніх психологів-консультантів ЕГ має тенденцію до зростання від третього до п'ятого етапів професійного навчання. Після впровадження аксіологічно орієнтованої психологічної технології підготовки низький рівень сформованості професійної аксіосфери було виявлено лише у 8,82% третьокурсників ЕГ, що майже на 29,31% менше від результатів до початку формульовального експерименту. На четвертому і п'ятому курсах респондентів ЕГ, які б залишились на низькому рівні сформованості професійної аксіосфери, нами не було зафіксовано.

Тенденцію до інтегральності, точніше, середній рівень сформованості професійної аксіосфери, за результатами формульовального експерименту нами виявлено у 47,06% третьокурсників, 32,35% четвертокурсників та у 11,76% п'ятикурсників. Таким

чином, кількість студентів третього курсу, в яких виявлено тенденцію до підвищення рівня інтегральності професійної аксіосфери зросла на 5,74%. Хоча на четвертому і п'ятому курсах кількість студентів із середнім рівнем сформованості професійної аксіосфери знизилась на 16,83% і більше, ніж на 47,61% відповідно. Однак це вказує на те, що їхня професійна аксіосфера набула вищого рівня інтегральності, оскільки показників низького рівня нами не зафіксовано.

Таблиця 3. Кількісні показники розвитку професійної аксіосфери майбутніх психологів-консультантів до і після формувального експерименту, n=48

| Курс Рівні | Динаміка розвитку професійної аксіосфери майбутніх психологів-консультантів ЕГ | | | | | | | | |
|---------------|--|----------|-------------|--------------|----------|-------------|-------------|----------|-------------|
| | Низький (%) | | Різниця у % | Середній (%) | | Різниця у % | Високий (%) | | Різниця у % |
| | ЕГ до | ЕГ після | | ЕГ до | ЕГ після | | ЕГ до | ЕГ після | |
| 3 (n=15) | 38,13 | 8,82 | 29,31 | 41,32 | 47,06 | 5,74 | 20,55 | 44,12 | 23,57 |
| 4 (n = 17) | 29,07 | - | - | 49,18 | 32,35 | 16,83 | 21,75 | 67,65 | 45,90 |
| 5 (n=16) | 17,23 | - | - | 59,37 | 11,76 | 47,61 | 23,40 | 88,24 | 64,84 |

Високий рівень інтегральності професійної аксіосфери після формувального експерименту нами зафіксовано у 44,12% третьокурсників ЕГ, 67,65% четвертокурсників та 88,24% п'ятикурсників. Отримані показники свідчать про те, що сформованість професійної аксіосфери майбутніх психологів-консультантів зросла майже втричі. Точніше, на третьому курсі кількість респондентів, які виявили високий рівень сформованості професійної аксіосфери зросла на 23,57%, четвертому – на 45,50% і п'ятому – на 64,84%.

Отже, ефективність впроваджені психологічної технології яскраво засвідчують отримані результати розвитку професійної аксіосфери психологів-консультантів, точніше, нами не виявлено взагалі низького рівня розвитку професійної аксіосфери, а кількість студентів ЕГ з високим рівнем інтегральності збільшилась майже в 4 рази. Це утвердило, що майже у 90,00% респондентів цінність «Я-консультант» оформлена як профціннісність, точніше, вони усвідомлюють особистісну значущість своїх професійних дій як консультанта, для них властива професійна ідентичність та вмотивованість, конвергентність ідеального та реального професійного Я-образу, відповідність здібностей вимогам консультативної діяльності цілковите прийняття і визнання своєї фахової ефективності як психолога-консультанта.

Третім компонентом інтеграла професійної цінності є соціальна аксіосфера.

Проаналізувавши показники Табл. 4 можна стверджувати про наявність стійкої тенденції до підвищення рівня інтегральності соціальної аксіосфери майбутніх психологів-консультантів. Низький рівень сформованості соціальної аксіосфери був зафіксований лише в 11,76% досліджуваних ЕГ третього курсу, однак це на 4,49% менше від показників, отриманих до початку формувального експерименту. На четвертому і п'ятому курсах досліджуваних ЕГ показників низького рівня сформованості соціальної аксіосфери нами не виявлено.

Таблиця 4. Кількісні показники розвитку соціальної аксіосфери майбутніх психологів-консультантів до і після формувального експерименту, n=48

| Курс Рівні | Динаміка розвитку соціальної аксіосфери майбутніх психологів-консультантів ЕГ | | | | | | | | |
|---------------|---|----------|-------------|--------------|----------|-------------|-------------|----------|-------------|
| | Низький (%) | | Різниця у % | Середній (%) | | Різниця у % | Високий (%) | | Різниця у % |
| | ЕГ до | ЕГ після | | ЕГ до | ЕГ після | | ЕГ до | ЕГ після | |
| 3 (n=15) | 16,25 | 11,76 | 4,49 | 48,64 | 41,18 | 7,46 | 35,11 | 47,06 | 11,95 |
| 4 (n=17) | 5,88 | - | | 35,29 | 44,11 | 8,82 | 58,86 | 55,89 | 2,97 |
| 5 (n=16) | 14,71 | - | | 20,59 | 23,53 | 2,94 | 64,70 | 76,47 | 11,77 |

Тенденцію до інтегральності, точніше, середній рівень сформованості соціальної аксіосфери досліджуваних ЕГ виявлено у 41,18% третьокурсників, 44,11% четвертокурсників і 23,53% п'ятикурсників. Отримані показники вказують на те, що показники середнього

рівня розвитку соціальної аксіосфери третьокурсників знизилась на 7,46%, натомість зросли на четвертому курсі на 8,82% і п'ятому на 2,94%.

Високий рівень інтегральності соціальної аксіосфери зафіксовано у 47,06% третьокурсників, 55,89% четвертокурсників і 76,47% п'ятикурсників. Таким чином, показники високого рівня розвитку соціальної аксіосфери четвертокурсників знизилась на 2,97%, а респондентів третього і п'ятого курсів зріс на 11,95% та на 11,70% відповідно.

Психологи-консультанти ЕГ, які виявили високий рівень розвитку соціальної аксіосфери вирізняються з-поміж інших толерантністю ставлення і прийняття позицій та переконань Іншого, наявністю поваги і чутливості до його потреб, усвідомленням потреби допомагати Іншому і розумінням необхідних способів надання психологічної допомоги і підтримки. Їм притаманні високий рівень емпатійності, альтруїстичності й відкритості міжособистісних взаємин. Конкретизуючи образ цих респондентів, скористаємося висловлюванням Тетяни Д. (20,8 р.), яка, описуючи своє найближче оточення, схарактеризувала його членів як «скельця кольорового вітража, де у кожного свій відтінок, але лише разом вони зображують цілісну сюжетну картину». На нашу думку, це одна із точних характеристик особистостей, у яких цінність «Я-Інший, Інший-Я» є домінантною. Позитивна динаміка показників середнього та високого рівнів розвитку інтегральності соціальної аксіосфери психологів-консультантів ЕГ підтверджує ефективність впровадження психологічної технології професійної підготовки майбутніх фахівців. На завершення п'ятого етапу технології нами не зафіксовано респондентів з низьким рівнем інтегральності соціальної аксіосфери та виявлено близько 80,00% студентів ЕГ, у яких цінність «Я-Інший, Інший-Я» оформлена як афіляційність, точніше, інтегративне особистісне утворення, що визначає стійкість переконань досліджуваних в значущості й цінності особистості Іншого.

Висновки. Розроблені та впроваджені нами у освітній процес аксіологічні психотехнології підготовки майбутніх психологів слугують формуванню в них інтеграла професійної цінності, сприяють осмисленню ними особистісної цінності, значущості професії та цінності Іншого як суб'єкта майбутньої діяльності, підвищуючи рівень їх професійної конкурентоспроможності. Для переважної більшості здобувачів спеціальності «Психологія» за освітньою програмою «Психологічне консультування» смислотворчими одиницями аксіологічної самосвідомості стали домінантні цінності «Я-психолог», «Я-консультант», «Я-Інший, Інший-Я», поєднання яких створює інтеграл професійної цінності, що й окреслює їх особистісно-професійну самоцінність як психологів-консультантів, здатних до прийняття Іншого як безумовної цінності.

Таким чином, психологічні технології підготовки майбутнього психолога на засадах аксіологічної парадигми варто розглядати як цілісне функціонування психологічної системи, в якій всі складові взаємопов'язані й синергізовані, а успішність впровадження одних етапів забезпечує ефективність реалізації інших. Водночас психотехнології спрямовані не лише на підготовку фахівців та розвиток їх інтеграла професійної цінності, а, насамперед, закладають психологічні витоки їх аксіологічного світогляду і як психологів, і як повноцінно функціонуючої особистості.

Література

1. Бех, І. Д. (2003). Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади : кн. 2 Виховання особистості: у 2 кн. К.: *Либідь*.
2. Волошина, В. В. (2014). Аксіопсихологія професійної підготовки майбутнього психолога у вищих педагогічних закладах освіти. *Вінниця: ТОВ «Нілан-ЛТД»*.
3. Карпенко, З. С. (2009). Аксіологічна психологія особистості. *Івано-Франківськ: Лілея НВ*.
4. Радчук, Г. К. (2009). Аксіопсихологія вищої школи. *Тернопіль: ТНПУ*.
5. Яценко, Т. С. (2006). Основи глибинної психокорекції: феноменологія, теорія і практика. К.: *Вища школа*.

MANIFESTATION OF STRONG-WILLED PERSONALITY TRAITS DUE TO THE PROPERTIES OF THE NERVOUS SYSTEM IN SPECIALISTS OF RISKY PROFESSIONS AND THEIR RELATIONSHIP WITH MOTIVATION

ПРОЯВ ВОЛЬОВИХ ЯКОСТЕЙ ОСОБИСТОСТІ, ОБУМОВЛЕНИХ ВЛАСТИВОСТЯМИ НЕРВОВОЇ СИСТЕМИ, У ФАХІВЦІВ РИЗИКОНЕБЕЗПЕЧНИХ ПРОФЕСІЙ ТА ЇХ ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК З МОТИВАЦІЄЮ

Сьогодні, з його швидкозмінними обставинами, загальною напруженістю вимагає від фахівця ризиконебезпечного напрямку діяльності підвищення мотиваційного компоненту у сукупності із сформованістю волі та вольових якостей. Вольова активність визначається тими індивідуальними особливостями людини, які лежать в її основі. До них відносяться ініціативність, самостійність, рішучість, наполегливість. Взаємодія складних фізіологічних процесів із зовнішніми факторів, які впливають на людину, обумовлює вольову поведінку. Все це й забезпечує у подальшому ефективну діяльність особистості професіонала.

Людська поведінка зумовлюється різними механізмами. З одного боку, – це безумовнорефлекторні і умовнорефлекторні механізми, які визначають мимовільну активність людини та довільне управління поведінкою, а з іншого – психологічні фактори.

Для формування в особистості професійних умінь продуктивної діяльності, зокрема професійної, необхідні властивості не лише природні та генетично обумовлені, а також набуті у процесі навчання та самостійній діяльності. Г. С. Костюк, писав, що поєднання теорії та практики, знання з діями та навичками, набутого зі спадковістю – це і є вміння. Невідповідність індивідуальних властивостей людини умовам підготовки до професійної діяльності може призвести до неякісного оволодіння фахом²¹⁰.

В осіб, котрі хочуть оволодіти екстремальною професією, мають бути наявні певні психофізіологічні якості, а саме, нервово-психічна стійкість, сильна нервова система, пластичність (вміння швидко пристосуватися до умов, які виникли), резистентність (вміння чинити опір в обстановці, яка є несприятливою), активність, врівноваженість, швидкість мислення, точність реакції і дій, переключення уваги, швидке сприйняття інформації²¹¹. Крім вище перерахованих якостей, потрібно ще й щоб були розвинені емоційно-вольові якості, а саме: здатність до адекватних дій в надзвичайних умовах, при дефіциті часу правильно прийняти рішення, приховати свої емоції, тривожність, хвилювання, швидко відволіктися від переживань та ефективно виконувати завдання. Безумовно необхідний певний рівень ініціативності, сміливості, самовладання, рішучості, наполегливості, толерантності, цілеспрямованості, надійності, урівноваженості.

Велику роль у професійній майстерності відіграє практична навченість, наявність, досконалих, стійких вмінь й навичок. Навичками визначаються автоматизовані засоби виконання професійних дій, таких як мисленнєвих, рухових, сенсорних. Останні дозволяють правильно, швидко, легко виконувати необхідні дії з мінімальною концентрацією уваги і контролем свідомості за технікою виконання; економлять зусилля, дають можливість успішно діяти в умовах дефіциту перешкод і часу. Професійні вміння мають більш широку пізнавальну основу та універсальність використання на відміну від професійних навичок²¹².

Для того щоб фахівцю дозволили конструктивно і творчо використовувати знання та навички в особливій ситуації та оптимально діяти, він повинен мати спеціальні вміння.

Робота в екстремальних умовах передбачає підвищений фактор ризику, дефіцит часу та інформації для обміркування, необхідність прийняття адекватного рішення, високу

²¹⁰ Костюк, Г. С. (1961). Психологічні питання поєднання навчання з продуктивною працею учнів, с. 5-7.

²¹¹ Склярів, С. О. (2010). Мотиваційно-особистісні детермінанти успішності професійної діяльності рятувальників, с. 17.

²¹² Поканевич, О. А. (2019). Аспекти формування психологічної готовності пожежних-рятувальників до екстремального виду діяльності, с. 50-63.

відповідальність за виконання задачі, наявність неочікуваних перепон. Такі надмірні вимоги часто-густо призводять до погіршення стану психічного здоров'я людини. Як наслідок, виникнення соматичних розладів, суїцидальної поведінки на підставі сильних фізичних та емоційних навантажень. У таких екстремальних умовах роботи важливими чинниками є адаптивність і стресостійкість людини, які, безумовно, ґрунтуються на психофізіологічних особливостях особистості, насамперед силі-слабкості нервової системи.

Актуальність вольової проблематики підтверджується всебічною зацікавленістю науковців різних напрямків та часів. Її вивчали вчені різних сфер та галузей психології. У вітчизняній психології питання волі висвітлювались О. Висоцьким, В. Іванниковим, Є. Ільїним, О. Лазурським, М. Левітовим, С. Рубінштейном, В. Селівановим та іншими. Для працівників ризиконебезпечних професій надзвичайно важливий мотиваційний фактор в їх професійній діяльності. Адже саме мотиваційна складова спонукає їх до виконання важкої та небезпечної роботи.

У вітчизняній та зарубіжній психології цим питанням займалися В. Ковальов, Д. МакКлеланд, А. Маслоу, Х. Хекхаузен.

Є. Ільїн, О. Леонтьєв, С. Рубінштейн та інші розглядали мотивацію як усвідомлене чи неусвідомлене схилення до діяльності.

В. Вундт розглядав структуру вольової сфери особистості через вольові мотиви, які готують якусь вольову дію. У свою чергу вольовий мотив є багатокомпонентним та має два аспекти: підґрунтя для виникнення мотиву і будь-яка спонукальна причина. Це підґрунтя мотиву – уявлення будь-якої мети або предмета, а почуття, які пов'язані з ним стають спонукальною причиною волі.

У. Джеймс, вивчаючи психологічні процеси волі, стверджував про те, що вольові дії та рухи являють собою похідну, а не первинну функцію. Також незважаючи на це У. Джеймс підкреслював, що вольові рухи є у всіх випадках навмисними і складають свідомо об'єкт мети і бажань та відбуваються завжди з усвідомленням того, якими вони повинні бути. Для У. Джеймса вольові якості є головними якостями, які передбачають розвиток інших якостей особистості. Вольові якості є вагомим фактором для розвитку досягнення успіху в різноманітних сферах професійної діяльності. Погано сформовані вольові якості можуть впливати в подальшому на те, що на недостатньому рівні будуть сформовані відповідальність та ефективність в трудовій діяльності.

Одним з різновидів мотивації діяльності є мотивація досягнення, яка необхідна людині для досягнення успіху або уникнення невдачі. Вона об'єднує цілі, мотиви, потреби, які спонукають людину до досягнення успіху в будь-якій сфері життєдіяльності, а також бути активною при досягненні цієї цілі. Є. Ільїн, О. Леонтьєв, С. Рубінштейн та інші розглядали мотивацію як усвідомлене чи неусвідомлене схилення до діяльності.

Трудова діяльність людини є основою її існування, що, в свою чергу, визначається як найголовніше джерело людських почуттів. Емоції, які особа відчуває при виконанні своєї роботи, безпосередньо накладає відбиток на її емоційний стан, від чого в подальшому залежить успіх або невдачі.

Для працівників ризиконебезпечних професій надзвичайно важливий мотиваційний фактор в їх професійній діяльності та емоційний стан. Мотиваційна складова спонукає їх до виконання важкої та небезпечної роботи, а стабільність емоційного стану попереджає погіршення психічного здоров'я. Емоційні стани накладають відбиток на особливості поведінки працівників підрозділів Державної служби з надзвичайних ситуацій.

Актуальність вивчення означеної проблеми посилюється необхідністю розуміння того, чи впливає тип нервової системи на психічні властивості особистості, розвиток яких є важливим для осіб, які працюють в умовах підвищеної небезпеки.

Водночас аналіз наукових праць дає підстави для висновку, що проблема є такою, що потребує подальшого поглибленого дослідження.

Питання щодо впливу умов життя, виховання, професійної діяльності на прояв властивостей нервової системи на сьогодні залишається відкритим. Типологічні особливості

впливають на різні сфери особистості, обумовлюючи особливості поведінки, дій, спілкування, викликаючи різні наміри. Поліфункціональність є їх характерною ознакою.

І. Павловим у 1922 році вводиться поняття «властивості нервової системи». У досліджах щодо вивчення умовно-рефлекторної діяльності (на тваринах) було визначено, що чим більше інтенсивність подразника або чим частіше він застосовується, тим більше відповідна умовно-рефлекторна реакція. Однак при досягненні певної інтенсивності або частоти подразнення умовно-рефлекторна відповідь починає знижуватися. У цілому ця залежність була сформульована як «закон сили»²¹³. Б. Тепловим була виявлена велика чутливість осіб із слабкою нервовою системою в порівнянні з тими, у кого та виявилася сильною. Звідси виник ще один спосіб вимірювання сили: через швидкість реагування людини на сигнали різної інтенсивності. Суб'єкти зі слабкою нервовою системою через свою більш високу чутливість реагують на слабкі і середні подразники сильніше, ніж з сильною нервовою системою.

У зв'язку з питанням, яке нами розробляється, нас цікавить, по-перше, розуміння сили нервової системи через демонстрацію витривалості. З фізіологічної точки зору багаторазове повторне пред'явлення однакового за силою подразника через короткі інтервали часу викликає явище сумації, тобто посилення рефлекторних реакцій за рахунок зростання фонові активациі, так як кожне попереднє збудження залишає після себе слід, і тому кожна наступна реакція випробуваного починається на більш високому функціональному рівні, ніж попередня. На думку науковців²¹⁴, оскільки вихідний рівень активациі у суб'єктів зі слабкою нервовою системою вище, ніж у суб'єктів з сильною нервовою системою, сумація збудження і пов'язане з нею зростання реагування (незважаючи на постійну за фізичними параметрами силу подразника) у них швидше досягне межі, і швидше настане «гальмівний» ефект, тобто зниження ефективності реагування. У осіб з сильною нервовою системою через більш низьку активацию спокою є більший «запас міцності», і тому сумація у них може тривати довше без досягнення межі реагування. Крім того, можливо, що і останній у «сильних» знаходиться на більш високому рівні, ніж у «слабких». Це означає, що при багаторазових пред'явленнях сигналів (зовнішніх або внутрішніх – самонаказів) зниження ефекту реагування на такі (величини або швидкості реакцій) у «слабких» відбудеться швидше, ніж у «сильних». На цьому і засновані різні методики визначення сили нервової системи через її витривалість. Більш витривалими до монотонного подразника виявляються особи із слабкою нервовою системою. Особи з сильною нервовою системою не витримують сенсорної депривациі.

Але не кожен показник витривалості може служити критерієм сили нервової системи. Витривалість до фізичної чи розумової роботи не є прямим індикатором сили нервової системи, хоча і пов'язана з нею. Мова повинна йти про витривалість саме нервових клітин, а не людини.

Б. Теплов виділив особливості нервової діяльності, які характеризують швидкість функціонування нервової системи. До них відносимо такі, як: швидкість виникнення та зникнення нервового процесу; швидкість руху нервового процесу; швидкість утворення умовного рефлексу; легкість переробки сигнального значення умовних подразників і стереотипів²¹⁵.

Вивчення взаємозв'язку між цими проявами швидкості функціонування нервової системи, проведене в лабораторії Б. Теплова, дозволило виділити два головні чинники: легкість переробки значення умовних подразників (позитивного на негативний і навпаки) і швидкість виникнення і зникнення нервових процесів.

Ще одна характеристика властивостей нервової системи – це співвідношення нервових процесів. Її показником є величина позитивних та гальмівних умовно-рефлекторних реакцій. На думку науковців-психологів при вимірюванні балансу нервових процесів у людини слід використовувати інші показники: число переводів і недоводів при відтворенні на основі пропріорецепції (при виключенні зору) амплітуди рухів, а також часових відрізків. Наявність

²¹³ Ильин, Е. П. (2004). Психология индивидуальных различий, с. 322.

²¹⁴ Там же, с. 328.

²¹⁵ Там же, с. 221.

переводів свідчить про перевагу збудження, а наявність недоводів – про перевагу гальмування²¹⁶.

В останні роки науковцями виявлений взаємозв'язок між особливостями проявів властивостей нервової системи та вольовими якостями особистості. Наприклад, на рішучість впливає зсув «зовнішнього» або «внутрішнього» балансу в певний бік: в осіб з перевагою збудження рішучість більша, ніж в осіб з перевагою гальмування. Така вольова якість, як терплячість, що проявляється у здатності людини працювати, не знижуючи інтенсивності (за рахунок волі) більша у суб'єктів з сильною нервовою системою, інертністю збудження, перевагою гальмування за «зовнішнім» балансом. До речі, цей комплекс впливає на прояв впертості.

Істотна основа різних вольових якостей різна, тому людина не може проявляти однакову силу волі у різних ситуаціях. Наприклад, може бути сміливою, але не рішучою, рішучою, але нетерплячою. Звідси, неможна людину характеризувати як вольову. Слід виокремлювати те, які вольові якості повинні бути більш розвинені, а які менш. Особливо це стосується фахівців ризиконебезпечних професій: рятувальників, правоохоронців і т.і.

У свій час ще І. М. Сеченов відвів особливе місце вольовій (довільній) активності, в якій він виділив не тільки фізіологічні механізми, але й психологічні. У зв'язку з цим науковець стверджував, що воля може використовувати не тільки ту форму поведінки, яка їй притаманна в даному випадку, а будь-яку, яка відома людині взагалі. Також він зазначав, що воля не є якимось безликим агентом, який розпоряджається лише рухами, – це є діяльнісна сторона розуму та морального відчуття, яка керує діями в тому чи іншому випадку, навіть іноді наперекір відчуттю самозбереження²¹⁷.

Складнощі при вивченні волі полягають у тому, що в науковій й в буденній свідомості поняття волі розуміється по-різному. У буденній свідомості воля представляє себе як свобода, як вираження бажань, як проявлення сили характеру. Різноманітність у буденному розумінні волі знайшла своє відображення і в науковому розумінні двома різними напрямками. Один з яких пов'язаний зі свободою волі, свободою вибору, що не залежить від зовнішніх факторів, а інший – з детермінізмом, з зовнішньою обумовленістю поведінки людини, яка перетворює її бодай не в автомат.

Одні автори розуміють під поняттям волі довільну регуляцію, інші схильні враховувати тільки ті акти людської поведінки, які орієнтовані на подолання труднощів та перешкод. Останній напрямок розуміє волю як силу волі, звідки і йде характеристика людини вольової або безвольної. Розуміння поняття волі крізь призму свободи волі (що хочу те і роблю, наперекір всьому) суперечить розумінню волі як, передусім, сили волі, коли людина стримає свої бажання, тому що так буде правильно. Звідси і походить неоднозначність у розумінні вольової та невольової активності. Проте, в фізіології є така тенденція, в якій волю зводять до мовних самонаказів, до саморегуляції з участю другої сигнальної системи.

У роботах одних вчених можна помітити те, як вони намагаються витіснити із вольової сфери психічні явища, які можуть бути пояснені і без використання поняття «волі», інші вчені, навпаки, вважають, що факти, які були отримані раніше, необхідно пояснювати саме з позиції теорії волі.

На сьогодні є декілька сформованих наукових напрямків, які по-різному трактують поняття «воля»: воля як волюнтаризм, воля як свобода вибору, воля як вольова регуляція, воля як довільне управління поведінкою, воля як мотивація та як вольова регуляція. Проте, пояснення будь-якого автора цього феномену в якомусь з напрямків, стає умовним²¹⁸.

Проаналізуємо підходи щодо розуміння феномену волі у філософських, соціологічних та психологічних напрямках.

²¹⁶ Там же, с. 223.

²¹⁷ Сеченов, И. М. (2016). Психология поведения. Избранные труды, с. 67-68.

²¹⁸ Ільїна, Ю. Ю., Великохацька, О. В. (2021). Підходи до вивчення проблеми прояву вольових якостей як умови успішного виконання професійних обов'язків фахівцями ризиконебезпечних професій, с. 551-556.

Спроба пояснення механізмів поведінки людини з точки зору проблеми волі призвела до того, що з'являється термін «волюнтаризм». Так Ф. Тенніс признав волю особливою, неприродною силою. Згідно до даного вчення вольові акти нічим не визначаються, хоча можуть визначати перебіг психічних процесів. До речі, цей філософський напрямок має свою передісторію. Це вчення виникло з тієї причини, що в античній філософії була криза уявлень про те, що головною духовною здатністю людини є розум та мислення. Діями душі та тіла керує воля. Це положення було висунуте Блаженим Августином. Адже саме воля спонукає душу до самопізнання, будує з чуттєвих відбитків речей їх образи, дістає з душі закладені ідеї. Д. Скотт також підкреслив перевагу волі над розумом.

Німецькі філософи А. Шопенгауер і Е. Гартман заявили, що воля є космічною силою, і що від неї беруть початок всі психічні прояви особистості. За А. Шопенгауером вторинним є інтелект і свідомість²¹⁹. І. Кант признавав як тезу про свободу волі, так і антитезу, що воля невільна. Науковець при вирішенні проблеми людської свободи здійснив критичний аналіз християнського учіння про свободу волі. І. Кант вважав неспроможність християнського вчення про волю в тому, що кінцевою причиною людських вчинків виступає бог, а не людина. А отже це все свідчить про те, що людина не може контролювати свої вчинки та становиться безвільною іграшкою в руках надприродних сил. Та і механічний детермінізм, на думку І. Канта, є фалістичним вченням, яке перетворює людину на маріонетку, та пояснює людину виключно як природну істоту. Вчений писав, що людина – не пасивномеханічна, а діяльнісновольова істота, бо вона здатна ставити перед собою цілі та, відштовхуючись від них, будувати свої дії. Помилкою матеріалістів І. Кант вважав те, що вони на місце божої всемогутності, ставлять могутність природи, перед якою людина є такою ж беспорядною, як і перед богом. Та що в першому, що в другому випадку, над людиною стоять чужі сили.

Намагаючись знайти рівновагу між матеріалізмом та ідеалізмом. І. Кант висунув тезу про подвійність людини: вона є емпіричною та умосяжною істотою. У першому випадку людина підпорядковується зв'язкам навколишнього світу та не має свободи. Але як умосяжна істота, володіє моральною волею та є цілком вільною. Вільною волею, дослідник називав волю яка походить від розуму. На його думку, воля стає вільною під підпорядкуванням її моральному закону. Тому людина може діяти не тільки під чуттєвими враженнями, а і на основі уявлень про корисне та шкідливе²²⁰.

Г. Гегель підкреслював неможливість відокремлення волі від мислення. Він стверджував те, що воля не можлива поза мисленням, вони єдині. Вона не є якоюсь особливою сутністю, яка знаходиться у людини на одному рівні з мисленням. Воля та мислення – дві сторони духу, теоретична та практична. Вони доповнюють одне одного. Відмінності між ними постають в специфіці підходу до навколишнього світу: мислення намагається пізнати його, а воля – перетворити. Свобода волі, на його думку, є необхідною передумовою практичної діяльності людини. Цілі, прагнення та інше – це є компоненти людської свідомості, та вони існують самі по собі лише в формі можливості, або це тільки наміри людини. Та лише воля переводить їх з можливості безпосередньо в дії. Тому у Г. Гегеля воля – діяльність людини.

Німецький філософ Л. Фейербах, розробляючи дану проблематику, відкинув уявлення про свободу волі як про надприродній феномен якоїсь сутності, котра позбавлена матеріального носія. Він вважав, що воля може бути тільки у живої, чуттєвої людини, адже що може бути більше волею, як не безпосередньо бажуюча людина. Предмет, який може задовільняти бажання, стає бажаним та викликає почуття, до яких спрямовується прагнення суб'єкта до цього предмету. Тому відчуття це і є першою умовою проявлення волі, за Л. Фейербахом. Де його немає, там і відсутня воля. Тут мається на увазі, що воля не є вільною, але вона цього прагне.

²¹⁹ Ильин, Е. П. (2004). Эмоции и чувства, с. 455-456.

²²⁰ Кант, И. (2018). Чем больше привычек, тем меньше свободы, с. 98-99.

Фізіологи виступали проти волонтаризму, вони розглядали вольову поведінку не лише як детерміноване, а і як рефлекторне. Вперше дане положення обґрунтував І. Сеченов в його роботі «Рефлекси головного мозку». І. Сеченов категорично був не згодний з тим, що людина може вчиняти так як хоче, згідно зі своїми бажаннями та почуттями, так і наперекір їм, бо тоді між людиною та вчинками повинна буди якась особлива вільна сила, яка і називається воля²²¹.

Супротивники волонтаризму вважали, що свобода волі означає лише можливість приймати рішення зі знанням справи. Також ця можливість відносилася і до придушення спонукань, а не тільки до ініціативи дії. Л. Виготський посилаючись на Блонделя, говорив про вольове чи довільне, поведінка є поведінка соціальна за своєю природою, тому максимум волі дорівнює максимуму поведінки. З цього виходить, що відсутність свободи прийняття рішення не є наслідком відсутності волі²²².

Воля може виступати як усвідомлення зовнішньої детермінації, яка суб'єктивно сприймається в якості власного добровільного рішення, внутрішньої свободи.

Інше тлумачення волі – це воля як вільний вибір. Так, Б. Спіноза говорив про те, що боротьба спонукань – це в принципі боротьба ідей. Тому для нього розум і воля були на одній сходинці. У Б. Спінози воля виступає як усвідомлення зовнішньої детермінації, яка суб'єктивно сприймається в якості власного добровільного рішення, внутрішньої свободи²²³.

У філософії традиційно свобода вибору розглядалася як реальна сфера прояву свободи волі, як її практичне вираження. Дехто з філософів зводили проблему свободи волі до проблеми вільного вибору дій. Дж. Локк виокремлював питання про свободу вибору. Він вважав, що людина не в змозі бути вільною, вона підкорюється необхідності. Свобода полягає в тому, що ми можемо діяти або, навпаки, не діяти згідно вибору або бажанню.

Американський психолог У. Джеймс, вважав, що головною функцією волі є прийняття рішення про дію при наявності в свідомості одночасно двох або більше ідей руху. Присутність конкуруючих ідей уповільнює перехід уявлення про рух в дії, і тому для здійснення руху потрібно зробити вибір ідеї та прийняття рішення. На основі інтересу починається спрямованість уваги на певний об'єкт, після чого здійснюється рух, бо імпульс до руху повідомляє та ідея, яка в даний час оволоділа увагою людини. Спрямованість людини, її свідомості на непривабливий, проте потрібний, об'єкт та фокусування на ньому уваги – це і є вольовим зусиллям. У. Джеймс стверджував, що воля – це самостійна сила душі, яка володіє здатністю до прийняття рішень про дії.

Обговорюючи проблему волі, Л. Виготський також пов'язував це поняття зі свободою вибору, адже він вважав, що характерним для оволодіння власною поведінкою є вибір. Розглядали волю як вибір одного з декількох спонукань чи як рішення конфлікту мотивів і такі вчені, як Г. Чепланов, Ф. Лерш, В. Франкл та інші.

На думку В. Аллахвердова, проблема свободи волі та свободи вибору є чи не найстарішою в психології та філософії. Він говорить про те, що відповідь «так» або «ні», в питанні вільна людина в своєму виборі, приводить її в тупик, про це свідчить майже вся історія людинознавства. Свобода волі робить людину людиною. Спостерігається постійне бажання відповідати «так». Звідси випливає те, що людина повинна нести моральну відповідальність за власні вчинки та дії. Але, якщо поглянути на це з іншого боку, якщо людина відповідь «так», але доведеться визначити її поведінку недетермінованою, і тоді вона не може бути обґрунтована з природничої точки зору. Така відповідь призводить до містики та ірраціоналізму. В. Аллахвердов продовжує заперечувати свободу вибору, що породжує інші складнощі²²⁴. Видатний дослідник І. Сеченов писав, що людина

²²¹ Сеченов, И. М. (2016). Психология поведения. Избранные труды, с. 208-209.

²²² Выготский Л. С. (2005). Психология развития человека., с. 345-346

²²³ Спиноза, Б. (2007). Старейшее жизнеописание Спинозы. Трактат об очищении интеллекта (сборник), с. 211-212.

²²⁴ Аллахвердов, В. М. (2009). Размышление о науке психологии с восклицательным знаком, с. 123-124.

перетворюється в автомат чи машину після відмови свободи²²⁵. Адже прихильники детермінізму порівнювали механізми поведінки особистості з функціонуванням технічних пристроїв чи протіканням фізичних явищ.

По-іншому тлумачна проблема свободи вибору П. Симоновим. Він визнав детермінізм та прийшов до висновків про ілюзорність свободи вибору та поставив таке запитання: чому, коли немає свободи вибору, людині все одне здається, що вона є? На його думку існують якісь детермінуючі внутрішні процеси, які певним чином впливають на свідомість, проте не є свідомим. Тоді усвідомлений результат для людини є недетермінованим, тобто цей результат є неочікуваним. П. Симонов говорив про те, що ці явища відносяться до критичних моментів творчої діяльності, пояснюючі так суб'єктивно відчутну свободу творчого мислення. Тоді як бути зі свободою вибору в діяльності, яка не пов'язана із творчістю? Процеси які відбуваються в центральній нервовій системі також не усвідомлюються, проте впливають на свідомість людини. З цього виходить, що результат такого впливу повинен відображатися в свідомості як акт вільного вибору. Але в реальності такого не відбувається²²⁶.

Інший підхід розглядає волю як довільну мотивацію. Воля – управління, завдяки розуму, є спонукальною силою прагнення людини: або шляхом надання вихідному бажанню додаткового прагнення до предмету, або ж, за допомогою гальмування, прагнення, коли розум підказує, що необхідно уникнути прагнення до того чи іншого об'єкту.

Дії та вчинки, котрі здійснювались за рішенням людини, ще Аристотель називав довільними. На його думку, надзвичайно важливо те, що у ролі вольового початку в детермінації поведінки є та обставина, що воля не тільки ініціює, але й вбирає довільні дії і регулює їх здійснення. Здатність володіння собою – це є дія вольового початку. І в той же час будь-яка вольова дія має природню основу.

Гален, давньоримський лікар та мислитель, описував довільні та мимовільні рухи. До мимовільних він відносив тільки м'язові скорочення внутрішніх органів. Всі інші рухи, на його думку, є довільними. Їх відмінність полягає в тому, що довільні рухи відбуваються за участю пневми, яка включає в себе пам'ять, розум, сприйняття та виконує функцію управління зовнішніх органів.

Р. Декарт під поняттям волі розумів здатність душі формувати бажання та визначати спонукування до будь-якої людської дії, котру неможна обґрунтувати з точки зору рефлексів. Головна задача волі полягає в боротьбі зі пристрастями, які виникають за рахунок впливу речей. Воля може пригальмувати рух, який відбувся за допомогою пристрасті. А особливим знаряддям волі Р. Декарт вважав розум. Воля допомагає людині дотримуватися певних правил, за допомогою суджень про те, що є добре, а що погано. І згідно цього Р. Декарт співвідносить волю з моральністю.

Л. Виготський виокремлював у вольовій дії два окремих процеси: перший відповідає рішенням, замкненню нового мозкового зв'язку, формування особливого функціонального апарату, а другий він вважав, виконуючий, полягає в роботі все створеного апарату, діє за інструкцією, виконує рішення. Так само, як і Ж. Піаже, Л. Виготський до структури вольового акту додавав операцію ведення допоміжного мотиву для посилення спонукування до дії – необхідному, але слабо пов'язаному з особистим бажанням особистості. Також психолог стверджував той факт, що свобода волі – це не свобода мотивів, на вільний вибір людини між двома можливостями впливають фактори внутрішні, а не зовнішні. Л. Виготський сформулював положення про те, що зміна змісту дії, змінює і мотив до неї²²⁷.

Розроблялась й концепція волі як повинності (Д. Узнадзе, Ш. Чхартишвілі). Вольова поведінка не пов'язана з задоволенням актуальної потреби. Ш. Чхартишвілі підкреслював, що якщо б збоку людини як суб'єкту поведінки поведінка спонукалася та в означалася лише потребами, про що говорять більшість психологів, то вчинки було б раціонально визначити

²²⁵ Сеченов, И. М. (2016). Психология поведения. Избранные труды, с. 78-79.

²²⁶ Ильин, Е. П. (2009). Психология воли, с. 167-168.

²²⁷ Выготский, Л. С. (2005). Психология развития человека, с. 780-781.

як нещасні випадки та взагалі ігнорувати питання відповідальності, бо від людини не залежить те, яка потреба в неї виникла. Зараз спостерігається, що людина в змозі стримувати свої бажання, імпульси, прислухатися до думки оточуючих, та за допомогою цього здійснити цілі, які не відповідають її теперішнім потребам. Але цю здатність назвати потребою неможна, навіть в силу її особливої природи²²⁸.

Більшість людей уявляє собі вольову людину, такою, що може подолати будь-які труднощі, які виникли у неї на шляху до досягнення цілі, або ж це смілива, відважна, рішуча людина, яка може контролювати себе в будь-якій ситуації. Проте говорять, що коли людина є вольовою, то вона вольова у всіх питаннях.

Прояви волі (точніше кажучи – сили волі, вольового зусилля) в різних особливих ситуаціях змушує говорити про вольові якості людини. Але який конкретний набір цих якостей є невизначеними конкретно, а це дає підставу деяким вченим сумніватися в існуванні цих якостей. Сьогодні також є труднощі в визначенні понять, які означають вольову активність.

Вольові якості можуть мати різну основу, але тільки феноменологічно об'єднуються в одне ціле – волю. Якості походять з інших джерел, принаймні пов'язані не лише з волею, а отже, можуть претендувати на роль відмінних ознак волі. До того ж людина в одні ситуації виявляє вольові якості, а в іншій – їх відсутність²²⁹

Вольові якості бувають ситуативними характеристиками вольової поведінки та постійними (інваріантними) характеристиками вольової поведінки, тобто як особистісні властивості. Коли у людини формуються стійкі уявлення про свою правоту в будь-яких справах та судженнях, то тоді людина може вирішити та впоратися з будь-якою ситуацією, тобто у неї стійка висока самооцінка своїх можливостей та високий рівень домагань. Така людина, незважаючи на ситуацію, буде проявляти наполегливість та інші вольові якості²³⁰.

Різні науковці неоднозначно трактують розуміння сутності вольових якостей. Кожен автор виокремлює певні складові цих якостей. Є. Ільїн розглядав вольові якості як фенотипічну характеристику наявних можливостей особистості, як поєднання вродженого та набутого. Можливість, обумовлена вродженими задатками виступає в якості вродженого компоненту, а в якості набутого – досвід особистості. І від одного, і від іншого компоненту залежить вияв всіх вольових якостей, тобто і реалізація здатності до вольових зусиль, а також уміння його проявити²³¹.

Розвиток або пригнічення певних вольових якостей у людини здійснюється упродовж усього життя. Людина, яка опановує професію рятувальника, удосконалюючи свої професійні якості, може в собі виховати ту якість, яка їй потрібна для успішної діяльності. Вольові якості такі, як рішучість та сміливість на стадії прийняття рішення мають сильний вплив на процес мотивації.

Шлях до ефективної професійної діяльності людини лежить через розуміння її мотивації. Тільки знаючи те, що рухає людиною, що спонукає її до діяльності, які мотиви лежать в основі дій, можна спробувати розробити ефективну систему форм та методів управління. І тому треба зазначити, як виникають чи викликаються ті чи інші мотиви, як і якими способами мотиви можуть бути активовані, як здійснюється мотивування людей.

Термін «мотивація» використовували навіть частіше, бо під нею розумілися процеси детермінації активності людини та тварин чи формування спонукання до дії або діяльності, та в це поняття можна включити багато значень, адже мотивувати та спонукати можуть багато речей та явищ. Д. Дьюсбері пише про те, що поняття «мотивація» використовують як кошик для сміття для різних фактів, у яких не достатньо зрозуміла природа походження.

²²⁸ Нюттен, Ж. (2004). Мотивация, действие и перспектива будущего (сборник), с. 501-502.

²²⁹ Иванников, В. А. (2006). Проблема воли в современной психологии. Психологические механизмы волевой регуляции, с. 289-290.

²³⁰ Там же, с. 291-292.

²³¹ Ильин, Е. П. (2009). Психология воли, с. 226-227.

Поняття «мотив» також викликає суперечки в своєму трактуванні. Під «мотивом» розуміють найрізноманітніші його феномени: уявлення та ідеї, почуття та переживання, потреби, нахили, бажання, хотіння, звички, думки, моральні установки, психічні процеси, стан та властивості особистості, умови існування. Лікарі іноді навіть ставлять діагноз «немотивовані головні болі», що напевно вони мають на увазі, що мотив – будь-яка причина будь-якого явища. О. Леонт'єв говорив, що не підлягають систематизації праці по проблемі мотивації, тому що дуже різняться поняття, з приводу яких вживають термін «мотив», та і саме поняття «мотив» перетворилося на великий мішок, у котрий склали різні речі. А про вільне використання терміну «мотив» літераторами, публіцистами та іншими і не доводиться говорити. Будь-яку причину історичного чи економічного вчинку особи називають мотивом. Недивно, що іноді зникає сам предмет обговорення, тобто мотив, чи висловлюються пропозиції, що сучасні поняття про нього описують не одну, а кілька реалій, які не співпадають одна з одною²³².

У психології існує велика кількість теорій мотивації. В. Вілюнас писав про сумніви в доцільності обговорення питання, що ж таке «мотив». Він пропонує звернути увагу на більш точніше позначення та опис окремих феноменів, які сприймають як збудники активності. В. Іванніков пропонує дещо інший підхід, вчений говорить, що потрібно зменшити поняття мотиву до якоїсь однієї реальності, а для визначення інших вести нові терміни. Поняття «мотив», він вважає, потрібно закріпити за стійкими утвореннями мотиваційної сфери у вигляді предметних потреб, а для визначення конкретного ситуативного утворення, безпосередньо ініціюючого діяльність, використовувати поняття «спонукання»²³³.

Сьогодні мотивація пояснюється по-різному як психічне явище. По-перше, – як сукупність факторів підтримуючих та направляючих, тобто те, що визначає поведінку, по-друге, – як сукупність мотивів, а по – третє, – як спонукання, яке викликає активність організму та визначає його спрямованість. А ще, мотивація розглядається як процес психічної регуляції конкретної діяльності, як процес дії мотиву та діяльності, як процес дії мотиву і як механізм, котрий визначає виникнення, направленість та спосіб здійснення певних форм діяльності.

Визначення мотивації можна віднести до двох напрямків. У першому мотивацію трактують, з структурної позиції, як сукупність факторів чи мотивів. За В. Шадриковим, мотивація обумовлена потребами та цілями людини, рівнем домагань та ідеалами, умовами діяльності (як зовнішніми, об'єктивними так і внутрішніми суб'єктивними) и світоглядом, направленістю людини. Відбувається процес прийняття рішення та формування намірів за допомогою цих факторів. А інший напрямок розглядає мотивацію не як постійне, а як рухоме утворення, як процес, механізм²³⁴.

Задля запуску мотиваційного процесу необхідно існування мотиву. Він може бути різний. Наприклад, таким, коли стимулом виступають біологічні потреби людини, які проявляються у вигляді саме природних потреб, потягів.

Тоді напочатку формується первинний мотив, який обумовлений потребами людини та спонукає до пошукової активності. Для того, щоб потреба для людини стала потребою особистості, потрібно щоб вона зробила значущою для себе її знищення. Задля досягнення цього, потрібно щоб людина усвідомлювала потребу, тобто, щоб з'явилося почуття голоду, спраги та інше, окрім цього необхідно, щоб почуття голоду, спраги досягло інтенсивності певного порога, через що і починається почуття бентеження людини з приводу дискомфорту, який виник та переживання цього почуття як неприємного.

Л. Божович підкреслювала, щоб потреби стали збудником активності, необхідно, щоб вони знайшли відображення в переживанні. Так, виникнення переживання породжує стан

²³² Леонт'єв, А. Н. (2010). Лекции по общей психологии, с. 23-24.

²³³ Ильин, Е. П. (2003). Мотивации и мотивы, с. 80-81.

²³⁴ Шадриков, В. Д. (2013). Психология деятельности человека, с. 34-35.

напруги та афективне прагнення позбутися від нього та встановити баланс. Ще моментом у формуванні потреб виступає бажання усунути потребу²³⁵.

Отже, потреба, ніби акумулятор, заряджає енергією всю пошукову активність. На цьому етапі предметом задоволення потреб виступає в якості загального образу, поняття, тобто спочатку з'являється абстрактна ціль, без її конкретизації і без продумування шляхів її знаходження. Чим сильніше проявляється потреба, тим менше буде специфічним об'єкт її задоволення: потреба задовольняється тим, що зустрінеться на шляху. Пошук предмету задоволення потреби, формується за рахунок появи абстрактної цілі. Кінець формування первинного мотиву та спонукання до пошуку певної цілі, тобто прояв людиною активності – є поява цього збудження. О. Леонтьєв називав недійсними ці мотиви, коли не поставлена певна ціль. Але погодитися з даною назвою тяжко, бо первинний мотив дієвий, тому що викликає у людини пошукову активність. Це дуже важливо для дітей, адже саме через пошукову активність вони пізнають навколишній світ. І саме через пошукову активність вони вивчають предмети, їх властивості, можуть оціни їх, тобто діти за рахунок цього здобувають нові знання та досвід²³⁶.

Людина здійснює зовнішню пошукову активність у випадку, коли потрапляє у незнайому обстановку, немає необхідної інформації для прийняття рішення та під впливом первинного мотиву займається пошуком в зовнішньому середовищі об'єкту, який задовільнить певну потребу.

На останній стадії формування мотиву відбувається вибір та намір досягнення певної конкретної цілі. Після того, як людина розглянула всі варіанти задоволення потреб, повинна зупинитися та обрати одну ціль для її досягнення. Передбачення не тільки способу задоволення потреб, а і результату даного процесу пов'язано з мисленневою установкою людиною до конкретної цілі. Інколи метою є досягнення конкретної ситуації, в якій потреба може бути задоволена за допомогою певного об'єкта. Ціль для суб'єкта виступає в ролі задачі та включає в себе більш широкий ситуаційний зміст, ніж лише предмет.

Процес формування мотиву може мати індивідуальні особливості в залежності від того, якими властивостями володіє індивід. Наприклад, психостеніки до свого морального вигляду мають чи малі вимоги, і саме цьому в них при формуванні мотиву безпосередньо має бути присутнім мотиватор, як моральний контроль. Але в інших людей даної проблеми немає, бо при обґрунтуванні прийнятих рішень вони володіють іншими цінностями, наприклад такими як відданість керівнику та інше. Спрямованість мотивації визначається також певними особливостями особистості (самооцінкою суб'єкта).

Зупинимось на функціональних особливостях мотивів. Спонукаюча та направляюча – перші функції. Спонукаюча відображає енергетику мотиву, а направляюча – напрямок цієї енергії на певний об'єкт та активність. Перша функція мотиву пов'язана з виникненням стану потреби, яка викликає мобілізацію енергії. Даний процес мобілізації енергії, коли виникають потреби біологічного характеру, пояснюються з точки розу ендокринної природи біологічних потреб людини та тварин та генетичного характеру програми функціонування кожного з ендокринних органів, завдяки секретії певних гормонів виникають зміни в організмі при виникненні потреби; в свою чергу ці гормони стають стресорами, які активізують мозкові структури, через які в реакцію на подразник втягуються інші фізіологічні системи, тобто відбувається мобілізація енергетичного потенціалу. Збудження, яке виникло, може носити спонтанний характер, та не направлятися на певний предмет. Направляюча функція дозволяє здійснити наявність цілі в мотиві.

Аналізуючи спонукальну функцію мотиву та зв'язку її з енергетикою, потрібно виділити ще таку функцію мотиву, як стимулюючу, яка пов'язана з продовженням спонукання, коли немає намірів. Справа у тому, що мобілізуюча потреба, яка виникає під час стану потреби, не зникне доки не буде задоволена потреба, а в деяких випадках цей процес займає певний час; доки триватиме задоволення потреб, весь цей час зберігається стан

²³⁵ Божович, Л. И. (1995). Проблемы формирования личности: избранные психологические труды, с. 302.

²³⁶ Леонтьев, А. Н. (2010). Лекции по общей психологии, с. 500.

напруги (бажання), збудження вегетативних відділів ЦНС, мобілізуючих енергію. У зв'язку з тим, що для закінчення діяльності потрібна додаткова вольова стимуляція, відбувається спад напруги та збудження. Про силу мотиву можна говорити завдяки стимулюючій функції мотиву, яка відображає напруження потреби.

Для пояснення детермінації діяльності, недостатньо спонукаючої та спрямовуючої функції мотиву, бо даний підхід розглядається лише в рамках «пускової» функції мотиву. Регулятивна функція являється центральною в процесах мотивації.

Планування дій входить в управляючу функцію мотиву, тоді коли регуляція є частиною управління на стабілізацією функціональної системи за допомогою контролю. Виходячи з цього можна також говорити про організуючу функцію мотиву та мотивації. О. Тихомиров описав структуруючу функцію мотиву, підкреслюючи значущість кінцевого результату, який призводить до більш ретельного аналізу ситуації, елементів задач, до більшої вербалізації ходів та критичній їхній оцінці²³⁷.

О. Запорожець²³⁸ говорив про контролюючу функцію, яка відноситься до частого прояву керуючої функції мотиву. Але вчений припускав, що ця функція здійснюється не безпосередньо, а через механізм емоційної корекції: особистісний сенс обставин і коли є не співпадіння змісту мотиву, тоді змінюється загальна направленість діяльності людини. За О. Леонтьєвим, дана функція близька змістотворюючій функції мотиву²³⁹.

Виділяють динамічну характеристику мотиву (силу, стійкість), або ще її називають енергетична та змістовна характеристика (повнота усвідомлення структури мотиву; впевненість в тому, що рішення було прийняте вірно; направленість мотиву – індивідуальна, колективна; при поясненні своєї поведінки орієнтуватися на внутрішні чи зовнішні фактори.

К. Судаков, відзначав, що інтенсивністю мотиваційного збудження визначається сила мотиву, що залежить від гіпоталамусу, який приходить до стану збудження від того, що йому недостатньо певних речовин в організмі. На кору головного мозку має вплив гіпоталамо-ретикулярні центри. Тож у ролі генератора енергії виступає гіпоталамус, для формування збудження до дії²⁴⁰.

Силу мотиву визначають також і психологічні фактори: знання результатів діяльності, розуміння її сенсу, якась свобода творчості, а не виконання роботи «наосліп» та жорстокий регламент.

Багато в чому сила емоції визначається емоцією яка її супроводжує, через що мотив може мати афективний характер. Такий яскравий окрас мотиву вказує на перевагу його експресивного характеру, котрий потребує швидкої вичерпної «енергетичної розрядки» в певній зовнішній діяльності. Афективні спонукання ситуаційно-імпульсивного типу часто зустрічаються у дітей, але можуть зустрічатися і в дорослих.

Коли особистість сама детермінує власну діяльність, виходячи з внутрішніх спонукань, або іншими словами, мотивація є внутрішньо організованою, тоді стає більшою і сила мотиву.

Основне центральне питання про становлення особистості перетікає в питання про те, як мотиви перетворюються в те стійке, що характеризує особистість²⁴¹. На думку С. Рубінштейна²⁴², мотиви, які закріпилися, стають властивостями особистості. Якщо спиратися на його твердження, то під мотивами слід розуміти потреби. Потреби, які домінують та стають стійкими у людини і справді можуть характеризувати її особистість. Але найчастіше властивостями особистості стають ті способи формування мотивів, які закріпилися. Вони розділяються на екстернальні та інтернальні способи формування мотивів.

²³⁷ Тихомиров, О. К. (2010). Психология мышления, с. 66-67.

²³⁸ Запорожец, А. В. (1986) Избранные психологические труды, с. 177-178.

²³⁹ Леонтьев, А. Н. (2010). Лекции по общей психологии, с. 111.

²⁴⁰ Судаков, К. В. (2015). Нормальная физиология, с. 733-734.

²⁴¹ Леонтьев, А. Н. (2010). Лекции по общей психологии, с. 334.

²⁴² Рубинштейн, С. Л. (2000). Основы общей психологии, с. 99.

Екстернальні характеризуються піддатливістю особистості зовнішніми факторами, а інтернальні – протидією цих впливів та формуванням мотиву згідно власних спонукань.

До пов'язаних з екстернальністю мотиваційних властивостей особистості, відносять: лагідність, покору, слухняність, підкорення вимогам, наказам інших; поступливість, піддатливість на вмовляння; реактивність, тобто у людини швидко виникає спонукання до звершення якоїсь дії під впливом зовнішніх факторів.

До пов'язаних з інтернальністю відносять: прагнення до вирішення питань самостійно, без сторонньої допомоги та підказки; упертість, коли людина не поступається зовнішнім діям, прагне досягти свого незважаючи ні на що.

Також виділяють такі мотиваційні властивості людини, які пов'язані з особливостями прийняття рішення, роботою «внутрішнього фільтру». Це – догматичність – опора людини на положення, яке вона вважає істиною, яку неможна замінити ні в якому разі; самодурство, примхливість, норавливість, коли людина приймає рішення не враховуючи обставини, необдумані вчинки; егоїзм, коли особистість ставить власні забаганки вище ніж інтерес інших, соціуму; людина не бере до уваги наслідки які можуть статися після прийнятого рішення; нерішучість – вагання, необґрунтованих роздумів, коли приймається рішення; легковажність – планування вчинків незважаючи на їх наслідки; при прийнятті рішення людина надто не замислюється; безрозсудність – прийняття рішення незалежно від доводів розуму; безвідповідальність – при прийнятті рішення відсутнє почуття обов'язку, людина ігнорує питання наслідків для інших та суспільства; авантюризм – розрахунок на випадковий успіх, при плануванні вчинків та дій; розважливість – вияв вузького практицизму при прояві прийняття рішення, не береться до уваги суспільний бік справи; імпульсивність – не розглядаються можливі наслідки, коли проявляється активність під впливом випадкових імпульсів; швидке прийняття рішення діяти; користолюбство – особиста вигода перед усім при формуванні намірів; самовпевненість – надзвичайна впевненість в собі та у власних можливостях, така людина не звертає уваги на застереження інших і керується лише власним розумом в прийнятті рішення; самонадія – те ж саме, що і самовпевненість і т.і.²⁴³

Силою мотиву та їх стійкістю можуть визначатися властивості особистості; в такому випадку людина може характеризуватися як одержимістю, пристрасною, падкістю, фанатичністю. Про таких людей говорять, що вони страсні, падкі, фанатичні, одержимі чимось.

Тож, між мотивацією та властивостями особистості є зв'язок такий, що властивості особистості впливають на особливості мотивації, а особливості мотивацію, в свою чергу, закріплюються та стаються властивостями особистості.

У роботах багатьох психологів зустрічається визначення «мотиваційна сфера особистості». Під цим поняттям розуміють всю сукупність мотиваційних утворень, які є в людини, диспозиції (мотивів), потреб, цілей, поведінкових патернів, інтересів, на відміну від поняття направленості особистості, яка пов'язана з домінуючими потребами та інтересами. Її характеризують за широтою, ієрархічністю, гнучкістю з точки зору розвитку.

Якісне різноманіття мотиваційних факторів розуміється під широтою мотиваційної сфери. Вважається, що більш розвинена мотиваційна сфера у людини тоді, коли у неї більше різноманітних мотивів, потреб, інтересів.

Потрібно зробити уточнення щодо такого широкого розуміння мотиваційної сфери. Бо скоріш за все ми не можемо напряду пов'язувати кількість у особистості різних потреб, інтересів, нахилів, з розвитком мотиваційної сфери. Зрозуміло, що це є не добре, коли сфера інтересів людини полягає в одному, двох видах розваг. Але ж коли людина виявляє інтерес поверхневий до різних сфер діяльності, не займаючись якоюсь поглиблено. Не стільки актуальні потреби та мотиви, скільки стійкі латентні утворення, які ще називають потенційними мотивами, складають мотиваційну сферу як підструктуру особистості

²⁴³ Ильин Е. П. (2003). Мотивации и мотивы, с. 440-441.

(Ковалев, 1970). Мотиваційна сфера людини є латентним утворенням, де певні мотиви як тимчасові функціональні утворення, що з'являються іноді, та постійно змінюють один одного.

Р. Немов, характеризував гнучкість мотиваційної сфери, різними засобами, за допомогою яких можуть бути задоволені дві однакові потреби. Тобто тут говорить фактично про заміщенні однієї цілі іншою²⁴⁴.

Ієрархізованість мотиваційно сфери – відображення в людській свідомості тієї чи іншої значущої потреби, мотиваційних установок, інших мотиваційних диспозицій, відповідно з чим вони мають домінуюче значення в процесі формування мотиву, а інші – другорядне, підпорядковане; одні використовуються частіше, ніж інші.

Цілеспрямованість у формуванні мотиваційної сфери – це і є формування самої особистості, тобто основна педагогічна задача полягає в формуванні інтересів, звичок.

Гострота порушеної проблеми, необхідність її перспективної теоретичної та практичної розробленості, й обумовили напрямок наукового дослідження.

Вивчення показників вольових якостей особистості з різним рівнем мотивації та їх взаємозв'язок з професійно важливими якостями фахівців ризиконебезпечних професій. Нами було визначене наступне завдання: виявити наявність / відсутність взаємозв'язку між деякими вольовими якостями у респондентів з різним типом нервової системи та мотиваційним компонентом особистості.

Дослідження було проведено на базі Науково-дослідницького інституту профілактичної медицини серед 60 працівників ДСНС. Для досягнення мети були використані методики: «Теппінг-тест», психотест «Дослідження вольових якостей особистості» Н. Б. Стамбулової, «Діагностика ригідності» (Г. Айзенк), «Стиль саморегуляції поведінки – ССП-98» (В. І. Морасанова).

До властивостей нервової системи належать: сила, врівноваженість, рухливість. Сила нервової системи – стійкість до тривалого впливу подразника, як збудливого типу, так і того, що загальмовує (сила-слабкість). Врівноваженість – співвідношення збудження і гальмування (врівноваженість-неврівноваженість). Рухливість – швидкість виникнення або припинення збудження-гальмування (лабільність-інертність).

Ми скористалися методикою "Теппінг-тесту", який успішно застосовується в комплексі комп'ютерного психофізіологічного тестування. У результаті отримали три групи респондентів з високою, середньою та слабкою нервовою системою.

Вольові якості є вагомим фактором для розвитку досягнення успіху в різноманітних сферах професійної діяльності, особливо це стосується представників ризиконебезпечних професій. Низький рівень прояву вольових якостей може негативно вплинути в подальшому на ефективність професійної діяльності. А для працівників служби ДСНС успішність виконання професійних обов'язків є одним з найголовніших факторів, пов'язаних зі збереженням життя людей.

Для дослідження ми обрали методику дослідження вольових якостей особистості Н. Б. Стамбулової. Оцінили рівні розвитку вольових якостей особистості таких як, цілеспрямованість, наполегливість та завзятість, сміливість і рішучість, ініціативність і самостійність, самовладання та витримка за двома параметрами вираженість та генералізованість.

Під вираженістю вольової якості розуміють наявність та стійкість прояву основних її ознак. Під генералізованістю – універсальність якості, тобто широта її прояву в різних життєвих ситуаціях та видах діяльності.

Результати прояву вольових якостей у фахівців ДСНС України з сильним типом нервової системи представлені у Таблиці 1.

За отриманими результатами дослідження нами виявлено, що 80% працівників ДСНС з сильною нервовою системою мають високий показник цілеспрямованості, а 20% – середній

²⁴⁴ Немов Р. С. (2020). Общая психология. Том III. Книга 1. Теория личности. М.: Юрайт, 2020. 348 с.

її прояв. За показником генералізованості цілеспрямованості з високим рівнем 64%, середнім – 36%. Тобто за двома показниками цілеспрямованості переважає високий рівень розвитку.

Таблиця 1. Прояв вольових якостей у респондентів з сильним типом НС (в %)

| Рівень | Цілеспрямованість | | Сміливість і рішучість | | Наполегливість і завзятість | | Ініціативність і самостійність | | Самовладання і витримка | |
|----------|-------------------|----|------------------------|----|-----------------------------|----|--------------------------------|----|-------------------------|----|
| | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 |
| Високий | 80 | 64 | 67 | 93 | 93 | 90 | 73 | 73 | 94 | 90 |
| Середній | 20 | 36 | 33 | 7 | 7 | 10 | 27 | 27 | 3 | 10 |
| Низький | - | - | - | - | - | - | - | - | 3 | - |

Примітка: 1) – вираженість; 2) – генералізованість.

Сміливість та рішучість за показником вираженості: високий рівень 67%, середній – 33%, низький рівень 0. За генералізованістю – високий рівень 93%, середній рівень 7%.

Показники наполегливості та завзятості за показником вираженості: на високому рівні 93%, середньому – 7%. За показником генералізованості: на високому – 90%, середньому рівні – 10%, низького рівня не виявлено. Таким чином, за цією вольовою якістю за двома показниками переважає високий рівень. Аналогічні дані щодо показників високого рівня нами отримані за шкалами ініціативності та самостійності (відповідно 73% та 27%).

І такі результати за останньою вольовою якістю – самовладання і витримка: показник вираженості високий рівень 94%, середній – 3%, показник генералізованості високого рівня 90%, середнього рівня 10% і низького – 13%.

Узагальнення результатів респондентів з проміжним типом нервової системи дало нам змогу зробити такий висновок: у представників за всіма шкалами вольових якостей виявлені переваги за показниками на середньому рівні.

Дані щодо прояву вольових якостей у фахівців ДСНС України зі слабким типом нервової системи представлені у Таблиці 2.

Таблиця 2. Прояв вольових якостей у респондентів зі слабким типом НС (в %)

| Рівень | Цілеспрямованість | | Сміливість і рішучість | | Наполегливість і завзятість | | Ініціативність і самостійність | | Самовладання і витримка | |
|----------|-------------------|-----|------------------------|-----|-----------------------------|----|--------------------------------|-----|-------------------------|----|
| | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 |
| Високий | - | - | - | - | - | - | - | - | - | - |
| Середній | - | - | 13 | - | - | 13 | 75 | - | - | 13 |
| Низький | 100 | 100 | 87 | 100 | 100 | 87 | 25 | 100 | 100 | 87 |

Примітка: 1) – вираженість; 2) – генералізованість.

Мотиваційна ригідність – неготовність відмовитися від вже сформованих потреб та звичок від звичних способів задоволення чи прийняття нових мотивів. Для вивчення показників прояву мотиваційної ригідності нами застосований відповідний опитувальник. Отримані результати представлені у Таблиці 3.

Таблиця 3. Прояв мотиваційної ригідності у респондентів з різним типом НС (%)

| Тип нервової системи | Рівень | Мотиваційна ригідність |
|----------------------|----------|------------------------|
| Сильний | Високий | 53 |
| | Середній | 47 |
| | Низький | - |
| Середній | Високий | - |
| | Середній | 82 |
| | Низький | 18 |
| Слабкий | Високий | - |
| | Середній | 25 |
| | Низький | 75 |

Високий рівень вираження ригідності свідчить про сильно виражену ригідність, прийнятий план дій людиною змінюється нею під впливом нових обставин, але з великими труднощами. Особам з сильно вираженою ригідністю важко досягати поставленої мети. А низький рівень ригідності свідчить про те, що людині притаманне легке переключення з однієї установки на іншу.

Нами вивчені особливості саморегулятивних процесів респондентів.

Результати дослідження представлені у Таблиці 4.

Таблиця 4. Прояв саморегуляції у працівників ДСНС з різним типом НС (%)

| Тип нервової системи | Рівень | Планування | Моделювання | Програмування | Оцінка результату | Гнучкість | Загальний рівень саморегуляції |
|----------------------|----------|------------|-------------|---------------|-------------------|-----------|--------------------------------|
| Сильний | Високий | 100 | 100 | 80 | 90 | 16 | 97 |
| | Середній | - | - | 13 | 10 | 77 | 3 |
| | Низький | - | - | 7 | - | 7 | - |
| Середній | Високий | 9 | 5 | - | 9 | 9 | 23 |
| | Середній | 86 | 90 | 82 | 91 | 86 | 77 |
| | Низький | 5 | 5 | 18 | - | 5 | - |
| Слабкий | Високий | - | - | - | - | - | - |
| | Середній | - | - | - | 38 | 13 | 38 |
| | Низький | 100 | 100 | 100 | 62 | 87 | 62 |

Досліджувані з сильною нервовою системою за шкалою планування демонструють високий рівень 100%. Це свідчить про сформованість потреби в усвідомленому плануванні діяльності, плани в цьому випадку реалістичні, деталізовані, ієрархічні і стійкі, цілі діяльності висуваються самостійно. Всі респонденти (100%) продемонстрували високу здатність виділяти значущі умови досягнення цілей як в поточній ситуації, так і в перспективному майбутньому, що проявляється у відповідності програм дій планам діяльності, відповідно одержуваних результатів прийнятим цілям.

У 80% фахівців присутня сформованість потреби продумувати способи своїх дій і поведінки для досягнення намічених цілей, у 13% – програми розробляються самостійно, такі особи гнучкі до змін у нових обставинах та стійкі в ситуації перешкод, а з 7% досліджуваних при невідповідності отриманих результатів цілям доцільно провести корекційну роботу щодо розробки програми дій до отримання прийняттого для індивіда результату.

Високі показники за шкалою оцінка результату (90%) свідчать про адекватність і розвиненість самооцінки, стійкості й сформованості суб'єктивних критеріїв оцінки результатів. Такі фахівці адекватно оцінюють як сам факт неузгодженості отриманих результатів з метою діяльності, так і причини, що призвели до нього, гнучко адаптуючись до зміни умов.

Лише 16% наших респондентів демонструють пластичність усіх регуляторних процесів. Вони легко перебудовують плани, якщо виникнуть непередбачувані обставини, здатні швидко оцінити зміну значущих умов та можуть перебудувати програму дій. При виникненні неузгодженості отриманих результатів з прийнятою метою своєчасно оцінюють сам факт неузгодженості та вносять відповідну корекцію. Здатність вирішувати задачі в ситуації ризику, адекватно реагувати на швидку зміну подій виникає завдяки гнучкості.

У цілому 97% фахівців, які прийняли участь в обстеженні, мають високий рівень саморегуляції і 3% – середній. Таким чином, рятувальники самостійні, гнучко і адекватно реагують на зміну умов, висунення і досягнення мети у них в значній мірі усвідомлено. При високій мотивації досягнення вони здатні формувати такий стиль саморегуляції, який дозволяє компенсувати вплив особистісних, характерологічних особливостей, що перешкоджають досягненню мети. Чим вище загальний рівень усвідомленої регуляції, тим легше людина опановує новими видами активності, впевненіше відчуває себе в незнайомих ситуаціях, тим стабільніше її успіхи в звичних видах діяльності.

Респонденти з середньою нервовою системою(за шкалою планування) високий рівень продемонстрували 9%, середній рівень – 86% та низький – 5%. Моделювання високого рівня 5%, середнього 90% та низького рівня 5%. Шкала програмування: середній рівень – 82%, низький рівень – 18%. За шкалою оцінка результату: високий рівень у 9%, середній – 91%. Гнучкість: високий рівень – 9%, середній – 86%, низький рівень – 5%. За шкалою самостійність: високий рівень – 18%, середній – 82%. Та шкала загальний рівень саморегуляції високий рівень 23% та середній – 77%.

Таким чином, видно, що за всіма шкалами переважають показники середнього рівня.

Та остання група осіб зі слабкою нервовою системою. Шкала планування, моделювання, програмування: низький рівень – 100%. Шкала оцінка результату: середній рівень у 38%, низький у 62%, За шкалою гнучкість середнього рівня 13%, низького 87%. Шкала самостійність – це 100% низького рівня. І остання шкала загальний рівень саморегуляції середній рівень 38%, низький рівень 62%.

У респондентів з низькими показниками за шкалою планування потреба в плануванні розвинена слабо, цілі схильні до частоті зміни, поставлена мета рідко буває досягнута, планування малореалістичне.

У людей з низькими показниками за шкалою моделювання слабка сформованість процесів моделювання призводить до неадекватної оцінки значимих внутрішніх умов і зовнішніх обставин, що проявляється в фантазуванні, яке може супроводжуватися різкими перепадами ставлення до розвитку ситуації, наслідків своїх дій.

Низькі показники за шкалою програмування говорять про невміння і небажання людини продумувати послідовність своїх дій.

При низьких показниках за шкалою оцінка результату випробуваний не помічає своїх помилок, не критичний до своїх дій. Суб'єктивні критерії успішності недостатньо стійкі, що веде до різкого погіршення якості результатів при збільшенні обсягу роботи, погіршенні стану або виникненні зовнішніх труднощів.

Досліджувані з низькими показниками за шкалою гнучкості в динамічній, швидко мінливій обстановці почувають себе невпевнено, важко звикають до змін у житті, до зміни обстановки і способу життя. Вони не здатні адекватно реагувати на ситуацію, швидко і своєчасно планувати діяльність і поведінку, розробити програму дій, виділити значимі умови, оцінити неузгодженість отриманих результатів з метою діяльності та внести корективи.

У осіб з низькими показниками за шкалою загальний рівень саморегуляції потреба в усвідомленому плануванні та програмуванні своєї поведінки не сформована, вони більш залежні від ситуації і думки оточуючих людей.

Методи математичної статистики дозволили нам виявити той факт, що існує взаємозв'язок у групі респондентів з сильною нервовою системою між таким показником вольових якостей, як сміливість і рішучість та мотиваційною ригідністю, а також ініціативність і самостійність та мотиваційною ригідністю.

У рятувальників з сильною нервовою системою вольові якості розвинені на значно вищому рівні порівняно з особами з середньою та слабкою нервовою системою.

Нами була запропонована психокорекційна програма для підвищення професійних якостей працівників ДСНС, а саме: вольових якостей, мотивації та саморегуляції. З'ясовано, що одними з надзвичайно важливих якостей при виконанні робіт у підвищеній небезпеці є вольові прояви, саморегуляція та мотиваційний компонент. Задля їх оптимізації нами розроблено тренінг для фахівців ризиконебезпечних професій.

Метою тренінгу було інформування та удосконалення учасниками професійних якостей, які допоможуть ефективніше виконувати професійну діяльність. Його завданнями стало: підвищення рівня сформованості емоційно-вольової сфери; формування контролю над своїми емоціями, вміння за допомогою методів саморегуляції відновлювати емоційний баланс. Психокорекційна програма дозволила учасникам тренінгу ознайомитись з основами

теорії внутрішньої мотивації та ціннісної детермінації діяльності, виявити систему індивідуальних цінностей та їх зміни.

Аналіз результатів, які ми отримали після проведення тренінгу, свідчить про підвищення показників. Так, в осіб, у яких до тренінгу показник вольових якостей був на середньому на низькому рівнях, він підвищився до високого та середнього. Водночас підвищились показники саморегуляції (здебільшого до середнього та високого рівня).

Методи математичної статистики, використані у роботі, демонструють значущі відмінності у показниках до та після тренінгу (на рівні $p \leq 0,01$).

Підвищення показників у респонденті значно помітні, проте, слід підкреслити, що робота все ж таки була ефективнішою з особами з середньою нервовою системою, ніж зі слабкою. Ми вважаємо це пов'язано з тим, що люди зі слабкою НС погано пристосовуються до нових умов, у них слабкі процеси збудження та гальмування, вони є більш пасивні і це не можливо змінити, так як це є вродженою властивістю особистості. Для досягнення кращих результатів по підвищенню професійно важливих якостей таким особам потрібно більше часу.

Таким чином, на нашу думку, розроблений нами тренінг щодо підвищення професійно важливих якостей у спеціалістів ризиконебезпечних професій, був ефективним та допоміг покращити показники кожної дослідженої властивості особистості.

Висновки. Вольові якості – це відносно стійкі, незалежні від конкретно ситуації психічні утворення, що засвідчують досягнутий особистістю рівень свідомої саморегуляції поведінки, її влади над собою. До їх числа відносять: мужність, цілеспрямованість, рішучість, самостійність, наполегливість, ініціативність, витримку тощо.

Мотивація – це внутрішнє спонукання персоналу до виконання своєї роботи, досягнення виробничих цілей. Емоційна стійкість та надійність роботи підвищується якщо людина наперед ознайомлена з особливостями діяльності, що чекає на неї. З іншого боку, до екстремальних умов діяльності можна звикнути, та це відомо представникам ризикованих професій.

При наявності сильної (або слабкої) нервової системи, рухомої (або інертною) можуть в ході розвитку, при різних умовах життя, виховання, навчання виникнути різні психологічні риси особистості. Сильна нервова система є характеристикою високої працездатності. Відповідно для слабкої нервової системи характерна низька працездатність нервових клітин, вони швидше виснажуються.

Властивості нервової системи мають відповідні прояви в діяльності, поведінці людини. Отже ними не можна нехтувати при виборі майбутньої професії.

Проведене емпіричне дослідження щодо вивчення вольових якостей фахівців ризиконебезпечних професій з різним рівнем розвитку мотивації дозволило стверджувати, що рівень розвитку вольових якостей, мотивації, емоційності вищий у представників з сильною нервовою системою, в той час коли низькі показники за цими властивостями притаманні особам зі слабкою нервовою системою. Досліджено взаємозв'язок між вольовими якостями та мотиваційною ригідністю й саморегуляцією у респондентів з різним типом нервової системи. Виявлено наявність достовірного взаємозв'язку між сміливістю, рішучістю та мотиваційною ригідністю у респондентів з сильною нервовою системою; ініціативністю і самостійністю та мотиваційною ригідністю у досліджуваних з сильною нервовою системою. Психокорекційна програма сприяла підвищенню показників вольових якостей з середнього до високого та з низького до середнього рівнів.

Література

1. Аллахвердов В. М. (2009). Размышление о науке психологии с восклицательным знаком. М.: Формат, 2009. 264 с.
2. Божович Л. И. (1995). Проблемы формирования личности: избранные психологические труды. Ред. Д. И. Фельдштейна. Воронеж: Ин-т практической психологии, 1995. 352 с.

3. Выготский Л. С. (2005). Психология развития человека. М.: Эскимо, 2005. 1136 с.
4. Запорожец, А. В. (1986) Избранные психологические труды. Т. 1., М.: Педагогика, 1986. 323 с.
5. Иванников В. А. (2006). Проблема воли в современной психологии. Психологические механизмы волевой регуляции. М., 2006. 292 с.
6. Ильин Е. П. (2003). Мотивации и мотивы. СПб.: Союз, 2003. 512 с.
7. Ильин Е. П. (2004). Психология индивидуальных различий. СПб.: «Питер», 2004. 701 с.
8. Ильин Е. П. (2004). Эмоции и чувства, 2-е изд. СПб.: «Питер», 2004. 783 с.
9. Ильин Е. П. (2009). Психология воли. 2-е изд. СПб.: «Питер», 2009. 368 с.
10. Ільїна Ю. Ю., Великохацька О. В. (2021). Підходи до вивчення проблеми прояву вольових якостей як умови успішного виконання професійних обов'язків фахівцями ризиконебезпечних професій // Матеріали науково-практичної конференції *Science foundations of modern science and practice* Athens, Greece, November 23-26, 2021. С. 551-556.
11. Кант, И. (2018). Чем больше привычек, тем меньше свободы. М.: Центрполиграф, 2018. 164 с.
12. Костюк, Г. С. (1961). Психологічні питання поєднання навчання з продуктивною працею учнів // *Питання психології навчання і виховання* / за ред. Г. С. Костюка, П. Р. Чамати. Київ., 1961. – С. 5-7.
13. Кубышкина, М. Л. (1996). Мотив социального успеха. *Теоретические и прикладные вопросы психологии*. Вып. 2. Часть 2. СПб.: ГУ, 1996. С. 39-46.
14. Леонтьев, А. Н. (2010). Лекции по общей психологии. М.: Академия, 2010. 511 с.
15. Немов, Р. С. (2020). Общая психология. Том III. Книга 1. Теория личности. М.: Юрайт, 2020. 348 с.
16. Нюттен, Ж. Мотивация, действие и перспектива будущего (сборник). М.: Смысл, 2004. 606 с.
17. Поканевич, О. А. Аспекти формування психологічної готовності пожежних-рятувальників до екстремального виду діяльності. *Психологічний часопис*, 2019. С. 50-63.
18. Рубинштейн, С. Л. (2000). Основы общей психологии. СанктПетербург: Питер, 2000. 705 с.
19. Сеченов, И. М. Психология поведения. Избранные труды. М.: Юрайт, 2016. 328 с.
20. Скляр, С. О. Мотиваційно-особистісні детермінанти успішності професійної діяльності рятувальників (автореф. дис. канд. психол. наук). Х.: НУЦЗУ, 2010. С. 17.
21. Спиноза, Б. Старейшее жизнеописание Спинозы. Трактат об очищении интеллекта (сборник). Ред. Майданский А. Д., Половцова В., Ростов: Феникс, 2007. 528 с.
22. Судаков К. В. (2015). Нормальная физиология. М.: ГЭОТАР-Медиа, 2015. 880 с.
23. Тихомиров, О. К. (2010). Психология мышления. М.: Академия, 2010. 364 с.
24. Шадриков, В. Д. Психология деятельности человека. М.: «Институт психологии РАН», 2013. 103 с.

TOLERANCE IN THE STRUCTURE OF SOFT SKILLS OF THE MODERN TEACHER

ТОЛЕРАНТНІСТЬ В СТРУКТУРІ SOFT SKILLS СУЧАСНОГО ВЧИТЕЛЯ

Безсумнівно, з практичної значимості, проблема толерантності вивчається у різних науках. Наприклад, філософські основи досліджень розглядають проблему толерантності як форму активної взаємодії зі світом, яка виражається у терпимому відношенні до чужих думок, поведінки та віри, у визнанні та обліку у діяльності багатомірності суспільного буття.

На думку деяких вчених (А .І. Ільїна, Ю. А. Іщенко, В. О. Тишкова, І. Б. Гасанова, В. М. Золотухіна), толерантність є практичною нормою спілкування та пов'язана з самовизначенням особистості, її цілісності у діяльності та спілкуванні²⁴⁵.

У вітчизняній психології толерантність як феномен вивчається порівняно недавно. Розуміння толерантності як поваги і визнання рівності, відмова від домінування і насильства, визнання багатомірності і різноманіття людської культури, норм, вірувань, відмова від зведення цього різноманіття до одноманітності чи переважання якогось одного погляду знаходить свій відбиток у роботах О. Г. Асмолова, Г. В. Солдатової. Толерантність, на думку О. В. Магомедової, необхідно розглядати на двох рівнях людської свідомості: на раціонально-логічному та емоційно-чуттєвому. Феномен толерантності П. Ф. Комогоров розглядає з трьох позицій: як антропологічну проблему «Я і Ти», в аксіологічному аспекті проблеми цінностей й у праксеології, зокрема, діяльності спілкування, та пов'язує толерантність та спілкування, так як наявність двох суб'єктів – необхідна ознака спілкування²⁴⁶.

Толерантність (від лат. *Tolerantia* – «стійкість, витривалість»; «терпимість»; «допуск») – у загальному розумінні слова, – це «допустиме відхилення». Протилежність толерантності – це нетерпимість. Толерантність потрібно відрізнити від пасивної добровільності (адже таке пасивне прийняття не виражає позитивного значення судження, і не формує протилежності відхиленню) і від синкретизму.

Через багатоаспектність феномену «толерантності» у теорії сучасного наукового знання мають місце різні підходи до розуміння цього феномену. Філософський аспект пропонує розгляд толерантності як готовності постійно і з гідністю сприймати особистість, річ або подію, як терпіння, терпимість, витримка, примирення. Політичний контекст центрує увагу на повазі до свободи іншої людини, її поглядів, думок, поведінки. Соціологія трактує толерантність як милостивість, делікатність, прихильність до іншого тощо. У загальнопедагогічному контексті толерантність трактується як готовність прийняти інших такими, якими вони є, і взаємодіяти з ними на засадах згоди і порозуміння²⁴⁷.

Толерантність у психології – це абсолютно те ж саме поняття, яке широко поширене в соціології. Але взагалі, треба сказати, що даний термін укладає в собі масу смислів, і фахівцями різних сфер трактується не однозначно. Хоча, визначення схожі, не можна це заперечувати.

Передумовою толерантності є те, що ви не згодні з цінністю, яку ви терпите. Ви не можете говорити про толерантність до речей, з якими ви погоджуєтесь. Справа в тому, що толерантність стосується як більшості, так і меншості. Меншість не має права висувати свої власні цінності більшості. Більшість мусить терпіти меншість, але лише так, щоб це не підривало здатність суспільства функціонувати.

Також це особливості поведінки та способу життя інших. Терпимість до чужого способу життя, поведінки, звичаїв, почуттів, ідей, вірувань є умовою стабільності та єдності

²⁴⁵ Абашнік В. О. (2003) Толерантність: філософсько-правові аспекти, С. 106-114.

²⁴⁶ Мельник В. П. (2012) Толерантність як соціально-культурний феномен: світоглядно-методологічний аспект.

²⁴⁷ Асмолов А. Г. (1986) Историко-эволюционный подход к пониманию личности: проблемы и перспективы исследования.

суспільств, особливо тих, які не є гомогенними ні у релігійному, ні в етичному, ні в інших соціальних вимірах.

Поняття терпимості принципово є моральним поняттям, яке стало політичним і правовим поняттям. Толерантність є людською чеснотою, і у сенсі моралі означає терпимість до відмінностей серед людей, уміння жити, не заважаючи іншим, здатність мати права і свободи, не порушуючи прав і свобод інших.

За Філософським енциклопедичним словником «толерантність» – це термін, котрим позначають доброзичливе або, принаймні, стримане ставлення до індивідуальних та групових відмінностей (релігійних, етнічних, культурних, цивілізаційних). Світоглядною основою толерантності є поцінування різноманітності – природної, індивідуальної, культурної²⁴⁸.

Проблема терпимості, толерантності, тією чи іншою мірою розглядається психологами гуманістичного спрямування, що зачіпають проблеми розвитку особистісної сфери та її корекції. З. Фрейд, Е. Фромм пов'язують інтолерантність із проблемою агресивності та ворожості.

П. Ф. Комогоров вважає, що педагогічна толерантність пов'язана зі спілкуванням, і педагог повинен мати здібності толерантної взаємодії з усіма суб'єктами освітнього процесу. У роботах М. Бубера педагогічна толерантність висвітлена у межах антропологічної проблеми Я-Ти.

Разом з тим педагогічна толерантність стала предметом спеціальних досліджень. Ця проблема хвилює багатьох сучасних вчених та висвітлюється у руслі інших психологічних проблем. Так у роботах О. Б. Скрябіної розглядається питання щодо вивчення особливостей комунікативної толерантності старшокласників, Д. В. Зінов'євої – соцікультурної толерантності майбутніх педагогів, П. Ф. Комогорової – формуванню толерантності у міжособистісних відносинах студентів, Є. Г. Виноградової – суб'єктивних причин толерантності особистості, Н. Ю. Кудзієва – формуванню толерантності у суб'єктів вищої професійної освіти, Н. Я. Макарової – театралізації у формуванні толерантної поведінки майбутніх педагогів. У психології немає чіткої відповіді психологічного змісту педагогічної толерантності, не виявлено індивідуально-психологічні чинники педагогічної толерантності, когнітивний компонент педагогічної толерантності. Усе це, на нашу думку, зумовлює необхідність аналізу проблеми педагогічної толерантності як професійно важливої якості вчителя²⁴⁹.

Метою дослідження є виявлення специфіки комунікативно-педагогічної толерантності вчителя загальноосвітньої школи на основі аналізу індивідуально-психологічних якостей особистості та суб'єктивного досвіду вчителя.

У ході емпіричного дослідження уточнено психологічний зміст комунікативно-педагогічної толерантності. Емпірично доведено, що толерантність є професійно важливою якістю вчителя. Дано когнітивну та індивідуально-психологічну характеристику комунікативно-педагогічної толерантності. Підтверджено гіпотезу, що високий рівень комунікативно-педагогічної толерантності забезпечується різним поєднанням індивідуально-психологічних якостей особистості вчителя. А так само підтверджено гіпотезу, що на різних етапах професійної діяльності комунікативно-педагогічна толерантність має різну структуру.

Достовірність та обґрунтованість забезпечувалися всебічним аналізом проблеми щодо вихідних теоретико-методологічних принципів; комплексом емпіричних та теоретичних методів, адекватних цілям та завданням дослідження; поєднанням кількісного та якісного аналізу матеріалів; застосуванням методів математичної статистики; дотриманням вимог валідності; застосуванням стандартних та обґрунтованих психодіагностичних методів.

Виявлено, що на ефективність виховної та навчальної діяльності вчителя впливають комунікативна та соціокультурна толерантність. Показано, що високий рівень толерантності вчителя забезпечується різним поєднанням рис особистості Кеттелла. Встановлено, що

²⁴⁸ Філософський енциклопедичний словник (2002).

²⁴⁹ Лісовий В. (2002) Толерантність. Філософський енциклопедичний словник.

толерантно-інтолерантні педагоги мають різні когнітивні складові, зокрема толерантні педагоги використовують диференційовані оцінки особистості учня. Показано, що педагогічна толерантність має динаміку та досягає піку у 4-7 років та 20-40 років стажу професійної діяльності вчителя. Структура комунікативно-педагогічної толерантності має специфіку вчителів з різним стажем роботи²⁵⁰.

Специфіка комунікативно-педагогічної толерантності вчителя загальноосвітньої школи полягає в тому, що вчителі, що володіють високим рівнем толерантності, характеризуються такими якостями: повагою, емпатією, добрим ставленням до учнів, вмінням прощати помилки інших людей, прийняттям індивідуальності партнера по взаємодії консерватизму поглядів та переконань.

З погляду типологічного аналізу, існує чотири групи вчителів з високим рівнем комунікативно-педагогічної толерантності. У першій групі вчителів високий рівень комунікативно-педагогічної толерантності досягається з допомогою сильного характеру, стриманості, довірливості. Друга група вчителів за рахунок високого інтелекту, довірливості, консерватизму темпераменту, групової залежності, низького рівня тривожності. У третій групі вчителів за допомогою імпульсивності, наївності, консерватизму, темпераменту. У четвертій групі вчителів за рахунок високої покірності, доброзичливості, уважності та дипломатичності.

Для того, щоб сформувати комунікативно-педагогічну толерантність необхідно:

- уточнити професійні очікування педагогів щодо формування педагогічної толерантності та здійснити підготовку до спільної діяльності у малій групі;
- домогтися усвідомлення актуального рівня толерантності та важливості самозміни;
- направити зусилля на переоцінку моделі поведінки, що склалася;
- сформувати адекватну поведінку у складних життєвих та професійних ситуаціях;
- оцінити досягнуті результати під час тренінгу²⁵¹.

Впровадження результатів дослідження здійснювалося на курсах підвищення кваліфікації педагогічних працівників за освітньою програмою «Сучасні інноваційні технології в освіті та психології» м. Мелітополя Запорізької області, «Психологія роботи з персоналом» та «Психологія керівництва» для здобувачів вищої освіти Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького.

У дослідженні взяли участь 36 педагогів загальноосвітніх шкіл початкових, середніх та старших класів; педагогічний стаж яких становив від 1 до 40 років. Цей підхід до визначення вибірки піддослідних дозволив виявити загальні закономірності педагогічної толерантності незалежно від предмета, віку дітей. З метою апробації тренінгу щодо формування комунікативно-педагогічної толерантності використали вибірку студентів-психологів Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького у кількості 75 осіб.

Питання змістовного наповнення поняття толерантність стає дедалі актуальним як для самої особистості, так й держави та суспільства. У засобах масової інформації, освітніх системах домінуючим є оцінні, одноманітні судження, схильність до застосування крайніх заходів. Відповідно до міжнародної програми ЮНЕСКО «Культура світу», в Україні розроблено програму «Формування установок толерантної свідомості, віротерпимості, миролюбності та профілактики екстремізму в громадянському суспільстві».

Етимологічний аналіз слова дозволить нам розглянути походження поняття «толерантність» у різних мовах. Поняття толерантність походить від латинського терміна *tolerantia*, від якого відбулися *tolerance* і *tolerantion*, що вже вживався філософами античності, але довго мав пасивний сенс «страждання». На думку Ларусса, слово *tolerance* вперше згадується у 1361 році. В Оксфордському словнику англійської етимології виникнення поняття «толерантність» як *tolerance* відноситься до XV століття, а *tolerantion* –

²⁵⁰ Явір В. (2011) Толерантність політична.

²⁵¹ Абакумова И. В., Ермаков П. М. (2003) О становлении толерантности личности в поликультурном образовании, С 78-82.

до XVI століття. У XV столітті воно використовувалося ще у сенсі витривалості, здатності переносити біль. У XVI столітті додаються значення «дозвіл», «стриманість», «поміркваність». У другій половині XVI століття поняття «толерантність» у Німеччині розглядається як дозвіл, у Нідерландах – як поступка у питанні релігійної свободі. У XVII столітті термін вживається у сенсі можливості відправлення іншого релігійного культу. З цього моменту слово *tolerance* використовують у зв'язку з ідеєю віротерпимості²⁵².

У різних європейських мовах толерантність має різний лінгвістичний відтінок. Наприклад, в англійській мові воно вживається як іменник – «терпимість» і як дієслово – «терпіти». Викликає інтерес застосування цього дієслова у мові. У цій мові це дієслово вживається тільки тоді, коли він є синонімом «допускати». Він не вживається у випадках, пов'язаних з випробуванням чогось, покірним підпорядкуванням чомусь. Говорячи про терпимість як про властивість людської особистості, англійці вживають прикметник *tolerant*, що свідчить про те, що необхідно розрізняти слова «терпимий» та «терплячий». У німецькій мові дієслово «терпіти» та іменник «терпимість» – це слова різного походження. Причому поняття терпимість у цій мові вживається лише у відношенні людини до людини.

Слово «толерантність» увійшло у вжиток порівняно недавно, в енциклопедичному словнику Ф. А. Брокгауза та І. А. Ефрона 1909 року видання дається невелика стаття про іменник «толерантність» як про терпимість до інших релігійних поглядів. У словнику В. Даля слово «терпимість» трактується як властивість чи якість, здатність щось чи когось терпіти «тільки з милосердя, поблажливості». У словниках С. І. Ожегова та В. Лісового аналогом слова толерантність є іменник терпимість, яке означає вміння людини без ворожнечі, миролюбно ставитися до чужої думки, характеру. Зі всього вищевикладеного можна констатувати, що слова «толерантність» і «терпимість» синонімічні²⁵³.

Але іншою проблемою визначення поняття є аналіз кордонів цього поняття, тобто, визначення обсягу його змісту, тієї частини дійсності, відображенням якої є. Питання межі толерантності розглядається багатьма дослідниками цієї проблеми. Наприклад, В. Лісовий стверджує, що толерантність – це вседозволеність і всепрощення, вона містить у собі активну дію стосовно крайніх форм інтолерантності. Платон сформулював «парадокс терпимості»: необмежена терпимість має призвести до зникнення терпимості. Якщо бути безмежно терпимими до нетерпимих і не бути готовими захищати терпиме суспільство від нетерпимих, то терпимі будуть розгромлені. З цієї проблеми К. Поппер говорив, що «в ім'я терпимості слід проголосити право не бути терпимим до нетерпимих. Ми повинні оголосити поза законом всі рухи, що сповідають нетерпимість, і визнати підбурювання до нетерпимості та гонінь таким самим злочином, як підбурювання до вбивства, викрадення дітей або відродження работоргівлі»²⁵⁴.

Низка дослідників, зокрема Г. В. Солдатова, проблему меж толерантності пов'язують із питанням кордонів між толерантністю та байдужістю, конформізмом, використовуючи *soft skills*.

Soft skills – це збірний термін, що посилається на безліч варіантів поведінки, які допомагають людям у роботі, а також успішно соціалізуватися. А ми з вами знаємо, що соціалізація – це коли людина взаємодіє з іншими людьми, навіть якщо ця взаємодія відбувається не особисто віч-на-віч, а через інтернет, телефон чи навіть через паперові листи. Вкрай, *soft skills* – це хороші манери та риси особистості, необхідні для взаємодії з іншими людьми та побудови з цими людьми добрих стосунків. Є й погані риси особистості, погані манери – але вони не допомагають будувати добрі стосунки, а відтак ми виключаємо їх із набору *soft skills*.

Soft skills включають хороші усні і письмові комунікаційні навички, здатність співчувати і співпереживати іншим; здатність співпрацювати та вести переговори; готовність вирішувати проблеми та навички врегулювати конфлікти. Можна говорити, що *soft skills* –

²⁵² Бархота М. П. (2003) Мотиви толерантності або ідея людинолюбства.

²⁵³ Гаюрова Ю. А. (2002) Культурні цінності як детермінанти міжетнічної взаємодії.

²⁵⁴ Лісовий В. (2002) Толерантність. Філософський енциклопедичний словник.

це про здоровий глузд і емоційний інтелект. Також soft skills часто називають навичками роботи з людьми або міжособистісними навичками, що вже помітно ближче до суті цього терміна, ніж м'які навички.

Ще одна риса, що входить у набір soft skills – це ситуаційна поінформованість. Це означає, що ви вмiєте відслідковувати, як розвивається ситуація навколо вас, знаєте, вмiєте і розглядаєте різні способи реагування на неї такими діями, які дадуть найкращий результат для всіх залучених до цієї ситуації.

Іншою важливою рисою soft skills є адаптивність або гнучкість, що виявляється в тому, що ви можете однаково добре працювати в різних ситуаціях, а також вмiєте перемикатися з однієї ситуації на іншу, не розчаровуючись і не перестаючи бути здатним продовжувати успішно виконувати свої завдання²⁵⁵.

Терпимість і байдужість – це взаємовиключні поняття, тому що терпимість означає активне визнання іншої позиції, іншої точки зору, що опонує. У цьому індивід згоден з іншим, іншою думкою, але визнається його декларація про існування. Толерантність не можна ототожнювати з індеферентністю, зводити до необхідності подолання почуття неприйняття іншого, оскільки ці обставини упускають з поля зору що залишають спілкування – чуйність і увага до партнера, прояв емпатії, доброзичливість до оточуючих. Толерантність не пасивна, вона є активною.

Позитивне розуміння толерантності досягається через з'ясування проявів її протилежності – інтолерантності або нетерпимості, яка ґрунтується на переконанні, що твоя система поглядів, твій спосіб життя, група, до якої належиш, стоять вище за інших. Інтолерантність досить консервативна, вона прагне придушити все, що не вписується в рамки, що встановилися. Діапазон результатів інтолерантності є досить широким. Це і звичайна неввічливість, і зневажливе ставлення до оточуючих, і умисне знищення людей: геноцид, війни, тероризм. У сучасній психолого-філософській літературі питання про межі терпимості є спірним з наступних причин:

- поняття толерантність полімодальне, відсутнє загальноприйняте визначення;
- з етичного походження поняття «толерантність» є оцінною категорією. Ми оцінюємо себе, інших людей, вчинки свої та інших відповідно до загальновизнаних позицій. Наприклад, загальновизнаними позитивними цінностями є милосердя, любов, співчуття тощо. Неприйнятними є зрада, ненависть, зло тощо. Але ці цінності також є досить абстрактними, тому щодо них важко визначити межу терпимості.
- ще складніше визначити межі терпимості, коли цінності є загальнозначущими. Важко оцінити з погляду «добре-погано» такі соціальні явища та дії, як евтаназія, брехня на порятунок, аборт, збереження життя людям з незворотною тяжкою патологією, експериментування над тваринами.
- практично неможливо визначити межі толерантності при обговоренні особистісних цінностей²⁵⁶.

Проблема толерантності складна і навряд чи має одне єдине рішення, яке остаточно встановлює межі, за якими толерантність втрачає свою цінність і провокує всюдозволеність.

Найбільш узагальнений погляд на це поняття представлено у філософії. Розуміючи толерантність як толерантне ставлення до чужих думок, поведінки та віри філософ А. І. Льїн вважає, що у традиціях Православної церкви завжди була присутня висока толерантність по відношенню до людей іншої віри. В Українській державі створювалося традиційно багатоконфесійне. У ньому історично склався досвід толерантного ставлення до свободи совісті.

Терпимість М. П. Бархота розглядає як «практичну норму спілкування». Він доводить терпимість як загальнолюдську цінність, значення якої зростає у міру самовизначення особистості, та її актуалізація відбувається у переломні моменти життя. На думку

²⁵⁵ Абашнік В. О. (2019) Толерантність: філософсько-правові аспекти, С. 106-114.

²⁵⁶ Юсупова Г. И. (2007) Духовная традиция дзэн и современность: к истокам толерантного сознания (теоретические аспекты), С. 93-95.

М. П. Бархота, толерантність пов'язана з самовизначенням особистості, її цілісності у діяльності та спілкуванні. Як особистісна і громадська характеристика, що передбачає «усвідомлення того, що світ і соціальне середовище є багатовимірними» і що виражається через дві основні сфери: «на психологічному рівні – як внутрішня установка та відношення особистості та колективу, а на політичному – як дія або яка здійснюється через закон та традицію громадська норма». У своїй роботі «Про толерантність» В. О. Тишков робить спробу визначити суб'єкт толерантності, для якого вона «не вроджена групова чи індивідуальна властивість, а постійне та спрямоване зусилля на конструювання та здійснення певних особистісних та суспільних цінностей та норм поведінки», які вона у собі культивує як самообмеження²⁵⁷.

Розглядаючи проблеми національної нетерпимості, І. Б. Гасанов називає толерантність антиподом агресивності, і, спираючись на праці представників неофрейдизму: Є. Белинської, В. Райха, К. Хорні, Г. Маркузе, А. Міттерліха, М. М. Брауна, А. Баллока, Е. Фромма, доводить соціальну обумовленість цих особистісних проявів, роблячи висновок у тому, що агресивність є основою ворожості, а толерантність – миролюбності, ненасильства²⁵⁸.

Аналізуючи сутність поняття «толерантність», В. О. Абашнік у своїй роботі «Толерантність: філософсько-правові аспекти» визначає філософський сенс толерантності у визнанні та обліку багатовимірності суспільного буття. Толерантність, на його думку, є, з одного боку, моральним принципом, що регулює діяльність людини, що формує особливий тип світогляду, а з іншого – це практичний інструмент, що дозволяє ефективно вирішувати протиріччя та конфлікти²⁵⁹.

У психології толерантність як феномен вивчається порівняно недавно. Розуміння толерантності як поваги та визнання рівності, відмова від домінування та насильства, визнання багатовимірності та різноманіття людської культури, норм, вірувань, відмови від зведення цього різноманіття до одноманітності або до переважання якоїсь однієї точки зору знаходить відображення у роботах Є. Бистрицького, О. Г. Асмолова, та Г. В. Солдатової. З погляду А. В. Петрицького, А. Є. Зімбулі, Ю. А. Іщенко, В. М. Золотухіна, С. Ю. Головіна, О. Г. Асмолова та Г. В. Солдатова терпимість є складовою толерантності, остання у свою чергу, вважається «ширшим» поняттям²⁶⁰.

Протилежна позиція у А. О. Реана під час розгляду взаємозв'язку понять «терпимість» і «толерантність». Він вважає, що поняття толерантності є психофізіологічним і означає послаблення реагування на будь-який несприятливий фактор внаслідок зниження чутливості до його впливу. На думку А. О. Реана, поняття «терпимість» включає толерантність і є більш загальним. Терпимість сприймається як властивість особистості, що є ставленням до різних думок, неупередженістю щодо оцінки людей і подій.

У структурі загального феномену терпимості А. О. Реан виділяє два види, пов'язані з різними механізмами терпимості:

- сенсуальна терпимість особистості обумовлена стійкістю особистості до впливів середовища проживання і пов'язана з ослабленням реагування на будь-який несприятливий фактор рахунок зниження чутливості, це «терпимість-черствість, терпимість-стіна»;

- диспозиційна толерантність особистості характеризується схильністю, готовністю особистості до терпимої реакції середовище (за нею стоять певні установки особистості, сукупність її відношення до дійсності, це «терпимість-позиція, терпимість-установка, терпимість-мировідчуття»).

На думку А. В. Петровського та В. В. Юрчука, толерантність можна розглядати як психологічну стійкість за наявності фрустраторів або стресорів, що сформувалася в результаті зниження чутливості до їх повторюваного впливу.

²⁵⁷ Бархота М. (2003) П. Мотиви толерантності або ідея людинолюбство.

²⁵⁸ Белинская Е. П. (2004) Система ценностей личности в перспективе толерантности.

²⁵⁹ Абашнік В. О. (2019) Толерантність: філософсько-правові аспекти, С. 106-114.

²⁶⁰ Бистрицький Є. (1997) Конфлікт культур і філософія толерантності. Демони миру та боги війни. Соціальні конфлікти посткомуністичної доби, С. 147-168.

Толерантність, на думку О. В. Магомедової, необхідно розглядати на двох рівнях людської свідомості: на раціонально-логічному та емоційно-чуттєвому. Щоб бути терпимим до іншого, розуміти його, потрібно не скільки знання того, що потрібно чинити так, а не інакше, скільки необхідно відчувати це. З цього погляду толерантність – завжди особистісно-відчутний вчинок. Такий стан людського духу В. С. Соловйов називає духовністю. Дане припущення підтверджується висновками у тому, що толерантність на емоційно-чуттєвому рівні найтіснішим чином пов'язані з моральністю. Крім цього на емоційно-чуттєвому рівні толерантність є позаісторичною, оскільки закріплена в багатьох культурно-історичних традиціях народів. Справжня толерантність забезпечується внутрішньою духовною свободою людини, яка може завжди співпадати зі свободою зовнішньою.

Феномен толерантності П. Ф. Комогоров розглядає із трьох позицій. По-перше, у контексті антропологічної проблеми «Я і Ти», по-друге, в аксіологічному аспекті проблеми цінностей і, по-третє, у праксеології, зокрема діяльності спілкування. Спочатку проблематика «Я і Ти» розроблялася Л. Фейєрбахом. «Особлива людина, – стверджував він, – як щось відокремлене, не укладає людської сутності у собі ні як у істоті моральному, ні як у мислячому. Людська сутність очевидна лише у спілкуванні, в єдності людини з людиною, в єдності, що спирається лише на реальність різниці між Я і Ти». У цьому Л. Фейєрбах вважав, що сутність людини перестав бути чимось даним людині від народження, але людина трактується з позицій натуралізму. М. Бубер, а на відміну Л. Фейєрбаха, по відношенню Я і Ти надає сакральний характер. На його думку, толерантність пов'язана з життям людей у малих спільностях і групах, де люди безпосередньо спілкуються один з одним. На його думку, толерантна особистість знаходить свою неповторність через розуміння відносин Я і Ти, через діалоги з іншими людьми, тоді як інтолерантна особистість відокремлює себе від інших, її життя поглинається бажаннями володіння та їх реалізацією²⁶¹.

Дещо інакше проблема Я-Ти розглядається в релігійній філософії ХХ століття. М. О. Бердяєв зазначає, що існує не тільки «Я», «Ти», «Воно», але так само і «Ми», яке має двоїсту природу: по-перше, «Ми» як соціальний колектив, ззовні даний будь-якому «Я», і по-друге, «Ми» як внутрішня спільність та спілкування між «Я». «Ми» стверджується як первинна соціальна освіта, як зміст і якість життя «Я», яке «передбачає не тільки ставлення до «Ти», а й ставлення до людської множини». Це «Ми» М. О. Бердяєв називає світом об'єктивізації, світом повідомлень, представляючи світ спілкування, дружби, кохання, взаємності та примирення. Індивід завжди прагне подолати свою самотність. На думку С. Л. Франка, «Ми» виражається у почутті Батьківщини, релігійної соборності, духовному соратництві людей у справах, що охоплюють життя людей у сім'ї, армії, церкві, економічних господарствах тощо. По С. Л. Франку відносини «Я» та «Ти» суперечливі. У цих відносинах є негативний момент, який пов'язаний з тим, що інший втручається в моє життя, може нести в собі загрозу моєї особистості, і позитивний момент, тому що «Я» можу виявити в «Ти» споріднену душу і зможу при цьому втратити самотність. Найбільш глибинна сутність відносин «Я» і «Ти» відкривається у коханні як універсальному явищі, що управляє всім людським життям у формі батьківського кохання до дітей, вчителя до учня, віруючого до Бога. Ця любов виявляється у турботі, повазі іншого, співчутті²⁶².

Форма відносин «Я» і «Ти», де «Ти-інший» розглядаються, як загроза самобуттю «Я», є умовою виникнення інтолерантності, а форма відносин «Я» і «Ти», що має характер подібного, близького – умовою виникнення та формування толерантності.

Вітчизняні дослідники наголошують на ціннісній природі толерантності та її зв'язку з моральним розвитком людини. З таких позицій толерантність розглядає С. В. Бобінова, характеризуючи її як загальнолюдську цінність, що «існує від віку і з необхідністю

²⁶¹ Бондарева Г. (2002) Формування толерантної особистості школяра.

²⁶² Бистрицький Є. (1997) Конфлікт культур і філософія толерантності. Демони миру та боги війни. Соціальні конфлікти посткомуністичної доби, С. 147-168.

зберігається до кінця часів». У тому числі він виділяє елементарні цінності і надбудовуються з них, до яких ставляться насамперед терпимість, тобто, толерантність²⁶³.

Крім цього існує біхевіоральний підхід до визначення толерантності, у якому толерантність розглядається, передусім, як особлива поведінка людини. А також розглядають проблему толерантності з погляду когнітивного підходу, коли толерантність в основі має знання та раціональні доводи. З екзистенційно-гуманістичної точки зору повноцінна, зріла толерантність – неодмінно усвідомлена, осмислена та відповідальна. Така толерантність, на думку С. Л. Братченко, не зводиться до автоматизмів, до простих стереотипних дій – це цінність та життєва позиція, реалізація якої у кожній конкретній ситуації має певний сенс і вимагає від суб'єкта толерантності, пошуку цього сенсу та відповідального рішення.

З цих позицій, з погляду Ю. А. Гаюрова, толерантність розуміється не як непорушне правило або готовий до вживання рецепт, і тим більше не як примусова вимога під загрозою покарання, а як вільний та відповідальний вибір людини «ціннісного толерантного ставлення до життя»²⁶⁴.

Аналіз зарубіжних та вітчизняних робіт з толерантності демонструє, що поняттю толерантність не вдається дати однозначне трактування, з цього погляду реалізується диверсифікаційний підхід. Обговорюючи цей підхід, І. Петтай говорить про певну динаміку у розвитку толерантності та виділяє кілька фаз становлення толерантності. Причому, не можна однозначно стверджувати, що вищий рівень толерантності завжди краще. Поділяючи думку М. Уолцера про межі толерантності, необхідно зазначити, що надмірне неадекватне підвищення толерантності може призвести до ослаблення опірності та збільшення вразливості людини, зниження її диференціальної чутливості, до виникнення загроз для індивідуальності, ідентичності тощо.

Ще один аспект диверсифікації, на думку А. А. Вискочив та М. М. Лебедева – багатоаспектність та неоднорідність психологічного змісту толерантності. Це означає, що неможливо з достатньою повнотою описати толерантність з опору тільки на одне поняття, лише у одному вимірі²⁶⁵.

Традиційно для опису складних психологічних процесів та явищ використовується тріада компонентів: когнітивний, емоційний та поведінковий. З'явилися спроби застосування цієї схеми для толерантності. Когнітивний компонент толерантності розуміється через визнання складності, багатовимірності та різноманіття світу та незвідності цього різноманіття до одноманітності. Саме ці аспекти наголошуються на Декларації принципів толерантності, коли стверджується, що толерантність – це насамперед «...правильне розуміння багатого різноманіття культур нашого світу, наших форм самовираження та способів проявів людської індивідуальності». Емоційний компонент толерантності відбиває необхідність розгляду емпатії як складової толерантних відносин. Як окрему складову емоційного компонента Р. Кристал виділяє особливий вид емоційної стійкості – «афективна толерантність», суть якої полягає у здатності справлятися з емоційною напругою, терпимо ставитися до хворобливих переживань, тривозі без того, щоб придушувати чи спотворювати їх. Інший аспект цього виду толерантності пов'язаний, на думку С. Л. Братченка, з терпимим ставленням до різних емоційних проявів інших людей. Розвинена афективна толерантність дозволяє людині краще усвідомлювати як власні емоційні процеси, і переживання інших людей, не дратуючи і не приписуючи їм негативного сенсу. Поведінковий компонент толерантності зазвичай привертає до себе найбільше уваги дослідників, як під час діагностики, так і під час навчання. До поведінкової толерантності відноситься велика кількість конкретних умінь та здібностей, серед яких С. Л. Братченко виділяє:

²⁶³ Бобінова С. В. (2004) Виховання культури толерантності.

²⁶⁴ Гаюрова Ю. А. (2002) Культурні цінності як детермінанти міжетнічної взаємодії.

²⁶⁵ Вискочив А. А., Лебедева Н. М. (2002) Кроскультурні дослідження етнічної ідентичності і етнічної толерантності в полікультурному регіоні.

- здатність до толерантного висловлювання та відстоювання власної позиції як точки зору;
- готовність до толерантного ставлення до висловлювань інших, вміння домовлятися;
- толерантна поведінка у напружених та ексквізитних ситуаціях.

А також С. Л. Братченко пропонує виділити ще один умовний «компонент толерантності» – вербальний. Якщо когнітивний компонент передбачає реальну зміну сприйняття, розуміння, мислення, інтерпретації у напрямі реалізації принципів толерантності, то вербальний компонент обмежується лише «значною складовою». Це найпростіше і поверхове «вимірювання» толерантності, яке може свідчити про знайомство людини з ідеями толерантності та здатності більш-менш виразно розповісти про це, але ще нічого не говорить про реальне його ставлення до цього²⁶⁶.

З положень екзистенційно-гуманістичного підходу необхідно додати особистісний компонент. Основний зміст особистісного виміру толерантності включає, насамперед, відповідну ціннісно-смыслову систему, в якій центральне місце займають цінності поваги людини як такої, цінності права і свободи людини і рівноправності людей по відношенню до базових питань, до вибору миру.

Погляди та життєвої позиції, цінність відповідальності за власне життя та визнання такої за кожною людиною та інші цінності демократичного громадянського суспільства.

Можна погодитись з Л. І. Рюминой у цьому, що з вивченні толерантності як стійкої позиції у руслі «ціннісно-смыслового підходу, проблема ця постає як проблема особистісних установок, цінностей і сенсів, бо вони визначають з одного боку внутрішній світ особистості, її почуття і переживання, з іншого – є мотиваційно-регулюючими корелятами, що визначають реальну поведінку особистості»²⁶⁷.

Відповідно до екзистенційно-гуманістичного підходом, ставлення людини до себе та інших тісно взаємопов'язані. Інша традиція розгляду толерантності як особистісного початку була закладена у відомій концепції «авторитарної особистості» Т. Адорно, а також пов'язаних з нею теорії Е. Фромма, дослідженні забобонів М. Хоркхаймера, підході М. Рокіча до догматизму, концепції «одномірної людини» Г. А. Маркузі. У роботах цього напрямку, зокрема, було показано зв'язок авторитарності з «інтолерантністю до невизначеності», яка може бути важливим індикатором нетерпимості на особистісному рівні. Отже, основними вимірами міжособистісної толерантності у запропонованому підході є: особистісний, когнітивний, емоційний, поведінковий, вербальний.

Толерантність, аналізована з погляду діалогічного підходу, найяскравіше відбиває всі основні аспекти проблеми толерантності – як із погляду її вивчення, так і з погляду розвитку та навчання. У цьому вимірі головне, як зазначає С. Л. Братченко, «внутрішньоособистісна умова» толерантності – це розуміння природності та неминучості відмінностей між людьми та готовність поважати ці відмінності, а також визнання прав і свобод кожної людини, здатність до співіснування з іншими людьми, до вступу з ними до ненасильницьких форм взаємодії, тобто – готовність і здатність до діалогу.

Міжособова толерантність у концепції діалогу може бути розкрита та досліджена також за допомогою такого конструкту як «комунікативні права особистості» – за допомогою якого описується система психолого-правових підстав спілкування, що визначають межі свободи співрозмовників таким чином, щоб забезпечити їхню взаємодію на основі взаємного визнання та ненасильства. Серед основних, базових комунікативних прав особистості – право на свою систему цінностей, право на гідність та її повагу, право на індивідуальність та своєрідність, на відміну від співрозмовника, право на точку зору та інші фіксація конкретних напрямів, зусиль, необхідних для підтримки повноцінного мирного співіснування і співробітництва. Саме тому визнання людиною основних КПО та слідування нею в реальному спілкуванні можуть бути важливими критеріями міжособистісної толерантності.

²⁶⁶ Абакумова И. В., Ермаков П. М. (2003) О становлении толерантности личности в поликультурном образовании, С 78-82.

²⁶⁷ Явір В. (2011) Толерантність політична.

Багато «складових» толерантностей, мабуть, можуть бути сформовані шляхом спеціального навчання, соціально-психологічних тренінгів тощо. Багато психолого-педагогічних розробках віддають перевагу саме формуючим підходам (саме цей підхід закладено й у цільову програму «Формування установок толерантного свідомості...»). Якщо розуміти толерантність не як просту суму знань чи поведінкових умінь, а як особистісну позицію, ціннісне ставлення, то найбільш адекватною психолого-педагогічною тактикою розвитку толерантності є фасилітативний підхід, при якому основна увага зосереджена не на досягненні загальних для всіх «заданих результатів», а створення умов, що сприяють формуванню толерантності.

Поняття «спілкування» та «толерантність» пов'язані між собою, тому що наявність двох суб'єктів – необхідна ознака спілкування. І якщо взяти до уваги те, що толерантність завжди має як свою обов'язкову ознаку повагу до «іншого», прагнення співпраці, співдружності, тобто ставлення до нього як суб'єкта, можна припустити, що спілкування завжди включає толерантність. Зв'язок між толерантністю та спілкуванням носить двоякий характер. З одного боку, толерантність виступає душевно-духовною основою спілкування. З іншого, толерантність є початком процесу становлення спілкування, який є кінцевим пунктом толерантності. Звідси виділяється логічний взаємозв'язок толерантності та спілкування: взаємодія – толерантність – спілкування – спільність.

Розглядаючи толерантність через феномен спілкування, слід зробити висновок, що толерантність, будучи основою спілкування, проте не зводиться до нього. Спілкування, спрямоване на досягнення максимальної спільності суб'єктів, виступає своєю чергою метою толерантності, яка покликана за допомогою своїх внутрішніх механізмів перетворити «іншого» як об'єкта, на повноправного партнера зі спілкування – на суб'єкт. З іншого боку, маючи двоїсту природу, і будучи єдністю протилежностей, толерантність грає подвійну роль у структурі спілкування: вона через емоційну складову характеризує процес спілкування зсередини і об'єктивно відбиває взаємовідносини суб'єктів через комплекс поведінкових реакцій з урахуванням раціонального розуміння відносин суб'єктів. Проблема взаємодій лежить у сфері міжособистісних відносин. О. Ф. Лазурським та В. М. М'ясищевим було висунуто і розроблено концепція відносин особистості, під якою розуміється сукупність теоретичних уявлень, за якими психологічне ядро особистості є індивідуально-цілісна система суб'єктивно-оцінних, свідомо-вибірчих відносин до дійсності, що є інтеріоризованим досвідом взаємовідносин з іншими людьми в умовах соціального оточення. У роботах В. М. М'ясищева відображені можливі види та рівні відносин, розглянуті як властивості особистості. Відносини постають інтегральною позицією особистості загалом.

Філософ В. О. Абашик вважає, що толерантність може бути виражена у чотирьох можливих формах:

- байдужість;
- повага до Іншого, якого я водночас не можу розуміти і з яким не можу взаємодіяти;
- поблажливості до слабкості Інших, що поєднуються з деякою часткою зневаги до них;
- розширення власного досвіду і критичний діалог.

Також у філософії виділяють п'ять рівнів толерантності:

- цивілізаційний (ненасильство у контактах різних культурних світів);
- міждержавний (співробітництво та мирне співіснування держав незалежно від їхньої величини, економічного розвитку, етнічної чи релігійної приналежності їхнього населення тощо);
- етнічний (основний засіб досягнення гармонії національних відносин у багатонаціональних суспільствах, тому що ґрунтується на визнанні того факту, що під відмінностями прихована істотна схожість);
- соціальний (ненасильницьке, поважне ставлення між різними соціальними групами, є гарантом гармонійних відносин у суспільстві; створення умов на формування толерантного

поведінки особистості, її відповідальності; спрямованість на рівновагу у суспільстві та визнання права на об'єднання людей для захисту своїх прав та інтересів);

- індивідуальний (норма поведінки відповідальної особи; толерантність щодо людей, які відрізняються від нас своїми переконаннями та звичками, вимагає розуміння того, що істина не може бути простою, що вона багатоліка і що існують інші погляди, здатні пролити світло на той чи інший її бік)²⁶⁸.

Враховуючи, що в основі толерантності лежить активне ставлення, яке формується на основі визнання універсальних прав та основних свобод людини, І. В. Крутова виділяє такі рівні толерантності:

1. Рівень стримування негативного реагування на морально значущий чинник унеможливорює насильство. При цьому необхідно враховувати, що терпимість є виразом вільної емпатії, не може породжуватися загрозою, благанням, наслідуванням. За терпимість помилково можна прийняти: уповільненість реакції, нерішучість, нездатність до ціннісного розрізнення, сподівання автоматизму долі, цинічна байдужість. А. Є. Зімбулі виділяє такі види терпимості:

- квазитерпимість – види стриманості, які зовні постають як терпимість, але є уявними, несправжніми; можливі мотиви такої поведінки – прагматизм, конформізм, самореклама, потурання, віра в автоматизм подій;

- псевдотерпимість – випадки свідомого введення будь-кого в оману; мотивація – удавання;

- «негативна» терпимість – терпимість, що носить показний характер, а також зловмисне невтручання; мотивація – налагоджена помста, зловмисне утримання;

- «позитивна» чи справжня терпимість обумовлена такими мотивами, як увага, розуміння, симпатія, допомога, турбота про адресат.

2. Рівень готовності до взаєморозуміння та розуміння Іншого на основі загальнолюдських цінностей, а також визнання його права на існування.

3. Рівень критичного діалогу та розширення власного досвіду на основі критичного осмислення²⁶⁹.

Проблема інтолерантності на відміну толерантності вивчається, зазвичай, лише у антропологічному аспекті. Засновник психоаналізу З. Фрейд виділяв у структурі особистості Ід як область несвідомих потягів, Ід не знає цінностей, добра і зла, не знає моралі. Его розуміється, як частина психічного апарату, яка перебуває у контакті із зовнішньою реальністю. Супер-его служить суддею чи цензором діяльності та думок Его – це сховище моральних установок, норм поведінки. Фрейд вказує на три функції Супер-его: совість, самоспостереження та формування ідеалів. Его і Супер-его частково несвідомі. З. Фрейд вважав, що розвитком та поведінкою особистості керують дві енергії лібідо та енергія мартідо. Мартідо за своєю природою має деструктивний характер. Таким чином, ворожість має вроджений характер, і культура покликана заглушати, придушувати цей інстинкт, внаслідок чого виникає неминучий конфлікт між особистістю та суспільством, що призводить до руйнування особистості чи іншої особистості.

Обґрунтування ідеї наявності у індивіда опозиційного інстинкту який виявляється у запереченні іншого чи боротьби з Іншим здійснив Г. Зіммель. Ця позиція обумовлена певною налаштованістю душі на недовіру, огиду, ненависть до Іншого, усвідомленим чином як потребу ворожості.

Поруч із опозиційним інстинктом у індивіда є й інстинкт прихильності до іншого, який зумовлює зачатки настроєності душі симпатію. Під впливом соціальних умов ці «зачатки» перетворюються на потребу у коханні. Ворожість, на думку Г. Зіммеля, набагато вища у людей, пов'язаних родинними узами, через наявність у них лише небагатьох відмінностей, і коли знаходяться суперечності в незначному, вони викликають найсильніший антогонізм.

²⁶⁸ Абашнік В. О. (2019) Толерантність: філософсько-правові аспекти, с. 106-114.

²⁶⁹ Юсупова Г. И. (2007) Духовная традиция дзен и современность: к истокам толерантного сознания (теоретические аспекты), с. 93-95.

Представник неофрейдизму Е. Фромм вважав агресивність не вродженим біологічним інстинктом, а соціальною потребою індивіда у трансценденції, створенні нових умов життя, чи формі життєтворчості, чи формі руйнації життя. Він вважав, що деструктивність ґрунтується на особливостях людського характеру, людських пристрастях, тобто природа ворожості соціальна.

Структурними елементами інтолерантності, на думку О. Шемякіної, є гнів, огида та зневага. На думку автора, «однієї з найменш соціалізованих, а тому історично більш ранніх емоцій, що входять до «тріади ворожості», є гнів». Ця емоція характеризується поєднанням високої імпульсивності та низького рівня контролю та проявляється у насильницькій формі агресії. Зневага є більш стійкою емоцією, ніж гнів або огида. Гнів передбачає досить швидку афективну розрядку, а почуття огиди сприяє переключенню уваги щось інше. В історичному плані емоція огиди походить з уявлення про ритуально «чисте» і «нечисте», що знаходить відображення в релігійному протистові. Огида спонукає людину усунути від об'єкта, що викликає огиду, або усунути сам об'єкт.

Д. В. Зінов'єва визначає толерантність через соціокультурний підхід. Особливими характеристиками соціокультурної толерантності є повага до іншого; прийняття етнічних та національних особливостей, прийнятих у цьому суспільстві; прийняття відмінностей у соціальних поглядах. Відмінності породжуються особливостями умов життя, професійної діяльності, культурних традицій. Соціальна культура передбачає взаємну повагу, право іншого на помилку; вона покликана допомогти учням відчувати власну своєрідність, несхожість інших не як недолік, а як певну цінність.

Соціокультурна ситуація нашої країни, як і інших багатонаціональних і полікультурних суспільствах, завжди характеризувалася неоднозначним ставленням членів однієї соціальної групи до представників інших національних чи культурних груп. У цьому Д. В. Зінов'єва вважає, що соціокультурна толерантність є одним із структурних компонентів педагогічної майстерності.

Чинниками толерантності-інтолерантності на думку А. О. Реани є: соціогенетичний, мікросередовищний вплив найближчого оточення індивіда та біогенетичний. Але навіть на цьому рівні аналізу не все визначається біологічним фактором. Наприклад, «чоловіча» та «жіноча» поведінка багато в чому керується соціальними стереотипами маскулітності та фемінності.

Аналізуючи літературні джерела, ми визначили поняття толерантності, межі толерантності, функції, типи, форми та рівні толерантності. Щоб обґрунтувати положення про те, що толерантність є професійно важливою якістю вчителя загальноосвітньої школи, необхідно дати поняття педагогічної толерантності.

Визначаючи педагогічну толерантність, необхідно проаналізувати особливості діяльності вчителя. Наголошуючи на характері діяльності як самодіяльності, творчості, С. Л. Рубінштейн вказував на суспільно необхідний соціально детермінований її характер. Л. І. Анциферова запропонувала запровадити поняття про «особистісно-психологічну систему забезпечення» видів діяльності, розглядаючи кожен із них як активне ставлення людини до світу, суспільства і себе.

Специфіку педагогічної діяльності можна визначити через її вищу, кінцеву мету, мотив-мету, яка є результатом присвоєння суб'єктом суспільно-історично обумовленої функції педагогічної діяльності. Досягнення кінцевої мети педагогічної діяльності – формування та розвитку дитини, може здійснюватися лише у організації взаємодії, має характер співробітництва, співтворчості вчителя і учнів. І завдання педагога не пристосовувати учня до навчального матеріалу, а «ввесь зміст освіти підпорядкувати його розвитку як найвищої мети». У плані оцінки ефективності діяльності педагога особливого значення набуває питання про структуру педагогічної діяльності, її компоненти, функції.

У педагогічній діяльності Н. В. Кузьміна виділила ряд основних взаємозалежних компонентів. Нею описані конструктивна, організаторська та комунікативна діяльності.

Дещо пізніше Н. В. Кузьміна описала четвертий компонент педагогічної діяльності – гностичний.

Педагогічна діяльність носить поліструктурний та багаторівневий характер, спрямована, насамперед, на розвиток іншої людини. Виконує чотири основні функції:

- конструктивну;
- дослідницьку;
- комунікативну;
- рефлексивну.

У педагогічній діяльності Н. Б. Авалуєв виділяє чотири особливі види професійної діяльності педагога:

- організаційно-управлінська;
- навчальна;
- виховна;
- методична²⁷⁰.

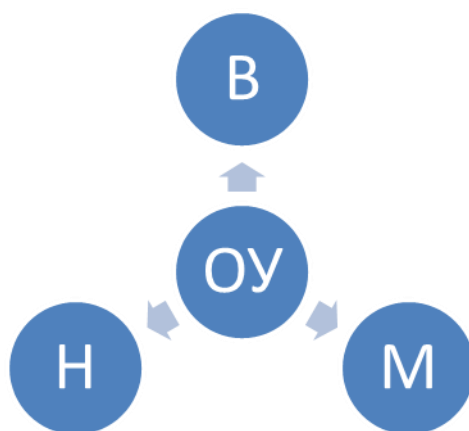


Рис. 1. Професійна діяльність педагога: ОУ – організаційно-управлінська діяльність, Н – навчальна діяльність, В – виховна діяльність, М – методична діяльність

З погляду педагогічної толерантності як якості особистості педагога, яка виявляється у взаємодії, найцікавіші два види професійної діяльності вчителя – це навчальна та виховна. І та й інша діяльність спрямовані на формування здібності у учнів до організації та здійснення різноманітної за змістом спільної діяльності. Специфіку цього виду діяльності відображає:

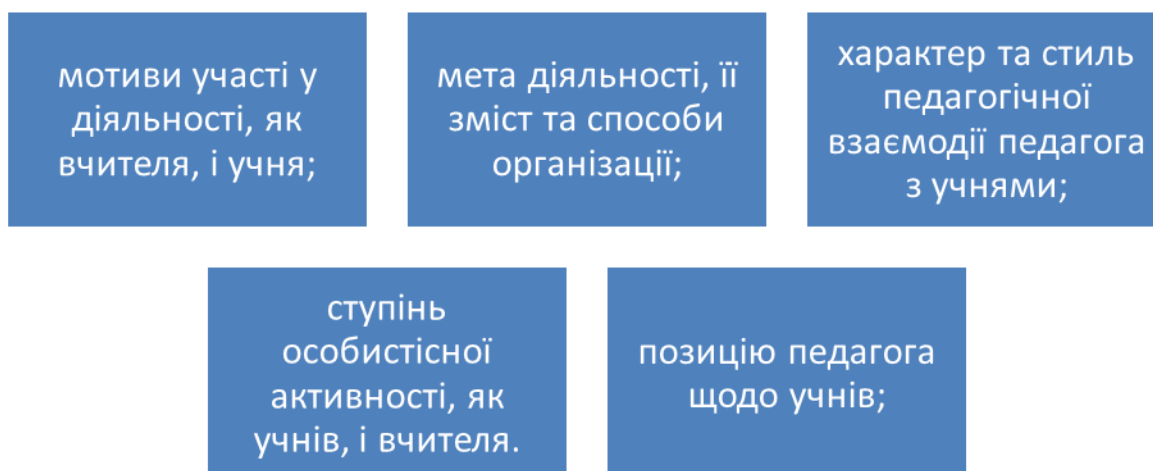


Рис. 2. Специфіка професійної діяльності вчителя

²⁷⁰ Бархота М. П. (2003) Мотиви толерантності або ідея людинолюбство.

Розглядаючи виховну та навчальну діяльність як один із видів професійної діяльності педагога, необхідно вивчити не тільки особливості та закономірності даних видів діяльності, а й визначити сутність результатів виховання та навчання. Оцінкою якості освіти займалися М. М. Поташник, А. А. Макаров, вивчення проблеми «ефективність навчання»: Ю. К. Бабанський, В. М. Блінов, М. В. Кухарев, В. П. Симонов, Ю. А. Конаржевський, Л. Ф. Колесников та інших²⁷¹.

Розглядаючи явище ефективності педагогічної діяльності, можна виділити в окремі категорії два види освітньої діяльності: навчальну та виховну. Отже, при вивченні проблеми ефективності педагогічної діяльності слід виділити дві категорії: ефективність навчання та ефективність виховання.

Ефективність освітньої діяльності виражатиметься не лише в тому, як і наскільки успішно досягнуто цілей, поставлених педагогом, а й у тому, як учні реалізували свої потенційні можливості у процесі здійснення діяльності; наскільки своєчасно і точно педагог виявився здатний реагувати на нові запити з боку суспільства, особистості та варіювати діяльність залежно від зміни цих умов та від того середовища, в якому ця діяльність здійснюється.

Критерієм оцінки ефективності педагогічної діяльності, на думку Н. Б. Авалуєва є якістю її організації. Теоретичне вивчення педагогічної діяльності, її ефективності дозволяють стверджувати, що для того, щоб освітня діяльність була дійсно ефективною, вона повинна бути організована таким чином, щоб кожен учень міг проявити себе найкращим чином, максимально реалізувавши свої можливості. Отже, критерієм оцінки ефективності виховної та навчальної діяльності педагога може бути власне включеність учнів у діяльність.

Розглядаючи виховання як виховну діяльність, а навчання як навчальну діяльність і, відповідно, враховуючи особливості цього виду діяльності, результати виховної та навчальної діяльності слід шукати, на думку Н. Б. Авлуєва, у створенні діяльності педагогом. У разі можна об'єктивно оцінити результати діяльності, організованої педагогом.

Якщо припустити, що педагогічна толерантність є професійною толерантністю, необхідно розглянути поняття «професійно важлива якість вчителя». Проблема професійно важливих якостей педагога освячена у роботах П. Г. Ананьєва, В. А. Гаєвській, Н. В. Кузьміної, В. С. Мерліна, К. К. Платонова, А. І. Щербакова та ін.²⁷².

У психолого-педагогічній літературі спостерігається неоднозначність використання понять, що описують професійно важливі риси педагога. Наприклад, «Професійно важливі якості», «Професійно значущі якості», «Професійно цінні якості», «Професійно важливі властивості», «Професійно значущі властивості».

Вроджені психофізіологічні особливості індивіда, мотиви трудової діяльності та допрофесійні здібності, на думку Т. Л. Ядрішнікова, є індивідуально-психологічними якостями, що виявляються в успішності освоєння або виконання конкретної професійної діяльності, прийнято називати професійно важливими якостями.

Спираючись на дані, представлені на роботах Б. Г. Ананьєва, В. С. Мерліна, О. Г. Ковальова, К. К. Платонова, Є. О. Клімова, А. К. Маркової, В. Д. Шадрікова, Ю. П. Поваренков виділяє чотири підструктури індивідуальних якостей, які можуть бути професійно важливими якостями: професійну спрямованість, професійний досвід, професійну обдарованість та професійну самосвідомість, риси особистості. Індивідуальні якості людини, які впливають на ефективність функціонування та формування суб'єкта праці, Ю. П. Поваренков називає професійно орієнтованими. Професійно значущі якості він поділяє на професійно важливі та професійно значущі якості. Як професійно важливі якості виступають професійні знання, професійні здібності, а як професійно значущі якості – професійні інтереси, установки. Професійно значущі якості визначають ставлення людини до професійних функцій та професіоналізації загалом, ступінь їхнього прийняття. Професійно важливі якості на відміну професійно значущих якостей визначають не

²⁷¹ Гаюрова Ю. А. (2002) Культурні цінності як детермінанти міжетнічної взаємодії.

²⁷² Белинская Е. П. (2004) Система ценностей личности в перспективе толерантности.

ставлення до професійних функцій, а процес і результат виконання. Вплив професійно важливих якостей на ефективність праці прямий, а вплив професійно значущих якостей непрямий. Таким чином, толерантність ми трактуватимемо як професійно важливу якість вчителя.

Педагогічна толерантність є професійно важливою якістю вчителя, оскільки професійно важливі якості виступають як професійні знання, професійні здібності. Професійно важливі якості визначають не відношення до професійних функцій, а процес та результат їхнього виконання.

Педагогічна толерантність, на думку М. Бубер, має суперечливу сутність. Вчитель, формуючи в учня потреби та здібності до освіти та участі у відносинах Я-Ти, змушений у той же час коригувати свій вплив на учня, програючи ситуацію спілкування не тільки з свого погляду та вихованця, але й з того, як буде сформована у останнього внаслідок виховання; учень програє ту саму ситуацію у усіченому вигляді – його майбутній образ самого себе, його майбутня думка йому невідома, тому, що виховує ставлення як таке, що позбавлене повної взаємності. Тому толерантність є професійно необхідною особистою якістю педагога, що диктується завданнями, змістом та характером його діяльності. Проблема ускладнюється ще й тим, що ця якість пов'язана із взаємовідносинами не лише з дітьми, а й із дорослими.

На думку П. Ф. Комогорова, необхідно брати до уваги специфіку вчительської праці, коли викладачеві у своїй виховній діяльності, діяльності з навчання, організаційної, методичної, суспільно-корисної діяльності доводиться встановлювати відносини з безліччю людей найрізноманітніших професій, людей з різних майнових верств суспільства, що відрізняються один від одного з політичних переконань, релігійних поглядів. Можна зробити висновок, що педагог повинен мати здібності толерантної взаємодії на всіх рівнях і в усіх проявах толерантності. Крім цього педагог працює, як правило, у кількох класах одночасно, тому він змушений у своїй педагогічній діяльності бути досить гнучким, здатним швидко адаптуватися і пристосовуватися до умов, що змінилися. В. С. Біблер виділяє інтолерантно-толерантний класи²⁷³.



Рис. 3. Новозеландська модель інтолерантно-толерантного класу

Інтолерантний клас характеризується холодним, нетерпимим ставленням до індивіда, який визнає цінність і самобутність іншого. У толерантному класі спостерігається серцеве,

²⁷³ Толерантність як соціально-культурний феномен: світоглядно-методологічний аспект: кол. моногр. (2012).

тепле спілкування, засноване на повазі та емпатії. Отже завдання вчителя створити сприятливу атмосферу для формування толерантних установок. Педагог повинен власним прикладом підтверджувати цінності толерантності та втілювати їх.

Педагогіка толерантності Г. М. Шеламової передбачає:

- культуру спілкування як досягнення іншого у діалозі, як взаєморозуміння та співпереживання;

- толерантне мислення як основу пізнання індивідуальності людини, її потреб, цінностей, поглядів, переконань та різноманітних форм проявів у процесі спілкування, що дозволяє виховувати особисті якості індивіда, трансформуючи їх у бік емпатії, взаємоповаги, почуття партнерства;

- особистісно-орієнтований підхід в освітньому процесі, основою якого є суб'єкт-суб'єктні відносини²⁷⁴.

Педагогіка толерантності висуває певні вимоги до особистості вчителя. Це, передусім, такі якості: ставлення людини як самоцінності, ставлення себе як самоцінності, тобто самоприйняття, самоповагу, віра у свої можливості, потреба та здатність до перетворення себе, ставлення до професії як способу самореалізації. Педагогіка толерантності полягає в зміні ставлення до учня. Виходячи з позиції, що особистість може бути вихована тільки особистістю, К. Роджерс виділяє особистісні установки, які вчитель реалізує по відношенню до учнів: щирість у висловленні власних почуттів, переживань та думок, активне слухання та емпатія почуттів та станів дітей, вираження свого розуміння їх почуттів та безумовне прийняття кожного учня як особистості.

Принципами педагогіки толерантності є принцип співробітництва та ненасильства. Толерантність можна розглядати, з одного боку, як досягнення поставлених виховних і освітніх завдань, з іншого, – як із цілей процесу виховання. Перш за все у необхідно зупинитися на першому її прояві, коли педагогічна толерантність сприяє формуванню толерантної особистості школяра. Досвід та роботи В. О. Сухомлинського та А. С. Макаренка стали основою формування «педагогіки співпраці». Педагогіка співпраці як науковий напрямок з'явилася у 80-х роках. Ш. О. Амонашвілі, І. П. Волков, І. П. Іванов, Є. М. Ільїн, В. А. Караковський, В. Ф. Шаталов, М. П. Щетинін представили ідеї співробітництва в узагальненому вигляді. На їхню думку, педагогіка співпраці – це новий підхід у вихованні та навчанні, в основі якого лежить співпраця у всіх сферах навчальної та позакласної діяльності – співпраця вчителів, учнів, батьків та адміністрації закладу освіти. Як зазначає Ш. О. Амонашвілі, ідея педагогіки співпраці полягає в тому, щоб «зробити дитину нашим добровільним та зацікавленим соратником, співробітником, одноступенем у своєму ж вихованні, освіті, навчанні, становленні, зробити його рівноправним учасником педагогічного процесу, дбайливим та відповідальним за цей процес, за його результати». У ціннісній орієнтації «педагогіки співпраці» виділяються три особистісні настанови: прийняття учня, колегу таким, яким він є, емпатичне розуміння іншого, установка на відкрите та довірче спілкування з суб'єктами освітнього процесу²⁷⁵.

Установка на прийняття учня такою, якою є умова прямого звернення вихователя до свого вихованця, відкритого діалогу з ним, дійсної допомоги дитині в її становленні як особистості. Протилежністю такої установки виступає стереотипне сприйняття учня, яке може бути джерелом його заперечення вчителем, знецінювання його реального «Я», а звідси і джерелом учнівського протесту, що виливається в прагнення будь-якими засобами зберегти самоповагу.

Особова установка на емпатичне розуміння іншого є протилежною оцінною. В основі оцінної установки лежить схематичний образ, що формується у свідомості вчителя під час взаємовідносин з учнями та іншими вчителями. При емпатичному розумінні педагогу потрібно співпереживати, тобто переживати ті ж емоційні стани, що відчуває інша людина,

²⁷⁴ Гаюрова Ю. А. (2002) Культурні цінності як детермінанти міжетнічної взаємодії.

²⁷⁵ Абашнік В. О. (2019) Толерантність: філософсько-правові аспекти, с. 106-114.

через ототожнення з нею та співчувати – переживати власні емоційні стани у зв'язку з почуттями партнера взаємодії. Емпатія є емоційною складовою толерантності.

Установка на відкрите та довірче спілкування з суб'єктами освітнього процесу виникає завдяки здатності вчителя відійти від стереотипного сприйняття не так учнів, колег, як себе, свого статусу. Виділення даних особистісних установок у взаємодії суб'єктів освітнього процесу дозволяє стверджувати, що методологічним принципом розуміння спілкування у «педагогіці співпраці» є педагогічна толерантність. Цей висновок можна аргументувати наступним чином.

Дані особливості спілкування є особистісними установками, саме у такій якості розглядаємо один із компонентів педагогічної толерантності. Когнітивним компонентом толерантності є механізм прийняття іншої людини, з її індивідуальністю, інакшістю. Сам процес взаємодії суб'єктів освітнього процесу передбачає можливість залишити за партнером зі спілкування право на індивідуальність, на його відмінність від інших, за умови, що ці відмінності не мають антигромадського характеру.

Одним із способів подолання інтолерантності є творче мислення, відсутність стереотипності мислення, схематичності та упередженості. Задля подолання стереотипності мислення й досягнення толерантності виникає необхідність встановлення та прояв емпатії. Така необхідність виникає у зв'язку з вимогою сприймати партнера взаємодії в його актуальному стані на даний момент, а не з урахуванням його колишніх помилок, внаслідок чого у людини складається стереотип сприйняття особистості та її поведінки. Насамперед емпатія пов'язана з емоційно-вольовим компонентом толерантності, тобто виникає емоційний зв'язок між суб'єктами.

«Педагогіка співробітництва» передбачає розглядати спільну діяльність суб'єктів освітнього процесу як спілкування двох рівноправних партнерів, кожен із яких є індивідуальністю. Провідна роль взаємодії між учнем і вчителем має належати останньому. Вчителю необхідно проявляти активну педагогічну позицію, особистісну зацікавленість у партнерстві. Але «педагогіка співробітництва», розглядаючи особистісні настанови педагога, не розглядає шляхи розвитку педагогічної толерантності.

Адекватну позицію насильству та засіб боротьби за соціальну справедливість є ненасильство, яке можливе лише на новій основі людських відносин – на толерантності. Вона виступає свого роду ідеологією ненасильства, визначальною умовою цивілізованого усунення неминучих зіткнень, що мають у своїй основі різноспрямованість людських інтересів.

Ідеї вільного виховання підтримували І. І. Горбунов-Посадів, С. М. Дурилін, Є. Кросбі, К. М. Вентцель та інші, виділивши нові концепції у реалізації загальної мети вільного виховання:

- створення умов для вільного розвитку кожної дитини відповідно до її природних завдатків;
- організація педагогічного процесу, що забезпечує свободу вибору у поєднанні з демократизацією внутрішньошкільного життя;
- рівноправне співробітництво вчителя та учнів, яке відбилося в теоретичних засадах педагогіки ненасильства²⁷⁶.

Ідеї педагогіки співпраці близькі до ідей педагогіки ненасильства. Відмінність полягає лише в тому, що педагогіка співпраці спирається на принцип ненасильства у процесі побудови взаємин дітей та дорослих, тоді як у педагогіці ненасильства цей принцип трактується у ширшому розумінні та поширюється на інші сфери взаємин людей у природі та суспільстві, а головне, намагається знайти форми та засоби виховання підростаючого покоління в дусі миролюбності та ненасильства.

А. Г. Козлова виділяє такі педагогічні напрями, що мають в основі своєї ідеї педагогіки співпраці та ненасильства:

²⁷⁶ Бархота М. П. (2003) Мотиви толерантності або ідея людинолюбства.

- педагогіка діалогу;
- педагогіка ризику;
- педагогіка успіху;
- педагогіка гармонійного розвитку;
- педагогіка творчості.

У дещо іншому аспекті, ніж у педагогіці співпраці та ненасильства, проблеми взаємодії розглядаються в педагогіці діалогу. На думку А. Гжегорчика, існують види взаємодії, які сприяють толерантній поведінці: допомога, сприяння у сфері планування, співпраця, передача істини «через діалог у загальному сенсі можливе розуміння у вільній невимушеній взаємодії». Діалог приймається послідовниками етики ненасильства для здійснення толерантної поведінки, яка обумовлена моральною зрілістю людини, її культурною зацікавленістю. У різні епохи людської історії теорія пізнання світу та відповідні їй концепції виховання людини будувалися як діалог. Можна з високим ступенем ймовірності стверджувати, що провідною тенденцією, суттєвою формою розвитку, сутністю педагогіки є діалог вчителя і учня. Діалог – це основа творчого мислення, розвиток діалектичності як системотворчого компонента творчого мислення неможливий без діалогу. Людина пізнає та перетворює світ у діалозі. Цінність діалогу полягає в тому, що він сприяє породженню інтересу та мотивації навчання на принципі ненасильства. Заснований на рівноправності, взаємній довірі, визнанні самоцінності його учасників, діалог створює умови для максимального повного творчого зростання. Прагнення людини досягти взаєморозуміння, заснованого на рівноправності, на узгодженості різних установок, мотивів, орієнтації, та реалізувати це взаєморозуміння через співпрацю, роз'яснення та діалог характеризує толерантну особистість.

Психологічний аналіз прояву толерантності у процесі педагогічної діяльності вчителя свідчить про те, що вона є професійно важливою якістю особистості вчителя. Аналізуючи особливості толерантності вчителя у педагогічному процесі, Ю. П. Поваренков визначає два види толерантності педагога: соціальної та психологічної. Наявність соціальної толерантності дозволяє вчителю ефективно взаємодіяти з усіма учасниками освітнього процесу, а сформованість психологічної толерантності забезпечує високу стійкість вчителя до численних професійних стресів та сприяє ефективній побудові професійної кар'єри. Ю. П. Поваренков пропонує виділяти у соціальній толерантності структурні компоненти: динамічні та операційні. Динамічна сторона толерантності визначається змістом мотиваційної сфери вчителя, системою його цінностей, інтересів, переконань та соціальних установок. Операційну основу соціальної толерантності становлять конкретні знання, уміння та здібності.

Отже, під педагогічною толерантністю розумітимемо:

- володіння вміннями та навичками толерантної взаємодії з усіма суб'єктами освітнього процесу;
- встановлення на толерантність як активну позицію щодо формування толерантності своєї особистості, особистості учнів та їх батьків;
- як якість особистості; як норма своєї поведінки, що є однією зі складових педагогічної етики²⁷⁷.

Педагогічна толерантність є соціальною категорією і виявляється у встановленні прийняття іншої людини, на емпатичне розуміння, на відкрите і довірче спілкування.

Педагогічна толерантність постає як інтегруюча форма, що несе в собі риси всіх видів і рівнів толерантності, що визначається цілями, завданнями та особливостями педагогічної діяльності вчителя і всім різноманіттям педагогічних ситуацій, що зустрічаються, є професійно-особистісною якістю вчителя.

Толерантності відповідатимуть такі типи взаємодії, як діалог, співпраця, опіка; інтолерантності – придушення, індіферентність, конфронтація, конфлікт. У діалозі

²⁷⁷ Бистрицький Є. (1997) Конфлікт культур і філософія толерантності. Демони миру та боги війни. Соціальні конфлікти посткомуністичної доби, С. 147-168.

проявляється індивідуальність і досягається своєрідність іншого, оскільки саме діалогова взаємодія передбачає рівність позицій у спілкуванні. У структурі діалогової взаємодії переважають емоційно-вольові та когнітивні компоненти, які можуть бути охарактеризовані через високий рівень емпатії, почуття партнерства, вміння прийняти його таким, яким він є, відсутність стереотипності у сприйнятті інших, гнучкість мислення, вміння адекватно «приймати» свою особистість. Співпраця має на увазі спільне визначення цілей взаємодії, розподіл сил та засобів на основі можливостей кожного. Опіка має на увазі турботу, причому ця турбота не принижує переваги опікуваного, будучи природною нормою суб'єкта та об'єкта. Даний тип взаємодії можливий лише тоді, коли обидві сторони приймають одна одну і терпимо один до одного ставляться. Цей рівень толерантних відносин характеризується такими ознаками: емоційної стабільністю, високим рівнем емпатії, соціальної активністю, умінням допомогти. Звідси можна припустити, що критеріями педагогічної толерантності мають бути мотивація на співпрацю, діалог, розвиненість механізму прийняття, розвиненість механізмів терпіння, асертивну поведінку.

Навичка толерантності як характеристика освіченої людини сприяє спокійному освоєнню будь-яких знань, занять та коректній, безконфліктній участі у будь-якій комунікації. Одним із соціальних інститутів, що сприяють формуванню толерантних засад, є освіта, в якій плідно використовується діалог, співпраця, повага між усіма суб'єктами освітнього процесу.

Отже, педагогічна толерантність є професійно важливою якістю вчителя. З погляду педагогічної толерантності як якості особистості педагога, що виявляється у взаємодії навчальної та виховної діяльності, спрямованих на формування здібностей у учнів до організації та здійснення різноманітних за змістом спільних дій.

Сучасні умови розвитку суспільства висувають нові вимоги до педагога, що передбачають формування педагогічної толерантності. З аналізу психолого-педагогічної літератури, поняття «толерантність» немає однозначного визначення.

У вітчизняній та зарубіжній психології розвиваються кілька підходів до визначення проблеми толерантності:

- поняття толерантності психофізіологічне і означає ослаблення реагування на будь-який несприятливий чинник внаслідок зниження чутливості до його впливу;
- толерантність розглядається як психологічна стійкість за наявності фрустраторів або стресорів, що сформувалася в результаті зниження чутливості до їх повторюваного впливу;
- феномен толерантності розглядається з трьох позицій: у контексті антропологічної проблеми «Я і Ти», в аксіологічному аспекті проблеми цінностей та у праксеології, зокрема діяльності спілкування;
 - з позиції екзистенційно-гуманістичного підходу, толерантність – це прояв свідомого, осмисленого та відповідального вибору людини, її власної позиції та активності щодо побудови певних відносин;
 - з погляду диверсифікаційного підходу, психологічний зміст толерантності може бути зведено до окремої властивості, характеристики – це складний, багатоаспектний і багатокомпонентний феномен;
 - розглядаючи фасилитативний підхід, можна назвати, що толерантність може бути результатом лише зовнішніх впливів: толерантність не стільки формується, скільки розвивається; допомога у становленні толерантності – це створення умов розвитку;
 - діалогічний підхід визначає толерантність як особливий спосіб взаємовідносини та міжособистісної взаємодії, спілкування з іншим, як міжособистісний діалог.
- толерантність як соціальну категорію розглядали О. Г. Асмолов, Г. В. Солдатова. Дане поняття розкривається через повагу та визнання рівності, відмова від домінування та насильства, визнання багатомірності та різноманіття людської культури, норм, вірувань, відмова від зведення цього різноманіття до їжі або до переважання якоїсь однієї точки зору.

Методологічною основою вивчення педагогічної толерантності стали:

- філософсько-етичні концепції толерантності;

- психологічна теорія толерантності;
- психологія та педагогіка ненасильства;
- психологія та педагогіка співпраці;
- принципи системогенезу професійної діяльності²⁷⁸.

Визначення комунікативної педагогічної толерантності – це володіння вміннями та навичками толерантної взаємодії з усіма суб'єктами навчального процесу. Педагогічна толерантність є соціальною категорією і виявляється у встановленні прийняття іншої людини, на емпатичне розуміння, на відкрите і довірче спілкування. Педагогічна толерантність виражена через соцікультурний підхід і обов'язково пов'язана з процесом спілкування.

Розглянуті теоретичні підходи та практичні дослідження проблеми педагогічної толерантності зачіпаються в основному в руслі таких психологічних проблем, як вивчення особливостей комунікативної та соцікультурної толерантності, формування толерантності, суб'єктивні передумови толерантності особистості та ін. Цілісних експериментально-теоретичних досліджень толерантності, не розкрито механізм розвитку педагогічної толерантності, не представлено опис особи толерантно-інтолерантного вчителя.

Зважаючи на все сказане вище, ми вважаємо, що комунікативна педагогічна толерантність може бути розглянута як професійно важлива якість вчителя, що впливає на ефективність його праці, а також на стосунки з усіма суб'єктами освітнього процесу з погляду професійного становлення фахівця.

В експерименті взяли участь педагоги середніх загальноосвітніх шкіл міста Мелітополя Запорізької області та здобувачі вищої освіти Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького.

Піддослідні вчителі загальноосвітніх шкіл з різним педагогічним стажем, вчителі початкової школи, середньої та старшої ланки. Цей підхід до визначення вибірки піддослідних дозволив виявити загальні закономірності педагогічної толерантності незалежно від предмета, віку дітей. З метою апробації тренінгу щодо формування комунікативно-педагогічної толерантності використали вибірку студентів-психологів Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького у кількості 50 осіб. Під час дослідження було використано метод спостереження, опитування педагогів, тестування, констатуючий експеримент та математично-статистичні методи обробки матеріалів дослідження.

Експеримент проводився в природних умовах педагогічної діяльності вчителів, був спрямований на вивчення рівня педагогічної толерантності, психологічного змісту педагогічної толерантності, індивідуально-типових особливостей толерантної та інтолерантної поведінки вчителів, визначення ефективності навчальної та виховної діяльності педагогів.

Педагогічна толерантність є професійно важливою якістю, то вважали за необхідне проаналізувати ефективність діяльності педагога і в першу чергу навчальну та виховану діяльність педагога. Для оцінки ефективності педагогічної діяльності використовувалася методика «Коефіцієнт ефективності виховної діяльності» Н. Б. Авалуєва.

Оскільки толерантне/інтолерантне відношення може бути пов'язане зі ступенем урівноваженості, дратівливості, емоційної стійкості, екстраверсії, тривожності тощо, важливо використовувати методику, яка б дозволила виявити ці якості та порівняти з толерантністю. Для цієї мети ми вважали за можливе використовувати опитувальник 16PF Кеттелла.

Для оцінки вчителем особистісних особливостей учнів, колег використали протилежні пари параметрів особистості запропоновані Ю. М. Кулюткіною та Г. С. Сухобського. Процедура дослідження відповідає процедурі семантичного диференціалу Осгуд. Так як у дослідженні нас цікавили наступні оцінки вчителів: оцінка ідеального учня, реального та анти ідеального, то тому випробуваному пропонувалося 3 опитувальних листи, що містять

²⁷⁸ Бобинова С. В. (2004) Виховання культури толерантності.

протилежні пари тверджень. Технологія роботи з кожним листом у відповідь ідентична, відрізняється тільки змістом інструкції.

Ю. М. Кулюткіна, Г. С. Сухобська пропонують усі пари якостей згрупувати у п'ять оціночних шкал²⁷⁹:

1. Загальне недиференційоване враження про особистість.
2. Характеристика моральних аспектів особистості.
3. Характеристика інтелектуальних якостей особистості.
4. Характеристика вольових якостей особистості.
5. Характеристика індивідуально-стильових особливостей особистості.

Можлива соціальна дистанція між суб'єктами освітнього процесу може бути обчислена за такою формулою:

СДв = 3n, де n – кількість респондентів.

Реальна соціальна дистанція розраховується за такою формулою:

$$\tilde{d} = \frac{\sum(+)+\sum(-)}{\tilde{d}} \cdot 100\% ,$$

де \sum – арифметична сума позитивно набраних балів,

\sum – арифметична сума негативно набраних балів.

Таким чином, на основі вищевказаних методів і методик нами була відібрана кількісна та якісна інформація з проблеми, що вивчається.

Виховна та навчальна діяльність, будучи основним видом професійної діяльності педагога, охоплює інші види педагогічної діяльності, такі як методична, організаційно-управлінська.

Якщо припустити, що педагогічна толерантність є професійно важливою якістю, то вона має впливати на ефективність навчальної та виховної діяльності.

Методика оцінки ефективності педагогічної діяльності дозволяє виміряти ефективність від 0 до 100%. Середні значення ефективності виховної та навчальної діяльності рівні, що говорить про їхній однаковий рівень сформованості. Розкид даних становить від 42% до 48% ефективності педагогічної діяльності. Середній стаж професійної діяльності вчителя дорівнює 12 років, мінімальний стаж дорівнює 1 року, максимальний – 40.

Таблиця 1. Ступінь виразності ефективності педагогічної діяльності та стажу роботи вчителя [складено автором]

| | мін | макс | середнє | стандартне відхилення | коефіцієнт варіації |
|--------------------------------------|-----|------|---------|-----------------------|---------------------|
| Стаж роботи | 1 | 40 | 12,03 | 9,98 | ±0,82 |
| Ефективність навчальної діяльності | 12 | 78 | 45,15 | 15,84 | ±0,35 |
| Ефективність виховної діяльності | 14 | 84 | 45,56 | 15,35 | ±0,33 |
| Ефективність педагогічної діяльності | 13 | 81 | 45,22 | 15,30 | ±0,33 |

Відсотковим методом дані за стажем розподіляються таким чином від 1 до 3 років, від 4 до 7 років, від 8 до 12 років, від 13 до 20 років, від 21 до 40 років.

У кожному стажовому періоді спостерігається приблизно однакова кількість піддослідних.

За графіком розподілу частот бачимо, що більшість педагогів у цій вибірці мають стаж роботи до 15 років, у своїй пік припадає до п'яти років стажу. Досить невелика кількість вчителів має стаж професійної діяльності понад 30 років. Виходячи з отриманих даних, можна припустити, що багато молодих фахівців, які прийшли до школи, відпрацьовують за спеціальністю не більше п'яти років, внаслідок чого ефективність діяльності всього

²⁷⁹ Абакумова І. В., Ермаков П. М. (2003) О становлении толерантности личности в поликультурном образовании, С 78-82.

педагогічного колективу падає, тому що в основному в школі працюють люди з великим стажем роботи, коли ефективність діяльності падає та фахівці які не мають досвіду роботи.

Виходячи з результатів дослідження, можна відзначити, що найбільша розбіжність середніх показників ефективності навчальної та виховної діяльності спостерігається на інтервалі нижче середнього та вище середнього рівнях. На інтервалі нижче середнього рівня ефективності педагогічної діяльності найбільша ефективність спостерігається у навчальній діяльності, у разі вчителі більшою мірою приділяють увагу організації діяльності учнів під час уроку, ніж у позаурочних заходах. Ці дані пояснюють той факт, що якщо педагог не приділяє належної уваги вихованню дітей, то знижується якість навчання. Ці педагоги орієнтовані лише на результат, а не на процес взаємодії з учнями. На інтервалі вище за середній рівень ефективності педагогічної діяльності, навпаки, на перше місце виходить виховна діяльність, даним педагогам краще вдається організувати спільну діяльність із учнями у позакласних заходах. Такі вчителі орієнтовані на особистість учня, їм важливий та цікавий процес діалогу та співпраці з суб'єктами освітнього процесу. Отже, ефективність у виховній діяльності більшою мірою впливає ефективність діяльності педагога.

Таблиця 2. Вираженість ефективності педагогічної діяльності [складено автором]

| Рівень ефективності педагогічної діяльності | $M_{ЕНД}$ | $M_{ЕВД}$ | $M_{ЕПД}$ |
|---|-----------|-----------|-----------|
| Низький рівень | 24,7 | 25,8 | 24,4 |
| Нижче за середній рівень | 37,2 | 35,4 | 33,2 |
| Середній рівень | 44,4 | 43,2 | 42,7 |
| Вище за середній рівень | 52,2 | 52,1 | 52,0 |
| Високий рівень | 64,6 | 67,8 | 66,2 |

Максимальний бал за методикою оцінки ефективності педагогічної діяльності відповідає 100 балам. Отже, можна сказати, що загалом ефективність педагогічної діяльності відповідає середньому рівню. Педагоги недостатньо приділяють увагу організації спільної роботи з учнями, під час навчання та вихованні вчителя не враховують індивідуальні особливості, як окремих учнів, так і класу загалом, орієнтуються лише на особистість, свої можливості і бажання.

Переважає більшість учнів класу виявляють мінімальну ступінь включеності у діяльність і лише одиниці – максимальну ступінь включеності. У ході здійснення такої діяльності більшість її учасників не реалізують своїх потенційних можливостей, хоча в окремих учнів діяльність може викликати ефект і міра особистого внеску виявитися максимальною.

Ми припустили, що ефективність педагогічної діяльності змінюється залежно від стажу у професійній діяльності. Найбільша ефективність як навчальної, так і виховної діяльності спостерігається під час педагогічної діяльності від 4 до 7 років, найменша від 20 до 40 років. На етапі професійної діяльності від 8 до 12 років ефективність виховної діяльності нижча, ніж ефективність навчальної діяльності. При стажі професійної діяльності 4-7 та 13-20 років ефективність виховної та навчальної діяльності збігається. Найбільша розбіжність спостерігається на початку професійної діяльності, 8-12 та 20-40 років. У цілому нині спостерігається зниження ефективності педагогічної діяльності зі стажем роботи.

Статистично значущі відмінності спостерігаються між результатами ефективності педагогічної діяльності під час професійного стажу 4-7 років та 21-40 років, тобто. розбіжність у ефективності педагогічної діяльності між максимальною ефективністю та мінімальною статистично значущими, як для виховної, так і для навчальної діяльності. Невеликий підйом в ефективності педагогічної діяльності спостерігається в період стажу професійної діяльності 13-20 років, різниця між ефективністю педагогічної діяльності в період стажу 4-7 років значно відрізняється від ефективності в період стажу роботи в 13-20 років.

Виходячи з вищевикладеного, можна сказати, що ефективність педагогічної діяльності більшою мірою залежить від ефективності виховної діяльності вчителя загальноосвітньої

школи. Саме у виховній діяльності формується особистість учня, відбувається соціалізація у міжособистісних відносинах, формуються комунікативні навички, формується моральність, у тому числі й толерантне ставлення до іншої людини.

Педагогічна толерантність, на нашу думку, є однією з професійно важливих якостей особистості вчителя, яка є соціальною категорією та проявляється в установці на прийнятті іншої людини, на емпатійне розуміння, на відкрите та довірче спілкування.

Середній бал комунікативної інтолерантності говорить про середній рівень комунікативної інтолерантності. Найвище значення спостерігається за наступними шкалами комунікативної інтолерантності: консерватизм, перевиховання, не приховую, не прощення, пристосування.

Середній бал за методикою «Сумарний показник толерантності» говорить про середній рівень соціокультурної толерантності, вчителі схильні приймати партнера по взаємодії залежно від ситуації. Середнє значення складових соціокультурної толерантності показує, що найбільше значення мають шкали: повага та емпатія.

Аналізуючи кореляційну матрицю взаємозв'язку показників толерантності у 71% випадків спостерігається взаємозв'язок шкал комунікативної інтолерантності та соціокультурної толерантності на рівні статистичної значущості $p = 0,001$. Чим вища повага до партнера, тим вище:

- вміння розуміти чи приймати індивідуальність інших людей;
- вміння приховувати чи хоча б згладжувати неприємні почуття, що виникають під час зіткнення з некомунікабельними якостями у партнерів;
- вміння прощати іншому його помилки, незручність, ненавмисно заподіяні неприємності.

Тим нижче категоричність чи консервативність в оцінках людей та прагнення підігнати партнера під себе, зробити його зручним.

Чим вище доброта, тим вище вміння розуміти або приймати індивідуальність інших людей, вміння приховувати або хоча б згладжувати неприємні почуття, що виникають при зіткненні з некомунікабельними якостями у партнерів, вміння прощати іншому його помилки, незручність, ненавмисно заподіяні неприємності, пристосованість до характеристик установкам або домаганням інших і тим менше прагнення переробити, перевиховати свого партнера, підігнати під себе та зробити його зручним.

Чим вище емпатія, тим вище вміння розуміти або приймати індивідуальність інших людей, пристосованість до характеристик, звичок, установок або домагань інших і тим нижче прагнення педагогів оцінюючи поведінку, спосіб мислення або окремі характеристики людей, розглядати як зразок самого себе. Чим нижчий рівень емпатії, тим більше виявляється категоричність чи консервативність у оцінках людей.

Усі шкали комунікативної інтолерантності негативно пов'язані зі шкалами соціокультурної толерантності. У цьому зв'язку всередині шкали комунікативної інтолерантності вище, ніж між шкалами соціокультурної толерантності. Це говорить про те, що шкали комунікативної інтолерантності та соціокультурної толерантності можуть бути факторизовані на більші групи. При аналізі факторних навантажень кожного показника можна визначити позицію педагога по відношенню до партнера по взаємодії. Показники першого компонента відбивають активність педагога з перебудови, перевиховання партнера під погляди, переконання, можна умовно назвати цей компонент як «перевиховання». Показники другого компонента відображають те, що педагоги судять про партнерів, керуючись своїми звичками, установками та настроями, не переносять дискомфорт, в якому опинився партнер, не вмють пристосовуватися до характеристик та звичок інших людей, не здатні до співпереживання, емпатії, можна умовно назвати компонент як «бездіяльність». Показники третього компонента відбивають не бажання прийняти індивідуальність іншого, не вміння прощати помилки іншої людини, відсутність доброзичливості, можна умовно назвати цей компонент як «неприйняття».

Згрупувавши отримані дані можна простежити їхню динаміку залежно від стажу педагогічної діяльності. Більше виражений перший компонент, ніж другий і третій. При цьому найбільша виразність першого компонента проявляється у педагогів зі стажем 1-3 роки та 21-40 років, найменша у період професійної діяльності 8-12 років. Спостерігається паралельність зміни другого та третього компонентів, у своїй найбільш виражений третій компонент. Отже, для вчителів більш характерне прагнення перевиховати партнера під себе, ніж не діяти при взаємодії з партнером спільної діяльності. Якщо порівняти графік динаміки компонентів інтолерантності та графік динаміки ефективності професійної діяльності вчителя можна відзначити, що зниження ефективності педагогічної діяльності на періоді 1-3 років стажу пов'язане з високим рівнем виразності прагнення переробити, перевиховати партнера під себе.

У найвищого рівня ефективності педагогічної діяльності 4-7 років відбувається зниження першого чинника. Зниження ефективності до 21-40 років спостерігається підвищення прагнення перевиховати учня. У період стажу 8-12 років високий рівень другого та третього факторів збігається з низьким рівнем ефективності педагогічної діяльності. Отже, низький рівень ефективності педагогічної діяльності на різних етапах стажу роботи вчителя забезпечується різними компонентами інтолерантності педагогів. На початку і наприкінці професійної діяльності це активна позиція щодо перевиховання партнера, у середині професійної діяльності це більш пасивна позиція – бездіяльність та не прийняття партнера.

Ми висловили припущення, що толерантність є професійно важливою якістю, тому необхідно проаналізувати вплив толерантності на ефективність професійної діяльності вчителя.

Комунікативна та соціокультурна толерантність впливають на ефективність навчальної та виховної діяльності. Чим вищий рівень комунікативної толерантності та соціокультурної толерантності, тим вища ефективність навчальної та виховної діяльності вчителя.

Взаємозв'язок параметрів комунікативної інтолерантності, соціокультурної толерантності та ефективності навчальної діяльності: неприйняття іншого; зразок в оцінці іншого; консерватизм в оцінках людей; невміння приховувати негативні почуття; прагнення перевиховати партнера; підігнати партнера під себе; непростощення помилок іншого; нетерпимість до дискомфорту; непристосованість до особистісних особливостей партнера; комунікативна інтолерантність; повага; доброта; емпатія; соціокультурна толерантність; стаж роботи; ефективність навчальної діяльності; ефективність виховної діяльності.

Негативний кореляційний зв'язок спостерігається між складовими комунікативної інтолерантності та ефективністю педагогічної діяльності. Чим вище не вміння або бажання педагога розуміти чи приймати індивідуальність інших людей, в оцінці поведінки, способу мислення чи окремих характеристик людей; категоричність чи консервативність в оцінках інших людей; невміння приховувати чи хоча б згладжувати неприємні почуття, що виникають під час зіткнення з некомунікабельними якостями у партнерів; прагнення переробити, перевиховати свого партнера; бажання підігнати партнера під себе, зробити його зручним; не вміння прощати іншому його помилки, незручність, ненавмисно заподіяні неприємності; нетерпимість до фізичного чи психічного дискомфорту, у якому опинився партнер; чим частіше вчитель розглядає як зразок самого себе; погане пристосування до характерів, звичкам, установкам чи домаганням інших, то нижча ефективність виховної та навчальної діяльності вчителя.

Чим вищий рівень поваги до партнера, доброта та емпатія, тим вищий рівень ефективності виховної та навчальної діяльності вчителя.

За результатами дослідження найбільшою мірою ефективність педагогічної діяльності взаємопов'язана саме з соціокультурною толерантністю. Найбільш значущий кореляційний зв'язок спостерігається між ефективністю педагогічної діяльності та комунікативною інтолерантністю, соціокультурною толерантністю, повагою, добротою та емпатією. Різні значення кореляційного зв'язку свідчить про різному змістовному наповненні педагогічної толерантності.

Вивчивши внесок кожного показника комунікативної інтолерантності та соціокультурної толерантності у формування ефективності педагогічної діяльності, можна отримати індивідуальні дані педагогічної толерантності – інтолерантності. Для цього необхідно проаналізувати показники комунікативної інтолерантності та соціокультурної толерантності методом множинного регресійного аналізу, метод – зворотний покроковий. Ефективності педагогічної діяльності надають негативний вплив консерватизм в оцінках інших, невміння прощати партнеру його помилки, не прийняття індивідуальності іншої людини, позитивний вплив поваги, доброти і емпатії.

$$\text{ЕПД} = 60,698 - 0,958\text{НПР} - 0,989\text{К} - 1,188\text{НП} \{1\}$$

К – консерватизм,

НП – непростення,

НПР – неприйняття.

$$\text{ЕПД} = -29,460 + 2,380\text{П} + 1,790\text{Д} + 2,278\text{Е} \{2\}$$

П – повага,

Е – емпатія,

Д – доброта

Після проведеного аналізу ми вираховували індивідуальні показники комунікативно-педагогічної толерантності, інтолерантності з огляду на коефіцієнти за кожною шкалою з формул множинної регресії. Простеживши динаміку комунікативно-педагогічної толерантності – інтолерантності можна назвати, що пік комунікативно-педагогічної інтолерантності спостерігається протягом 1-3 року.

Цей факт, швидше за все, пояснюється недостатністю досвіду роботи вчителя у перші роки професійної діяльності. І після 13 років педагогічної діяльності, це можна пояснити проявом втоми, звичності виконання професійних функцій. Найбільш високий рівень комунікативно-педагогічної толерантності спостерігається при стажі роботи 4-7 років, коли у спеціаліста здебільшого спостерігається максимальна зацікавленість не лише внаслідок праці, а й у взаємодії з учасниками освітнього процесу. До такого рівня комунікативно-педагогічна толерантність піднімається у період 20-40 років, що може бути пов'язане з проявом життєвої мудрості педагога. Але у період стажу 20-40 років також спостерігається досить високий рівень комунікативно-педагогічної інтолерантності. Можна відзначити, що в період професійної діяльності після 20 років стажу у вчителя часто виявляються професійна втома, емоційне вигорання та ін.

Розглянемо структуру комунікативно-педагогічної толерантності – інтолерантності різних етапах стажу роботи вчителя. Найбільша вага у представленій структурі має компонент «прагнення педагога підігнати учнів під себе», а також невміння приховувати або хоча б згладжувати неприємні почуття, що виникають при зіткненні з некомунікательними якостями у партнерів, нетерпимість до фізичного чи психічного дискомфорту якому виявився партнер, погана пристосованість до характерів, звичок, установок чи домагань інших, не вміння чи бажання розуміти чи приймати індивідуальність інших людей.

Структура комунікативної інтолерантності у період професійної діяльності педагога 13-20 років відрізняється від структури комунікативної інтолерантності у період професійної діяльності 1-3 року. У структурі представлені такі компоненти: невміння приховувати або хоча б згладжувати неприємні почуття, що виникають при зіткненні з некомунікательними якостями у партнерів, невміння прощати іншому його помилки, незручність, ненавмисно заподіяні неприємності, категоричність або консервативність в оцінках людей, невміння або нерозуміння чи приймання індивідуальності інших людей.

Структура комунікативної інтолерантності в період професійної діяльності педагога 20-40 років має наступні компоненти: невміння приховувати або хоча б згладжувати неприємні почуття, що виникають при зіткненні з некомунікательними якостями у партнерів, прагнення педагога підігнати вміння або бажання розуміти чи приймати індивідуальність інших людей.

У структурі соціокультурної толерантності у період стажу 20-40 років найбільше значення має компонент «доброта», як й у період стажу 4-7 років, але взаємозв'язок спостерігається лише на рівні значимості $p = 0,05$.

Таким чином, високий рівень педагогічної толерантності сприяє підвищенню ефективності в педагогічній діяльності вчителя загальноосвітньої школи і, отже, є професійно важливою якістю вчителя. На кожному етапі професійної діяльності комунікативно-педагогічна толерантність представлена різними компонентами.

Комунікативно-педагогічна толерантність взаємопов'язана з такими особистісними якостями, як високий інтелект, емоційна стабільність, підозрілість, проникливість, схильність до почуття провини, радикалізм, здатність стримувати тривожність, високу напругу, екстраверсію, тривожність. Наявність високого інтелекту, здібності вчителя до нестандартності мислення, високої здатності до навчання; емоційної стійкості, тверезості оцінки ситуації, незворушності; гнучкості щодо змін, педагог не очікує ворожості, приймає незначність іншої особи, який розуміє і припускає, терплячий, не прагне виправляти помилки інших, уживливий і незаздрісний, легко примиряється, не прагне конкурувати; щирий, безпосередній, емоційний; впевнений у собі та своїх можливостях, бадьорий, життєрадісний, що не кається, спокійно, легко переживає життєві невдачі, адекватний, нечутливий до схвалення чи несхвалення з боку оточуючих, енергійний, не має страхів; який поважає усталені ідеї, терпимий до традиційних труднощів; воліє жити та працювати з іншими людьми; організований, вміє добре контролювати свої емоції та поведінку, діє завжди планомірно та впорядковано, не розкидається, розпочата справа доводить до кінця, добре усвідомлює соціальні вимоги та намагається їх виконувати, дбає про враження, яке справляє на оточуючих, дбає про репутацію; спокійний, нефрустрований; високий рівень екстраверсії та низький рівень тривожності обумовлює високий рівень педагогічної толерантності.

Соціокультурна толерантність взаємопов'язана з емоційною стійкістю, довірливістю, нефрустрованістю, з низьким рівнем тривожності, а комунікативна толерантність із високим рівнем інтелекту, емоційною стійкістю, довірливістю, низьким рівнем тривожності.

Невміння чи бажання педагога розуміти, приймати індивідуальність інших людей пояснюється низьким інтелектом і емоційною нестійкістю. Регламентування педагогом проявів індивідуальності учнів, вимога від них кращої собі одноманітності, що відповідає внутрішньому світу, цінностям і смакам, що склалися, формується у вчителів з емоційною нестійкістю і високим рівнем тривожності. Невміння приховувати чи хоча б згладжувати неприємні почуття, що виникають при зіткненні з некомунікабельними якостями у партнера, формування вчителів емоційно нестійких, суворих, жорстоких, підозрілих, скептичних, тривожних. Прагнення перевиховати партнера під себе пов'язане із суворістю, жорстокістю, підозрілістю, розважливістю. Бажання підігнати учня під себе, зробити його зручним виникає у педагогів із низьким рівнем інтелекту та підозрілих. Не вміння прощати іншому його помилки, незручність, ненавмисно заподіяні неприємності спостерігаються у вчителів емоційно нестійких, недоброчесних, підозрілих, схильних до почуття провини, фрустрованих та тривожних. Нетерпимість до фізичного чи психічного дискомфорту виявляється у вчителів із низьким рівнем інтелекту. Погана пристосованість до характерів, звичок чи домагань учнів спостерігається у педагогів наполегливих, наполегливих, підозрілих, імпульсивних та тривожних. Повага партнера взаємодії пов'язана з високим рівнем інтелекту; доброта з довірливістю, залежністю від групи, нефрустрованістю, екстраверсією та з низькою тривожністю; емпатія з емоційною стійкістю, довірливістю, упевненістю у собі, високим самоконтролем поведінки, нефрустрованістю та низьким рівнем тривожності.

Отже, високий інтелект, емоційна стабільність, довірливість, наївність, впевнена адекватність, консерватизм темпераменту, групова залежність, здатність стримувати тривожність, низьку напругу, високу екстраверсію та низьку тривожність взаємопов'язані з педагогічною толерантністю.

Кореляційний аналіз показує лише взаємозв'язок параметрів, що у разі недостатньо. Необхідно проаналізувати вплив якостей особистості вчителя формування педагогічної толерантності, що дозволяє здійснити множинний регресійний аналіз. Найбільший внесок у формування комунікативно-педагогічної толерантності має низький рівень тривожності. А також позитивно впливає щирість та товариськість у відносинах з оточуючими, емоційна залученість, природність, безпосередність у поєднанні з високим рівнем інтелекту. Впевнена адекватність, що виявляється як життєрадісність, спокій, відчуття себе в безпеці сприяє прийняттю іншої людини такою, якою вона є. Низька напруга, розслабленість, нефрустрованість сприяє зняттю напруги у взаєминах з людьми.

$$\text{КПТ} = 67,518 + 1,430\text{В} - 1,631\text{N} - 2,540\text{O} - 3,108\text{Q4} - 8,233\text{ТР}$$

КПТ – комунікативно-педагогічна толерантність В–інтелект

N – проникливість

O – впевнена адекватність

Q4 – «вільно плаваюча» тривожність

ТР – тривожність

Далі необхідно проаналізувати особливості особистості вчителя із високим рівнем комунікативно-педагогічної толерантності. З цією метою так само використовуємо множинний регресійний аналіз. Психологічний портрет вчителя з високим рівнем комунікативно-педагогічної толерантності: має високі загальні розумові здібності, виявляє проникливість, швидко засвоює інформацію, інтелектуально пристосовується, схильний мати широкі інтелектуальні інтереси, моральний, розважливий, наполегливий. Завдяки цьому відрізняється зрілістю суджень, врівноваженістю, розсудливістю, керується об'єктивною реальністю, у практичних рішеннях заслуговує на довіру.

Характерна емоційна зрілість, вміння керувати своїми емоціями та настроєм. У спілкуванні з людьми спокійний, упевнений у собі, стабільний. Тому любить працювати з людьми, уважний до людей, легко адаптується до різних суб'єктів спільної діяльності. Готовий співпрацювати, активний у встановленні контактів, товариський.

Виявляє сталість на користь, на речі дивиться серйозно, не дозволяє емоціям затьмарювати реальну ситуацію, пристосовується до фактів, добре усвідомлює вимоги дійсності, не засмучується через дрібниці, виявляє стриманість, легко переживає життєві невдачі, нечутливий до схвалення чи несхвалення з боку оточуючих. Має адекватну самооцінку, не приховує від себе власних недоліків, впевнений у собі та своїх можливостях. Має такі риси характеру: добродушний, емоційний, відкритий, незворушний, щирий, природний, безпосередній, бадьорий, життєрадісний, не кається, спокійний. Від оточуючих чекає кохання та розуміння.

Отже, педагог із високим рівнем толерантності має високі загальні розумові здібності, відрізняється зрілістю суджень, йому характерна емоційна зрілість, завдяки чому легко адаптується до різних суб'єктів спільної діяльності, пристосовується до фактів. Має адекватну самооцінку, у спілкуванні емоційний.

$$\text{КПТ} = 72,505 + 1,834\text{A} + 1,205\text{B} + 1,821\text{C} + 1,305\text{I} - 1,314\text{M} - 1,886\text{N} - 0,775\text{O}$$

КПТ – комунікативно-педагогічна толерантність

A – теплота

B – інтелект

C – сила «Я»

I – емоційна сензитивність

M – практичність

N – наївність

O – впевнена адекватність

Можна припустити, що інтолерантний вчитель має свої певні якості особистості. Для аналізу також використовуємо зворотний покроковий метод множинного регресійного аналізу. Для інтолерантних вчителів характерна схильність до почуття провини, що поєднується з низьким рівнем тривожності. Можна констатувати, що низький рівень

тривожності у разі виступає як прихована неадаптивна тривожність. Вчитель з низьким рівнем педагогічної толерантності виявляє занепокоєння, тяжко переживає невдачі, легко потрапляє під чужий вплив, підвладний настрою, має сильне почуття обов'язку, чутливий до схвалення або несхвалення з боку оточуючих, має фобічні синдроми, при цьому зовні намагається стримувати себе, не виявляти ознак тривожності та занепокоєння.

КПИНТ = 46,089 + 3,601О – 4,335ТР

КПНТ – комунікативно-педагогічна інтолерантність

О – схильність до почуття провини

ТР – тривожність

Отже, освітяни з різним рівнем педагогічної толерантності мають поєднання різних якостей особистості. З високим рівнем педагогічної толерантності це теплота, інтелект, сила «Я», емоційна сензитивність, практичність, наївність, впевнена адекватність. У вчителя з високим рівнем педагогічної інтолерантності є такі риси особистості: схильність до почуття провини, низький рівень тривожності.

Ми можемо припустити, що високий рівень педагогічної толерантності забезпечується різними якостями особистості. Для перевірки цього припущення використовували кластерний аналіз. Простеживши динаміку збільшення відмінностей по кроках кластеризації і визначивши крок, у якому відзначається зростання відмінностей, виділяємо 4 кластери. Таким чином, наше припущення про наявність відмінностей особистості вчителів із високим рівнем педагогічної толерантності підтвердилося.

Для оцінки типів особистості вчителів із високим рівнем толерантності використовували множинний регресійний аналіз зворотного покрокового методу.

1-й тип вчителів із високим рівнем педагогічної толерантності – сильний характер, стриманість, довірливість. Психологічний портрет даного типу: завзятий, переважає почуття відповідальності, обов'язковості, емоційно дисциплінований, точний та акуратний у справах. Добросовісний, переважає почуття обов'язку, пов'язаний правилами та стандартами моралі. Боязкий, невпевнений у своїх силах, стриманий у вираженні своїх почуттів. Гнучкий щодо змін, не чекає ворожості, приймає незначність особистості, який розуміє і припускає, терплячий, не прагне виправляти помилки інших, уживливий і незаздрісний, легко примиряється, не прагне конкурувати.

2-й тип вчителів із високим рівнем педагогічної толерантності – високий інтелект, довірливість, консерватизм темпераменту, групова залежність, здатність утримувати тривожність, низький рівень тривожності. Психологічний портрет даного типу: високі загальні розумові здібності, проникливий, швидко схоплює інформацію, що інтелектуально пристосовується, схильний мати широкі інтелектуальні інтереси, моральний, розважливий, завзятий, наполегливий. Гнучкий щодо змін, не чекає ворожості, приймає незначність особистості, який розуміє і припускає, терплячий, не прагне виправляти помилки інших, уживливий і незаздрісний, легко примиряється, не прагне конкурувати. Людина усталених думок, терпима до традиційних труднощів. У поведінці орієнтується на групову думку, потребує підтримки та поради, воліє жити та працювати з іншими людьми, не схильний виявляти ініціативу. Організований, вміє добре контролювати свої емоції та поведінку, діє завжди планомірно та впорядковано. Не розкидається, розпочата справа доводить до кінця, добре усвідомлює соціальні вимоги та намагається їх виконувати, дбає про враження, яке справляє на оточуючих, дбає про репутацію. Низький рівень тривожності.

3-й тип вчителів із високим рівнем педагогічної толерантності – імпульсивність, наївність, консерватизм темпераменту. Психологічний портрет даного типу: оптимістичний, бадьорий, активний, легко ставиться до життя, імпульсивний, балакучий, щирий, експресивний, не високий рівень домагань, соціабельний, винахідливий і дотепний у розмові. Добре орієнтується в соціальних ситуаціях, тримається коректно, ввічливо, має точний, розважливий розум, у спілкуванні м'який, проникливий стосовно себе і мотивів вчинків інших, честолюбний. Терпимий до традиційних труднощів.

4-й тип вчителів із високим рівнем педагогічної толерантності – висока покірність. Психологічний портрет вчителя цього типу: слухняний, скромний, ніжний, доброзичливий, невпевнений, легко ведений, тямущий, люб'язний. Схильний керуватися думкою оточуючих. Уважний та дипломатичний, експресивний, конформний.

Виходячи з вищевикладеного можна відзначити, що вчителі з високим рівнем педагогічної толерантності також мають різне поєднання якостей особистості, внаслідок чого виділяється чотири типи особистості педагога з високим рівнем педагогічної толерантності.

Аналізуючи профіль особистості толерантних та інтолерантних педагогів, можна констатувати, що основні відмінності профілів спостерігаються за такими шкалами: низький інтелект – високий інтелект, емоційна нестійкість – емоційна стабільність, довірливість – підозрілість, наївність – проникність, низька напруга – висока напруга, низька тривожність – висока тривожність.

Аналіз профілю дозволяє відзначити як найбільш виражені якості особистості у толерантного – інтолерантного педагога, а й оцінити особистість загалом.

Проаналізувавши профіль особи толерантних та інтолерантних педагогів можна припустити, що спостерігатимуться суттєві відмінності між структурами якостей особистості толерантних та інтолерантних педагогів. Можна зазначити, що показник дивергентності у педагогів із високим рівнем комунікативно-педагогічної толерантністю вищий, ніж у інтолерантних педагогів. Цей показник впливає на загальну організованість структури, яка значно вища у толерантних педагогів.

Ми можемо припустити, що структура особистості толерантних та інтолерантних педагогів відрізняється не лише загальною організованістю, а й якісно. Чинники безтурботності і соціальна сміливість послаблюють вплив чинника, тобто, у конфліктних ситуаціях, коли педагог не прав почуття провини не буде стримуючим фактором у вирішенні проблемної ситуації. Структура особи інтолерантного педагога розрізнена, утворюється декількома групами факторів.

Отже, високий інтелект, емоційна стабільність, довірливість, наївність, впевнена адекватність, здатність стримувати тривожність, низька напруга та низька тривожність взаємопов'язані з педагогічною толерантністю.

Найбільший внесок у формуванні педагогічної толерантності має низький рівень тривожності. А також позитивно впливає щирість та товариськість у відносинах з оточуючими, емоційна залученість, природність, безпосередність у поєднанні з високим рівнем інтелекту. Впевнена адекватність, що виявляється як життєрадісність, спокій, відчуття себе в безпеці сприяє прийняттю іншої людини такою, якою вона є. Низька напруга, розслабленість, нефрустрованість сприяє зняттю напруги у взаєминах з людьми.

Педагог із високим рівнем толерантності має високі загальні розумові здібності, відрізняється зрілістю суджень, йому характерна емоційна зрілість, завдяки чому легко адаптується до різних суб'єктів спільної діяльності, пристосовується до фактів. Має адекватну самооцінку, у спілкуванні емоційний.

Високий рівень педагогічної толерантності забезпечується різними властивостями особистості.

Виділено 4 типи особистості вчителів з високим рівнем педагогічної толерантності:

- 1 тип: сильний характер, стриманість, довірливість;
- 2 тип: високий інтелект, довірливість, консерватизм темпераменту, групова залежність, здатність утримувати тривожність, низький рівень тривожності;
- 3 тип: імпульсивність, наївність, консерватизм темпераменту;
- 4 тип: висока покірність.

Основні відмінності в профілях особистості толерантного – інтолерантного педагога спостерігаються за такими шкалами:

- низький інтелект – високий інтелект;
- емоційна нестійкість – емоційна стабільність;
- довірливість – підозрілість;

- наївність – проникливість;
- впевнена адекватність – схильність до почуття – висока тривожність.

Структура особистості толерантного педагога відрізняється більшою організованістю та інтегративністю. Чинники особистості утворюють цілісну структуру на відміну розрізної структури якостей особистості інтолерантних педагогів.

Ми продемонстрували якісну відмінність особистості вчителя з високим рівнем педагогічної толерантності, яке йому дозволяє більш ефективно будувати взаємовідносини з суб'єктами навчально-виховного процесу, тим самим, підвищуючи ефективність педагогічної діяльності.

Ми також припустили, що високий рівень педагогічної толерантності забезпечує найбільш адекватне сприйняття партнера взаємодії.

Можна зазначити, що педагоги з низьким і високим рівнем педагогічної толерантності використовують для оцінки особистості учнів різне поєднання якостей. Вчителі з високим рівнем педагогічної толерантності відзначають моральні, вольові та індивідуально-стильові якості особистості, а вчителі з низьким рівнем педагогічної толерантності недиференційовані враження про особистість та інтелектуальні якості. Толерантні педагоги сучасного учня оцінюють позитивно на відміну від інтолерантних вчителів, хоча різниця статистично не значуща $U = 346,7$. Спостерігається статистична різниця між ідеальним учнем за уявленням толерантних – інтолерантних педагогів, оцінка ідеального учня вища у вчителів із високим рівнем педагогічної толерантності. При оцінюванні антиідеального учня також спостерігається значна різниця між уявленнями толерантного – інтолерантного вчителя і ті та інші педагоги дають негативну оцінку, але оцінка інтолерантних педагогів наближається до максимально можливої негативної оцінки. Отже, оцінка особистості учня педагогами з високим рівнем педагогічної толерантності наступна: високий ідеал, позитивна оцінка реального учня та помірна негативна оцінка антиідеалу, педагогами з низьким рівнем толерантності – помірна оцінка ідеального учня, негативна реального та висока негативна антиідеального учня, що наближається до максимально.

Вчителі з високим рівнем комунікативно-педагогічної толерантності при оцінці антиідеального учня використовують переважно вольові та індивідуально-стильові якості особистості.

Отже, для вчителя з високим рівнем педагогічної толерантності «поганий учень», з яким не хотілося б співпрацювати це учень, який має такі якості особистості: невтриманий, ненаполегливий, розсіяний, замкнутий, пасивний, байдужий.

Вчителі з низьким рівнем толерантності переважно виділяють лише індивідуально-стильові особливості. Загалом бачимо, що оцінка вчителем антиідеального учня з низьким рівнем педагогічної толерантності нижче, ніж оцінка вчителем із високим рівнем толерантності.

Оцінка реального учня, з тим, ким доводиться працювати, також відрізняється залежно від рівня педагогічної толерантності. Що педагогічна толерантність, то більше вчитель схильний, позитивно оцінювати учнів. Для оцінок переважно використовує індивідуально-стильові якості особистості. Вчитель з низьким рівнем толерантності використовує переважно загальні недиференційовані враження особистості, тобто, особистість учня такого вчителя не становить особливого інтересу, не бачить окремих сторін особистості учня. Оцінка особистості учня педагогів із високим рівнем педагогічної толерантності відрізняється позитивним сприйняттям учнів. Оцінки вчителів із низьким рівнем педагогічної толерантності відрізняються нейтральністю.

Оцінюючи ідеального учня, педагоги з високим рівнем педагогічної толерантності використовують оціночні шкали: інтелектуальні, вольові та моральні якості особистості. Педагоги з низьким рівнем толерантності використовують загальні недиференційовані враження про особистість поряд з оцінкою інтелектуальних якостей. В основному оцінка ідеального учня дещо вища у вчителів з високим рівнем педагогічної толерантності.

Виходячи з вищевикладеного, можна відзначити, що вчителі з високим рівнем педагогічної толерантності використовують більш диференційовані оцінки учнів і насамперед це такі якості, як моральні, вольові та інтелектуальні.

Портрет ідеального учня з погляду вчителя з високим рівнем педагогічної толерантності: добрий, захоплений, скромний, чесний, товариський, працьовитий, відповідальний, кмітливий, дисциплінований, вольовий, цікавий, ініціативний, уважний, усидливий, добрий, наполегливий, тямущий, вихований, обов'язковий.

Ідеальний учень з позиції вчителя з низьким рівнем толерантності відрізняється такими якостями: захоплений, чесний, товариський, працьовитий, дисциплінований, уважний, усидливий, сумлінний, розумний, тихий. Отже, для вчителів з високим рівнем педагогічної толерантності ідеальний учень відрізняється активністю, самостійністю, ініціативністю, а з низьким рівнем толерантності працьовитий, усидливий, тихий для цих вчителів набагато важливіший за слухняність дитини, а не її самостійність.

Реальний учень вчителем з високим рівнем толерантності розглядається як активний, невтриманий, цікавий, уважний, вихований, з низьким рівнем толерантності – лінивий, байдужий, врівноважений, нудний, пасивний, несамостійний, нетямущий, повільний. Як бачимо, особистість реального учня оцінюється педагогом з високим рівнем толерантності як позитивна, а особистість учня в оцінці вчителем з низьким рівнем педагогічної толерантності оцінюється лише негативними характеристиками.

Портрет антиідеальних учнів з погляду вчителів з високим рівнем педагогічної толерантності: байдужий, лінивий, недисциплінований, розсіяний, нездатний, ненаполегливий, нецікавий, невихований.

З низьким рівнем педагогічної толерантності: брехливий, байдужий, лінивий, безвідповідальний, тугодум, невтриманий, недисциплінований, легковажний, пасивний, нездатний, нетерплячий, недобросовісний, поганий, ненаполегливий, дурний, несамостійний, необізнаний. Можна зазначити, що вчителі з високим рівнем педагогічної толерантності в оцінці антиідеального учня відзначають переважно не активність, а педагоги з низьким рівнем толерантності дають негативну оцінку всієї особистості.

Проаналізувавши широту діапазону сприйняття учнів учителем із високим і низьким рівнем толерантності можна констатувати, що вона збігається на 99% і становить 3,46 у педагогів із високим рівнем педагогічної толерантності та 3,32 у педагогів із низьким рівнем педагогічної толерантності.

Отже, педагоги, незалежно від рівня толерантності, мають однаковий діапазон прийняття учнів. Але суттєва різниця спостерігається при аналізі зони діапазону прийняття учнів із різними особливостями поведінки. Зона прийняття учнів у педагогів із високим рівнем педагогічної толерантності розташовується ближче до позитивного полюса від 2,43 до -1,01. Зона прийняття учнів педагогами з низьким рівнем педагогічної толерантності знаходиться ближче до негативного полюса від -2,2 до 1,44. Реальний учень також оцінюється вчителем з високим рівнем педагогічної толерантності як позитивна особистість +0,22, на відміну вчителя з низьким рівнем педагогічної толерантності -0,14.

Таким чином, педагоги, з високим рівнем толерантності характеризуючи особистість учнів, відзначають високий ідеал, позитивну оцінку реального учня та помірну негативну оцінку антиідеалу, педагоги ж з низьким рівнем толерантності – помірну оцінку ідеального учня, негативну реальну та високу негативну антиідеалу. Вчителі з високим рівнем педагогічної толерантності використовують більш диференційовані оцінки учнів і насамперед це такі якості, як моральні, вольові та інтелектуальні.

Для вчителів з високим рівнем педагогічної толерантності ідеальний учень відрізняється активністю, самостійністю, ініціативністю, а з низьким рівнем толерантності працьовитий, усидливий, тихий для цих вчителів набагато важливіший за слухняність дитини, а не її самостійність. Особистість реального учня оцінюється педагогом із високим рівнем толерантності як позитивна, а особистість учня в оцінці вчителем з низьким рівнем педагогічної толерантності оцінюється лише негативними характеристиками. Вчителі з

високим рівнем педагогічної толерантності в оцінці анти ідеального учня відзначають переважно не активність, а педагоги з низьким рівнем толерантності дають негативну оцінку всієї особистості.

Е. Богардус зазначає, що соціальна дистанція характеризує близькість соціальних чи етнічних спільностей, груп, окремих людей. За допомогою шкали соціальної дистанції оцінюється рівень соціально-психологічного прийняття людьми одне одного. Вона використовується для вимірювання дистанції, пов'язаної з національною приналежністю, віком, статтю, професією, релігією, для вимірювання дистанції між дітьми та батьками.

Шкала соціальної дистанції показує ступінь психологічної близькості людей, що сприяє легкості їхньої взаємодії. Максимальна соціальна дистанція означає, що людина тримається окремо, автономно. Ввічливість та етикет як культурні способи спілкування дозволяють приховувати свою особистість, власну оригінальність та культуру; більшість комунікацій у разі символічні і формальні. Мінімальна соціальна дистанція сприяє конкретизації уявлень про інших людей, оскільки, коли люди добре знайомі, цікавляться один одним, вони залучаються у взаємодію та кожен бере до уваги оригінальність та індивідуальність один одного.

Цю шкалу ми поклали основою вивчення соціальної дистанції між суб'єктами освітнього процесу, саме батьками, педагогами, дітьми. Шкала соціальної дистанції відбиває прагнення взаємодії та інтеграції з іншими людьми, виразність і спрямованість соціальних почуттів по відношенню друг до друга. Чим сильніше виражені позитивні почуття людей до партнерів по взаємодії, тим менша між ними соціальна дистанція. Нами була вивчена соціальна дистанція у відносинах між: учителем – учнем, учителем – батьком, учителем – учителем.

Емпіричні дані свідчать про те, що у педагогів з високим рівнем комунікативної педагогічної толерантності спостерігається автономність і до учнів, і до батьків, і колег. У педагогів із низьким рівнем комунікативної педагогічної толерантності спостерігається негативне ставлення до учнів, що говорить про офіційність цих взаємодій, міжособистісні контакти зводяться до мінімуму. Соціальна дистанція між педагогом та батьками, колегами виражена позитивним числом, але менше 50, що свідчить про офіційність відносин, але дистанція між колегами, батьками та вчителями з низьким рівнем толерантності більша, ніж у педагогів з високим рівнем толерантності.

Таким чином, соціальна дистанція між суб'єктами навчально-виховного процесу у педагогів закладів освіти характеризується офіційністю відносин, зведенням міжособистісних відносин до мінімуму.

Вчителі з високим рівнем педагогічної толерантності мають меншу соціальну дистанцію і вона з усіма суб'єктами освітнього процесу позитивна. Вчителям із низьким рівнем комунікативної педагогічної толерантності характерна негативна соціальна дистанція з учнями.

Виходячи з отриманих емпіричних даних та аналізу психолого-педагогічної наукової літератури можна розробити методичні рекомендації щодо формування комунікативної педагогічної толерантності.

Модель формування педагогічної толерантності містить 5 етапів:

- підготовка;
- усвідомлення;
- переоцінка;
- дія;
- рефлексія.

При цьому розвиток толерантності має бути заснований на цілісному підході та розглядатися як рух від випадково-ситуативного прояву толерантності, через визнання можливих толерантних відносин, до доброзичливих відносин у малій групі, від них – до становлення толерантності, яка виходить за межі тренінгової групи, готовність особи до самовдосконалення.

Етап підготовки пов'язаний із встановленням контакту із респондентами. На цьому етапі йде процес уточнення професійних очікувань педагогів щодо формування педагогічної толерантності. На даному етапі здійснюється підбір комплексу діагностичних методик з проблеми дослідження та проводиться первинний зріз даних про прояви толеранної – інтолерантної поведінки, установок толерантності. З цією метою можна використати методику Д. В. Зінов'єва «Сумарний показник толерантності», виходячи з отриманих емпіричних даних, найбільш підходящу для оцінки комунікативної педагогічної толерантності. А також можна використовувати методику з оцінки «Комунікативної толерантності» В. В. Бойка, соціальної дистанції Богардуса та ін. Потім проводиться перше заняття у тренінговій групі, метою якого є знайомство педагогів із правилами роботи, формування групової згуртованості, зняття комунікаційних бар'єрів.

На наступних етапах визначаються умови формування педагогічної толерантності, здійснюється розробка тренінгу щодо формування педагогічної толерантності з урахуванням віково-нормативної моделі розвитку дорослої людини.

Можна виділити такі умови формування толерантності:

- дискусійний характер взаємодії;
- використання форм організації діяльності (діалог, мозковий штурм, рольові ігри, ділові ігри, тренінгові вправи).

У ході дискусії з'являється можливість продукувати та обговорювати етичні ідеї, прояснити поняття, висувати гіпотези, оцінювати можливі наслідки з них. Цінність такої роботи полягає в тому, що вона розвиває навички дослідження, міркування та освіти понять. Незалежно від проблемного змісту обговорення подібні навички сприяють розвитку умінь вести спрямовану та результативну дискусію, а отже, і критичний діалог, який є невід'ємним атрибутом толерантності, виступаючи одним із її проявів у дії. Значимість дискусійної роботи з педагогами наголошує М. Ліпман. Ведучий в даному випадку постає не як арбітр, а як рівноправний співдослідник, координатор дискусії, що пропонує теми для розгляду, що робить висновок по кожному з обговорених питань, що стежить за тим, щоб жоден з аспектів проблеми не був упущений, а думка жодного із учасників не залишилася непоміченою. Цілком забороненим прийомом для ведучого є метод повчання. Більше того, він на всьому протязі дискусії повинен підкреслювати складність і неоднозначність вирішення теми, що обговорюється, а також те, що в нього самого немає готової відповіді на запитання.

У ході цілеспрямованого формування толерантності необхідно дотримуватися балансу між розвитком практичних навичок толерантної поведінки з одного боку, і накопиченням інформації з іншого. Необхідно надавати допомогу викладацькому складу закладів освіти інтегрувати навчання толерантності у навчальні плани освітніх закладів та сам процес навчання та виховання. Робота протягом курсу ведеться у малих групах, що посилює ефект співпраці. Потім викладачі, що пройшли курс, з неминучістю переносять свої знання до школи, де працюють, в її робочий колектив і в обстановку уроку. Крім того, тільки в таких малих групах зароджуються тісні особисті зв'язки між учнями, які можуть призвести до плідної спільної роботи з пошуку шляхів розвитку толерантності в умовах школи. Така форма роботи має додаткову перевагу, яка полягає в тому, що вона змушує учнів чіткіше формулювати свої висновки і потім у ході обміну результатами роботи представляти вже не себе особисто, а свій колектив і таким шляхом у ході дискусії долати не лише особисту, а й групову інтолерантність.

Не менш значущими є і безпосередні завдання семінару, які відповідають його змісту. Він насамперед націлений на усвідомлення учнями значимості толерантності в освітньому просторі, вироблення способів вирішення конкретних педагогічних ситуацій на основі толерантності, розробку стратегій впровадження толерантності у життя школи, складання планів уроків з розвитку толерантності з використанням технічних засобів навчання, складання списку рекомендацій учнів та інших вчителів. Працюючи у групах реалізується творча діяльність, теоретичне обґрунтування сутності толерантності як багатостороннього явища, складання плану уроку та аналіз зразкового уроку, дискусійний спосіб роботи.

Принципи програми:

- фізична та психологічна комфортність;
- акцент на позитивні емоції педагогів;
- позитивна Я-концепція вчителя;
- опора на життєвий досвід педагога;
- діалогічне спілкування.

Всі ці принципи знаходять своє втілення у прийомах роботи з досягненню поставлених цілей, які реалізуються через тематичні бесіди, рольові ігри, конструювання та програвання різноманітних життєвих ситуацій, через твір оповідань, малювання, читання та міркування про прочитане, режисуру уривків з художніх творів. У підготовці тренінгу формування педагогічної толерантності можна використовувати матеріали, опубліковані у книгах В. А. Родіонова та М. А. Ступницької «Взаємодія психолога та педагога у навчальному процесі», І. І. Риданової «Педагогічні конфлікти: шляхи подолання: Навчальний посібник для студентів педагогічних спеціальностей вишів», Є. М. Семенової «Тренінг емоційної стійкості педагогів», М. І. Берковській, С. К. Бондирева, Д. В. Колесова «Толерантність. Введення у програму», Е. О. Галицьких «Діалог освіти як спосіб становлення толерантності», М. І. Рожкова, Л. В. Байбородової, М. А. Ковальчук «Виховання толерантності у школярів», Г. В. Солдатової, Л. А. Шайгерової, О. Д. Шаровий «Жити у світі із собою та іншими».

Формування толерантності має ґрунтуватися на таких прийомах, як повідомлення теоретичних відомостей про сутність даного явища, дискусійні форми роботи, конструювання та аналіз життєвих та педагогічних ситуацій, аналіз матеріалів художньої літератури, кінофільмів та інших видів мистецтва, рольові ігри. Якщо перші з перелічених прийомів більшою мірою спрямовані на повідомлення учням знань про предмет, то останній сприяє розвитку практичних умінь толерантного відношення та взаємодії.

Апробація запропонованого тренінгу формування комунікативно-педагогічної толерантності проводилася групою студентів-психологів Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького. Підібрано та обґрунтовано комплекс методик з діагностики педагогічної толерантності як професійно важливої якості особистості вчителя: опитувальники з визначення соціокультурної толерантності Д. В. Зінов'єва та комунікативної толерантності В. В. Бойко; методика багатофакторного дослідження особи 16PF Кеттелла; методика «Коефіцієнт ефективності виховної діяльності» Н. Б. Авалуєва, оцінка та самооцінка особистості.

Висновки. Педагогічна толерантність має першорядне значення у роботі вчителя, і саме тут, на жаль, відчувається дуже суттєвий дефіцит поваги та терпимості. У повсякденній педагогічній практиці нерідко можна зустріти прояви педагогічної інтолерантності різного ступеня – від байдужості до «власної думки» дитини до відвертого та жорсткого її знецінення та приниження самого учня за «неправильні погляди».

В результаті проведеного дослідження було отримано такі висновки:

Аналіз психолого-педагогічної та спеціальної літератури свідчить про те, що основні теоретичні концепції толерантності розроблені в рамках наступних наукових напрямів:

- поняття толерантності психофізіологічне і означає ослаблення реагування на будь-який несприятливий чинник внаслідок зниження чутливості до його впливу;
- толерантність розглядається як психологічна стійкість за наявності фрустраторів або стресорів, що сформувалася в результаті зниження чутливості до їх повторюваного впливу;
- феномен толерантності розглядається з трьох позицій: у контексті антропологічної проблеми «Я і Ти», в аксіологічному аспекті проблеми цінностей та у праксеології, зокрема діяльності спілкування;
- з позиції екзистенційно-гуманістичного підходу, толерантність – це прояв свідомого, осмисленого та відповідального вибору людини, її власної позиції та активності щодо побудови певних відносин;

- з погляду диферсифікаційного підходу, психологічний зміст толерантності може бути зведено до окремої властивості, характеристики – це складний, багатоаспектний і багатокомпонентний феномен;

- розглядаючи фасилитативний підхід, можна назвати, що толерантність може бути результатом лише зовнішніх впливів: толерантність й не так формується, скільки розвивається. Допомога у становленні толерантності – це створення умов розвитку;

- діалогічний підхід визначає толерантність як особливий спосіб взаємовідносини та міжособистісної взаємодії, спілкування з Іншим, як міжособистісний діалог;

- толерантність як соціальну категорію розглядали О. Г. Асмолов, Г. В. Солдатова. Дане поняття розкривається через повагу та визнання рівності, відмова від домінування та насильства, визнання багатовимірності та різноманіття людської культури, норм, вірувань, відмова від зведення цього різноманіття до одноманітності або до переважання якоїсь однієї точки зору.

Науковий аналіз та синтез перерахованих концепцій та розроблених на їх основі класифікацій видів, форм та рівнів толерантності, а також результати емпіричного дослідження дозволили сформулювати визначення комунікативно-педагогічної толерантності – це володіння вміннями та навичками толерантної взаємодії з усіма суб'єктами сучасного освітнього процесу. Педагогічна толерантність є соціальною категорією і виявляється у встановленні прийняття іншої людини, на емпатичне розуміння, на відкрите і довірче спілкування. Педагогічна толерантність, можливо, виражена через соцікультурний підхід і обов'язково пов'язана з процесом спілкування.

Комплексна діагностика педагогічної толерантності вчителя закладу освіти дозволила стверджувати, що комунікативно-педагогічна толерантність є професійно важливою якістю вчителя, оскільки сприяє підвищенню ефективності виховної та навчальної діяльності вчителя загальноосвітньої школи. Методологічною умовою дослідження проблеми толерантності є вивчення якостей особистості вчителя, що впливають на формування педагогічної толерантності та особливостей сприйняття партнера по спільній діяльності.

На комунікативно-педагогічну толерантність впливає низький рівень тривожності, а також позитивно впливає щирість та товарицькість у відносинах з оточуючими, емоційна залученість, природність та безпосередність у поєднанні з високим рівнем інтелекту. Адекватність вчителя, яка проявляється як життєрадісність, спокій і відчуття себе в безпеці сприяє прийняттю іншої людини такою, якою вона є. Низька напруга, розслабленість, нефрустрованість сприяють зняттю напруги у відносинах з усіма суб'єктами освітнього процесу.

Аналіз факторних навантажень кожного показника комунікативної та соціокультурної толерантності дозволив визначити три компоненти педагогічної інтолерантності вчителя. Показники першого компонента відображають активність педагога з перебудови, перевиховання партнера під свої погляди та переконання.

Показники другого компонента – «бездіяльність» – свідчать про те, що педагоги судять про партнерів, керуючись своїми звичками, настановами та настроями, а також не переносять дискомфорт, в якому опинився партнер, не вміють пристосовуватися до характерів та звичок інших людей, демонструють нездатність до співпереживання та емпатії.

Показники третього компонента – «неприйняття» – характеризують небажання вчителя прийняти індивідуальність іншого, невміння прощати помилки партнера щодо спільної діяльності за відсутності доброзичливості міжособистісних відносинах.

Можна констатувати, що для вчителів більш характерним є прагнення перевиховати партнера по взаємодії «під себе». Низький рівень ефективності педагогічної діяльності на різних етапах професійної діяльності вчителя забезпечується різними компонентами інтолерантності педагогів, а саме: на початку та наприкінці професійної діяльності – це активна позиція щодо перевиховання партнера, у середині – це більш пасивна позиція, що характеризується «бездіяльністю» педагогів та «неприйняттям партнера по взаємодії».

Комунікативно-педагогічна толерантність досягає піку свого розвитку в період професійної діяльності 4-7 років та 20-40 років. У структурі комунікативно-педагогічної толерантності провідним компонентом є доброта. При цьому інтегративність компонентів комунікативно-педагогічної інтолерантності зі стажем роботи зменшується, збільшується частка таких компонентів як невміння вчителя приховувати або хоча б згладжувати неприємні почуття, що виникають при зіткненнях з некомунікабельними партнерами і не вміння або бажання розуміти або приймати індивідуальність інших людей.

Показник дивергентності у педагогів із високим рівнем комунікативно-педагогічної толерантності вищий, ніж у інтолерантних педагогів. Структура особистості толерантного педагога відрізняється більшою організованістю та інтегративністю. Чинники особистості утворюють цілісну структуру на відміну розрізненої структури якостей особистості інтолерантних педагогів.

Оцінюючи особистості учнів вчителя з високим рівнем педагогічної толерантності використовують диференційовані враження. Для вчителів із високим рівнем комунікативно-педагогічної толерантності ідеальний учень відрізняється активністю, самостійністю, ініціативністю, а з низьким рівнем толерантності – працюючий, усидливий, тихий. Соціальна дистанція між суб'єктами навчально-виховного процесу у педагогів закладів освіти характеризується офіційністю відносин, зведенням міжособистісних відносин до мінімуму. Вчителі з високим рівнем педагогічної толерантності мають меншу соціальну дистанцію і вона з усіма суб'єктами освітнього процесу позитивна. Вчителям із низьким рівнем комунікативної педагогічної толерантності характерна негативна соціальна дистанція з учнями.

Практичні результати проведеного дослідження втілені у розробці курсів лекцій для викладачів системи освіти. Розроблені матеріали допомагають оптимізувати процес психологічного супроводу професійного становлення особистості вчителя та ефективно їх використовувати у педагогічному процесі широким колом осіб.

Отримані матеріали дослідження можуть бути використані для діагностичної процедури дослідження комунікативно-педагогічної толерантності вчителя, для розробки програм, для читання курсів лекцій вчителям та педагогам-психологам у рамках курсів підвищення кваліфікації, при підготовці студентів – майбутніх педагогів, педагогів-психологів. За результатами дослідження було розроблено методичні рекомендації щодо розвитку комунікативно-педагогічної толерантності.

Література

1. Абакумова И. В., Ермаков П. М. О становлении толерантности личности в поликультурном образовании. *Вопросы психологии*. 2003. № 3. С 78-82.
2. Абашнік В. О. Толерантність: філософсько-правові аспекти. *Наукові записки Харківського економіко-правового університету. Науковий збірник*. Харків: ХЕПУ, 2019. № 1 (22). травень. С. 106-114.
3. Асмолов А. Г. Историко-эволюционный подход к пониманию личности: проблемы и перспективы исследования. *Вопросы психологии*. 1986. № 1.
4. Бархота М. П. Мотиви толерантності або ідея людинолюбство. *Початкова школа*. 2003. № 1.
5. Белинская Е. П. Система ценностей личности в перспективе толерантности. *Век толерантности*. 2004. № 5.
6. Бех І. Д. Почуття цінності іншої людини як моральний пріоритет особистості. *Початкова школа*. 2001. № 12. С. 32-35.
7. Бистрицький Є. Конфлікт культур і філософія толерантності. Демони миру та боги війни. Соціальні конфлікти посткомуністичної доби. К.: Політична думка, 1997. С. 147-168.
8. Бобинова С. В. Виховання культури толерантності. *Початкова школа*. 2004. № 8.
9. Бондарева Г. Формування толерантної особистості школяра. *Історія*. 2002. № 20.

10. Вискочив А. А., Лебедева Н. М. Кроскультурні дослідження етнічної ідентичності і етнічної толерантності в полікультурному регіоні. *Журнал прикладної психології*. 2002. № 2.
11. Гаюрова Ю. А. Культурні цінності як детермінанти міжетнічної взаємодії. *Журнал прикладної психології*. 2002. № 3.
12. Лісовий В. Толерантність. Філософський енциклопедичний словник. Київ: Інститут філософії імені Григорія Сковороди НАН України: Абрис, 2002. С. 642. 742 с.
13. Толерантність як соціально-культурний феномен: світоглядно-методологічний аспект: кол. моногр. Львів: ЛНУ імені Івана Франка, 2012. 330 с.
14. Філософський енциклопедичний словник. К.: Абрис, 2002. С. 642
15. Юсупова Г. И. Духовная традиция дзэн и современность: к истокам толерантного сознания (теоретические аспекты). *Вестник Дагестанского научного центра РАН. – Махачкала: Региональный центр этнополитических исследований ДНЦ РАН*. 2007. № 28. С. 93-95.
16. Явір В. Толерантність політична. *Політична енциклопедія*. К.: Парламентське видавництво. 2011. С. 715.

PSYCHOLOGICAL FEATURES OF SELF-ACTUALIZATION OF PERSONALITY IN PROFESSIONS OF DIFFERENT LEVELS OF SOCIAL PRESTIGE

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ САМОАКТУАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ В ПРОФЕСІЯХ РІЗНОГО РІВНЯ СОЦІАЛЬНОГО ПРЕСТИЖУ

В останні десятиліття помітно збільшилася кількість ступенів свободи у виборі способу життя, мислення і діяльності кожної людини. Стикаючись з великою кількістю можливих варіантів проживання свого життя, людина змушена інтенсивно усвідомлювати свій життєвий досвід і шукати власний шлях розвитку. В таких умовах стають особливо актуальними такі категорії людського існування як осмисленість буття, індивідуальність самовираження, креативність, автентичність, розвиток своїх можливостей, самоздійснення або самоактуалізація.

Іншим результатом зазначених суспільних процесів є виникнення та інтенсивний розвиток ринку праці. Ринок праці, який об'єднує в собі роботодавців і професіоналів, є індикатором, своєрідним критерієм привабливості професій. Престиж професії та її популярність на ринку праці є одним з головних факторів, що впливають на привабливість професії і багато в чому визначає професійний вибір оптанта. Недостатньо осмислений вибір професії, який не приймає до уваги особистісних особливостей, цінностей і прагнень людини, з часом призведе до розчарування і зниження мотивації у професійній діяльності, наслідком якого стане падіння ефективності праці. Тим часом, професійна діяльність займає основну частину життя людини і визначає істотні напрямки для самоактуалізації. Вивчення особливостей самоактуалізації в залежності від обраної професії, яка характеризується тим чи іншим рівнем престижності, стає особливо актуальним в ситуації, коли під впливом соціальних змін відбувається переоцінка системи цінностей, формується новий стиль організації праці, що відрізняється гуманістичною спрямованістю.

Теоретико-методологічним підґрунтям нашого дослідження виступають, діяльнісний підхід до розуміння особистості та концепція єдності свідомості і діяльності, розроблена С. Рубінштейном, О. Леонтьєвим і розвинена в працях Б. Теплова, К. Абульханової-Славської, Л. Анциферової, І. Беха, Л. Божович, О. Бондаренка, М. Боришевського, Б. Братуся, І. Булах, Л. Виготського, Г. Костюка, О. Леонтьєва, С. Максименка, О. Орлова, В. Роменця, С. Рубінштейна, В. Татенка, Т. Титаренко та ін.; концепція самоактуалізації особистості як вищого мотиву людського життя, викладена в роботах А. Маслоу, що знайшла своє відображення в поглядах К. Роджерса, Е. Шостром, Е. Фромма, Р. Ассаджіолі, В. Франкла; феномен соціального престижу професії як фактор, значимий в професійному самовизначенні молоді, і описаний такими дослідниками як В. Чорноволенко, В. Осовський, В. Паніотто та ін.

На основі аналізу літератури ми припустили, що прагнення до самоактуалізації особистості властиво представникам різних професій, але представників престижних спеціальностей характеризує вищий в цілому рівень самоактуалізації; загальна картина самоактуалізації має якісну своєрідність в групах престижних і непрестижних спеціальностей - представників непрестижних професій характеризує більш емоційний та інтровертований характер самоактуалізації.

Мета нашої роботи полягала у вивченні і порівнянні різних психологічних аспектів самоактуалізації особистості у представників престижних і непрестижних професій.

Для досягнення мети необхідно було вирішити наступні завдання:

1. Визначити наукові засади дослідження проблеми самоактуалізації особистості у працях авторів зарубіжної та вітчизняної психології.
2. Здійснити теоретичний аналіз сучасних підходів до розуміння феномену самоактуалізації особистості в професіях різного рівня соціального престижу.
3. Визначити інструментарій та процедуру дослідження психологічних особливостей самоактуалізації особистості представників професій різного рівня соціального престижу.

4. Проаналізувати результати експериментального дослідження особливостей самоактуалізації особистості представників престижних та непрестижних професій.

5. Визначити провідні мотиви особистості (мотив прагнення до успіху і мотив уникнення невдачі) представників професій різного рівня соціального престижу.

Відповідно до визначеної мети, гіпотези, сформульованих завдань комплексно застосовувалися наступні *методи* дослідження: аналіз науково-теоретичних джерел з проблеми дослідження, класифікація, систематизація та узагальнення отриманої інформації; спостереження, бесіда, стандартизовані опитувальники, психодіагностичні методики вивчення особистості. *Вірогідність і надійність* результатів дослідження забезпечувалась комплексним використанням методів і методик, адекватних меті та завданням дослідження, методологічною і теоретичною обґрунтованістю вихідних положень дослідження, якісним і кількісним аналізом одержаних даних.

В ході виконаного дослідження нами була проведена теоретична та експериментальна робота по вивченню психологічних особливостей самоактуалізації особистості в професіях різного рівня соціального престижу.

Самоактуалізація у працях авторів зарубіжної та вітчизняної психології. В даний час наша країна знаходиться на стадії соціально-економічної кризи, відбувається розмивання культурно-сміслового ядра, яке раніше скріплювало наше суспільство. Людина в такій ситуації залишається один на один з усім комплексом життєвих проблем, їй ніде отримати підтримку, доводиться розраховувати в більшості випадків на свої особисті сили і здібності. У зв'язку з цим теорія самоактуалізації, що базується на концепції розвитку людини і суспільства, ґрунтується на саморозвитку і самоорганізації, використання людиною всієї сукупності своїх сил, знову стає актуальною²⁸⁰.

Теорія самоактуалізації зародилася в гуманістичному напрямку психології і є її системоутворюючим елементом. В основі гуманістичного спрямування лежить ідея про усвідомлене прагнення людини до максимального розкриття свого потенціалу, а також його реалізація в практичній діяльності на благо суспільства. Тобто самоактуалізація представляється як необхідний фактор для повноцінного розвитку людини. Значний внесок у розвиток теорії самоактуалізації належить як зарубіжним, так і вітчизняним вченим

Центральною фігурою гуманістичної психології є особистість як унікальна цілісна система, яка прагне до самоактуалізації. Основні принципи даного напрямку в психології були сформульовані А. Маслоу. У центрі його уваги – поняття розвитку і становлення особистості, необхідність максимальної творчої самореалізації, що, на думку автора, і є істинним психічним здоров'ям²⁸¹.

Крім гуманістичної психології, самоактуалізація вивчалася і в суміжних і близьких до неї напрямках – гештальттерапії Ф. Перлза, соціокультурному психоаналізі К. Хорні та Е. Фромма, філософських роботах М. К. Мамардашвілі, екзистенціальної психології Д. Бьюдженталя і Р. Мея. Варто зазначити, що психологічні аспекти особистісного зростання і самоактуалізації в даний час вивчаються все частіше (М. Боднар, Е. Вахромов, М. Гасюк, В. Гупаловська, Ю. Долінська, Л. Коростельова, Н. Ковальова, О. Немірінський, М. Ткалич).

Людина спрямована до майбутнього, до вільної реалізації своїх потенцій (Г. Олпорт), особливо творчих (А. Маслоу), для чого вона потребує зміцнення віри в себе і в можливість досягнення «ідеального Я» (К. Роджерс). Найважливіша роль при цьому відводиться зростанню конструктивного початку людського Я, цілісності і силі переживання²⁸².

У своїй статті «Самоактуалізація як рушійна сила особистісного розвитку: історико-критичний аналіз» Д. А. Леонтьєв в теорії А. Маслоу виділив п'ять трактувань самоактуалізації, які послідовно змінюють одне одне:

²⁸⁰ Вахромов Е. Е. (2005) Самоактуализация специалиста, менеджера в профессиональной деятельности: проблемы и возможности.

²⁸¹ Маслоу А. Г. (1999) Мотивация и личность.

²⁸² Леонтьев Д. А. (2002) Самоактуализация как движущая сила личностного развития: историко-критический анализ, с. 13-46.

- 1) самоактуалізація – вищий рівень і мета розвитку;
- 2) самоактуалізація як вищий мотив діяльності;
- 3) самоактуалізація – процес розвитку індивідуума;
- 4) самоактуалізація як епізод або пікові переживання;
- 5) самоактуалізація як передумова, відправна точка Буття.

Автор зазначає, що між цими поняттями немає протиріч, перехід від першого трактування до п'ятого збагачує ідею самоактуалізації, поглиблює розкриття суті даного явища. Крім того Д. А. Леонтьєв виділяє шосте трактування розуміння терміна самоактуалізація у А. Маслоу, пов'язуючи це розуміння з місією або покликанням, фактично прирівнюючи самоактуалізацію до таких ключових понять екзистенціальної психології як самотрансценденція (В. Франкл) і інтенціональність (Р. Мей). Самоактуалізація, в даному розумінні, є втіленням індивідуальної активності і вищих цінностей, спрямована на щось значуще в світі. Таким чином, автор робить висновок про еволюціонування поглядів А. Маслоу в напрямку екзистенціальної психології та про суттєве переосмислення ключових понять його теорії²⁸³.

Концепція «прагнення до актуалізації» Карла Роджерса, сформульована в кінці п'ятдесятих – початку шістдесятих років ХХ століття, має багато спільного з ідеями автора терміна «самоактуалізація» К. Гольдштейна. Поряд з А. Маслоу К. Роджерса прийнято вважати автором теорії самоактуалізації в психології. Проте у даних авторів можна побачити відмінності в розумінні ідеї самоактуалізації. К. Роджерс розглядає питання мотивації і самоактуалізацію в контексті загальної теорії особистості і психотерапії, не роблячи її наріжним каменем побудови своєї теорії. А. Маслоу розглядає особистість в контексті теорії мотивації²⁸⁴.

Показником наявності тенденції до самоактуалізації за К. Роджерсом, є конгруентність, тобто відповідність між реальністю, почуттями і усвідомленням того, що відбувається в дійсності. Найважливішою характеристикою особистості, що самоактуалізується є усвідомлення індивідумом, що вибір – це його особиста справа, і здатність відчувати, що локус (джерело) оцінки лежить всередині нього²⁸⁵.

Поряд з позитивними, самоактуалізація може мати і негативні наслідки для організму. Невірно вважати, що досягнувши самоактуалізації всі проблеми і труднощі зникнуть, можуть виникнути проблеми складніші, зниження напруги спонукає до дії лише хворий організм. Здоровий організм націлений на «формування певного рівня напруги, який призведе до впорядкування подальшої діяльності». Отже, «здатності організму визначають його потреби», а не навпаки. Якщо людині нав'язувати якусь задачу її поведінка стає механістичною і ригідною²⁸⁶.

Досягнення автентичності, згідно К. Роджерса, має стати метою кожного індивідуума. Це означає слідувати своїм власним шляхом, а не чужими вказівками. Автентичність – це «справжнє Я», «внутрішня сутність», характерна для кожної людини, повністю розвинена і доступна їй. Отже, потреба в саморозвитку відпадає. Для досягнення автентичності або самоактуалізації, людині необхідно актуалізувати свою особистість, живучи у злагоді зі своєю внутрішньою сутністю. Це скоріше питання розкриття свого істинного Я, ніж його створення²⁸⁷.

У своїх працях К. Роджерс вказує, що розвитку індивіда в напрямі все більшої складності, самодостатності, зрілості та компетентності сприяє самоактуалізація. «У кожному з нас є прагнення ставати компетентним і здатним настільки, наскільки тільки

²⁸³ Леонтьев Д. А. (2002) Самоактуализация как движущая сила личностного развития: историко-критический анализ, с. 37.

²⁸⁴ Роджерс К. (2001) Клиентоцентрированный, человеко-центрированный подход в психотерапии, с. 48-58.

²⁸⁵ Асмолов А. Г. Движущие силы и условия развития личности. Психология личности в трудах отечественных психологов СПб: Питер, 2000. С. 222-230.

²⁸⁶ Вахромов Е. Е (2001). Психологические концепции развития человека: теория самоактуализации.

²⁸⁷ Асмолов А. Г. Движущие силы и условия развития личности. Психология личности в трудах отечественных психологов СПб: Питер, 2000. С. 222-230.

це можливо для нас біологічно». Будучи головним мотивом людини і спонукаючи людину рухатися до більшої конгруентності і реалістичного існування, самоактуалізація є основним джерелом життя. Крім цього, самоактуалізація – це прагнення стати собою, справжнім, автентичним і цілісним²⁸⁸.

Також до проблеми самоактуалізації звертався Р. Ассаджолі, який так само, є представником гуманістичної психології. У його розумінні, самоактуалізація – це поживлення, прояв і самоздійснення прихованих можливостей людини, будучи видом його самореалізації. Інший вид самореалізації самозбагнення: усвідомлення себе як синтезуючого центру спрямованого на пізнання себе²⁸⁹.

Р. Ассаджолі, в своїх дослідженнях причин розвитку людської особистості, йде далі К. Роджерса. Основний акцент він робить на істинно духовному розвитку людини. У зв'язку з чим, в рамках концепції психосинтеза, він вважає самоактуалізацію першим етапом розвитку особистості, на якому відбувається інтеграція індивіда навколо особистісної самості. Людина краще розуміє себе, позбавляючись від зайвих психологічних захистів. Після цього можливий перехід на наступний етап, який характеризується здійсненням синтезу особистісного «єго» і вищої Самості. Перший етап (самоактуалізацію) Р. Ассаджолі в концепції психосинтезу називає «особистісний психосинтез», а наступний – «духовний психосинтез». Людина не зможе підійти до етапу «духовного психосинтезу» без подолання першого етапу – «особистісного психосинтезу», який необхідний для особистісного зростання. Самоактуалізація за Р. Ассаджолі – це щабель, при досягненні якого людина починає істинно духовний розвиток²⁹⁰.

Карен Хорні про феномен самоактуалізація пише наступним чином: «кожна особистість природно прагне до самореалізації і самоактуалізації: у кожному з нас є бажання до розвитку особистості, прагнення стати людиною сильною і цілісною, в кожному з нас приховані здібності і таланти, як правило, загальмовані невротичними тенденціями»²⁹¹.

У розумінні К. Юнга термін «самоактуалізація» означає кінцеву мету розвитку особистості, досягнення єдності на базі найбільш повної диференціації та інтеграції різних її сторін. Автор сформулював термін «індивідуація», під яким розумів процес внутрішнього зростання і становлення особистістю. Метою і умовою індивідуації К. Юнг вважав сепарацію, тобто відділення від влади колективного та індивідуального несвідомого. Індивідуація спрямована на становлення і розвиток цілісної індивідуальної психіки. Автор зазначає, що для зростання і розвитку людині необхідно постійно прикладати зусилля і робити свідомі моральні вибори²⁹².

Незважаючи на те, що теорія самоактуалізації особистості не є надбанням вітчизняної психології, багато авторів, в рамках діяльнісного підходу (О. М. Леонт'єв, П.Л. Гальперін, Г. П. Щедровицький, С. Л. Рубінштейн та ін.), а в подальшому – системного та акмеологічного підходів (Г. Б. Анан'єв, К. А. Абульханова-Славська, А. А. Бодальов, А. А. Деркач, А. В. Брушлинський, В. Н. М'ясищев та ін.) звертаються до даного феномену при трактуванні внутрішнього світу людини. Дані підходи стали теоретико-методологічною основою вивчення потенційних можливостей особистості²⁹³.

В основі діяльнісного підходу лежить принцип розвитку, а кажучи про розвиток особистості, вчені звертаються до поняття «самоактуалізація», яке було запропоновано зарубіжними психологами, але, тим не менш, прижилося і у вітчизняній науці. Багато представників вітчизняної психології в тій чи іншій мірі стосувалися в своїх теоріях сутності феномену «самоактуалізація», пропускаючи його через категорії «діяльність», «спрямованість», «індивідуальність», «система відносин», «життєвий шлях», «суб'єкт» та ін.

²⁸⁸ Феноменологическое направление в теории личности: Карл Роджерс, Хьелл Л., Зиглер Д. (2006), с. 538.

²⁸⁹ Ассаджолі Р. (1994) Самореализация и психические расстройства, с. 27-51.

²⁹⁰ Ассаджолі Р. (1994) Самореализация и психические расстройства, с. 46.

²⁹¹ Карен Хорни (2006) Социокультурная теория личности, с. 260.

²⁹² Юнг К. Г. (1996) Структура психики и процесс индивидуации.

²⁹³ Психология личности в трудах отечественных психологов (2000).

А також розглядаючи проблему потенційних можливостей і їх реалізації, оперували поняттями «актуальна здатність», «нагальна потреба», «актуальні і потенційні характеристики людини».

Значний внесок у розвиток теорії самоактуалізації внесли такі вітчизняні вчені: Л. Г. Брилева, Л. І. Антропова, Є. І. Ісаєв, Н. Л. Кулик, І. А. Витин, К. Ч. Мухаметджанов, П. І. Підкасистий, А. Г. Асмолов, Л. М. Фрідман, В. І. Слободчиков та ін.

У філософському аспекті самоактуалізація особистості людини розглядається як джерело, що спонукає до пошуку сенсу життя, і як фактор духовного зростання. В рамках даного аспекту самоактуалізацію розглядають Н. Л. Кулик, Л. І. Антропова і К. Ч. Мухаметджанов.

Н. Л. Кулик, простежуючи філософські коріння проблеми самоактуалізації у вітчизняній культурі, приходить до висновку про те, що в філософії Нового часу вперше ця проблема була поставлена Г. Сковородою, який вважав за можливе досягнення істинно людського щастя тільки в праці за покликанням, праці, відповідній внутрішній натурі людини, її схильностям і даруванням. Крім цього Н. Л. Кулик бачить в самоактуалізації реальний процес перетворення діяльнісних характеристик людини, її сутнісних сил у спосіб людського буття, в «світ людини», в предметний світ людської культури. Творча самодіяльність людини в цьому аспекті виступає як спосіб самоздійснення особистості, як внутрішній зміст цієї діяльності і єдино гідний людини і суспільства спосіб буття²⁹⁴.

В. І. Слободчиков і Є. І. Ісаєв розглядають самоактуалізацію з філософсько-антропологічної позиції. Особистість людини – це персоналізована, самовизначена самість серед інших для інших і тільки таким чином – для себе. Самоактуалізація це процес становлення людини суб'єктом власної життєдіяльності, яка вимагає від людини освоєння нею правил співжиття, норм і способів людської діяльності, основних смислів і цінностей, що регулюють спільне життя людей в суспільстві. Зрозуміти свою самість означає углядіти в ній ідеальну, очевидно осмислену необхідність буття в світі дійсності. Тільки усвідомлення цієї істинно духовної реальності дозволяє людині відкрити свою суб'єктивну реальність як проекцію самості²⁹⁵.

В акмеології проблемою самоактуалізації займалися Б. Г. Ананьєв, А. А. Деркач, А. А. Бодалев, Н. В. Кузьміна, М. І. Дьяченко та ін., досліджуючи тенденції, закономірності, умови і фактори, що впливають на самоздійснення людиною свого творчого потенціалу в процесі професійної діяльності. Самоактуалізація в акмеології, це процес переходу потенційних характеристик людини як фахівця в актуальні, не тільки в процесі професійної діяльності, а й у період підготовки до неї: навчання в школі і в вузі. В даному аспекті самоактуалізація постає як необхідна форма руху людини до особистісної зрілості і вершин професіоналізму²⁹⁶.

На думку Л. М. Фрідмана, М. Г. Гарунова, потенційні можливості людини можуть проявитися і реалізуватися лише при раціональній самоорганізації навчальної діяльності, яка не пов'язана прямо з рівнем розвитку пізнавальних здібностей. Ефективна самоорганізація навчальної діяльності полягає в умінні автономно, без зовнішнього систематичного контролю, допомоги та стимуляції раціонально організувати свою навчальну діяльність. Сутність процесу самоактуалізації в освітньому просторі ці автори бачать в передачі, трансляції від вихователів до вихованців способів, методів і шляхів, за допомогою яких людина може стати тим, ким вона може стати²⁹⁷.

Е. В. Самаль вказує на наявність подібності в поглядах на природу самоактуалізації у зарубіжних і вітчизняних авторів, в рамках різних психологічних напрямків і теорій (К. А. Абульханова-Славська, А. Г. Асмолов, А. В. Брушлинский, Д. А. Леонтьєв,

²⁹⁴ Вахромов Е. Е. (2005) Самоактуализация специалиста, менеджера в профессиональной деятельности: проблемы и возможности.

²⁹⁵ Слободчиков В. И., Исаев Е. И. (1991) Антропологический принцип развития, с. 37-50.

²⁹⁶ Климов Е. А. Психология профессионала. М.: Ин-т практической психол.; Воронеж: МОДЭК, 1996. 400 с.

²⁹⁷ Фридман И. К. (1990) О контакте родителей с детьми, с. 93-99.

К. Гольдштейн, А. Маслоу, Г. Олпорт, К. Роджерс, В. Франкл та ін.). Самоактуалізація полягає в розкритті, усвідомленні, а в подальшому і в реалізації людиною своїх потенцій, які забезпечують їй зростання і розвиток у всіляких сферах життєдіяльності. З одного боку самоактуалізація є метою, до якої рухається людина, з іншого боку процесом руху до поставленої мети. Прагнення до самоактуалізації – вищий рівень мотивації особистості, який є природним, закономірним і необхідним процесом життя²⁹⁸.

Провівши аналіз літератури зарубіжних і вітчизняних авторів з проблеми самоактуалізації, можна зробити наступні висновки:

- теорія самоактуалізації зародилася на заході в рамках гуманістичної психології в середині ХХ століття, засновниками вважаються А. Маслоу і К. Роджерс;
- самоактуалізація, характерна для психологічно здорових людей;
- самоактуалізація – це вроджена властивість особистості, яка вдосконалюється в часі;
- найбільш розвинена самоактуалізація у зрілої особистості, яка прагне до розвитку особистісного та професійного потенціалу;
- структура поняття самоактуалізації змінюється з часом і відображає потреби суспільства, що пред'являються до особистості;
- у вітчизняній психології до проблеми самоактуалізації звернулися дещо пізніше, вона представлена в рамках діяльнісного і системного підходу, в акмеології та в педагогіці;
- є відмінності в уявленнях про самоактуалізацію у зарубіжних і вітчизняних авторів, що пов'язано з відмінностями культур.

Проблема самоактуалізації в сучасній психології. В даний час проблема становлення особистості, що самоактуалізується активно вивчається в рамках психолого-педагогічної науки і практики останніх років. Сьогодні ця проблема розглядається з позицій культурологічного, психологічного, філософського, аксіологічного, акмеологічного і педагогічного підходів. Ідея самоактуалізації широко представлена дослідниками, як в теоретичному, так і в практичному аспекті.

Л. І. Анциферова визначає самоактуалізацію, як опредмечування особистісних ресурсів у соціальній діяльності. В процесі самоактуалізації, людина в певній конкретній діяльності будує плани на майбутнє²⁹⁹.

Особливий інтерес у сучасних дослідженнях спостерігається до проблем зрілості особистості, самореалізації, самоактуалізації. І. А. Акіндінова стверджує, що «людина ніколи не буває статичною, вона завжди знаходиться в процесі становлення. Як вільна істота людина відповідальна за реалізацію якомога більшої кількості можливостей, вона живе дійсно справжнім життям, тільки якщо виконує цю умову»³⁰⁰.

У своїх дослідженнях Є. В. Андрієнко виділяє три необхідних етапи формування психологічних передумов самоактуалізації у особистості: інформаційний, актуалізуючий і моделюючий. Для інформаційного етапу характерно формування системи знань про психологічні передумови, можливості та перешкоди на шляху самоактуалізації. На актуалізуючому етапі особистість за допомогою індивідуального досвіду і діяльності формує систему компетентностей, які дозволяють реалізувати індивідуальні здібності в професійній діяльності. На моделюючому етапі відбувається освоєння і закріплення на практиці нових способів дій на основі самовияву і творчого професійного самовизначення³⁰¹.

Е. Е. Вахромов в своїй роботі «Психологічні концепції розвитку людини: теорія самоактуалізації» термін «самоактуалізація» бачить як наявність у людини «самості» – людського потенціалу, яка б вимагала «актуалізації», завдяки цілеспрямованій систематичній роботі над собою і над своїм розвитком.

²⁹⁸ Самаль Е. В. (2008) Влияние внутриличностного конфликта на самоактуализацию личности студента в учебно-профессиональной деятельности.

²⁹⁹ Анциферова Л. И. (2000) Психология формирования и развития личности, с. 208.

³⁰⁰ Акиндинова И. А. (2000) Самоактуализация личности в различных типах организации профессиональной деятельности, с. 29-36.

³⁰¹ Психология личности в трудах отечественных психологов (2000).

В результаті процесу самоактуалізації людина максимально розкривається і використовує свій людський потенціал в суспільно значущій діяльності, тобто стає самоактуалізованою особистістю. Процес самоактуалізації – це діяльність, яка здійснюється людиною, з раціональним типом мислення, спрямована на саму себе як об'єкт. Дана діяльність приносить позитивний соціально значущий результат і проявляється в соціально прийнятних формах. У зв'язку з цим, діяльність, спрямована на реалізацію ірраціональних ідей або на революційне (радикальне) перетворення суспільства не підпадає під визначення самоактуалізації. Автор також, визначає нижню вікову межу самоактуалізації, яка обумовлена досягненням:

- 1) понятійного рівня мислення;
- 2) зрілістю механізмів центрального гальмування;
- 3) наявністю накопиченого в попередній період розвитку позитивного досвіду вирішення ситуаційно обумовлених проблем;
- 4) наявністю тенденції до саморозвитку в мотиваційній сфері³⁰².

Останнім часом зацікавленість дослідників зміщується на вивчення кордонів самоактуалізації, які виникають в тих випадках, коли адекватне рішення проблемно-конфліктної ситуації викликає труднощі або навіть стає неможливими на підставі раніше засвоєних шаблонів поведінки. Вважається, що справжній розвиток особистості можливий тільки при знаходженні позитивних рішень в критичних ситуаціях. Ряд авторів вважають, що людина, яка прагне до самоактуалізації, повинна ставити перед собою надзавдання, створювати проблемні ситуації з високим ступенем невизначеності і ризику, які вимагають від людини орієнтування в складній системі змістотворних мотивів і особистісних смислів. В цьому аспекті самоактуалізацію особистості розглядає А. Г. Асмолов. Він бачить самоактуалізацію як самоздійснення «інших культур», яка має на меті перетворення норм культури і творіння в ході контакту зі світом нових норм. Результатом самоактуалізації є народження нових інтерсуб'єктивних соціальних світів³⁰³.

Аналіз сучасних досліджень показав, що процес самоактуалізації розглядається багатьма педагогами і психологами в рамках освітнього процесу. Суть процесу самоактуалізації вони бачать в передачі і трансляції від вихователів до вихованців шляхів, способів і методів, завдяки яким людина може стати тим, ким вона може стати. Потенційні можливості людини виявляються і реалізуються лише при умінні особистості самостійно, без систематичного контролю ззовні, допомоги і стимуляції раціонально організувати свою навчальну діяльність. Спочатку даний рівень самоорганізації вважався необхідним для успішного навчання у ЗВО, зараз повинен активно використовуватися в старших класах школи, а його зачатки повинні використовуватися вже в підлітковому віці (М. Б. Боднар, І. С. Булах, Ю. Г. Долінська, Л. М. Фрідман та ін.).

У своїй роботі «Психологічні умови професійної самореалізації працівників сфери рекламного бізнесу» В. Г. Кот вивчала самоактуалізацію у студентів старших курсів і працюючих людей. У своєму дослідженні виявила, що рівень самоактуалізації з віком підвищується, а також вона стає більш сформованою, основними узагальненими компонентами якої є внутрішня позиція людини по відношенню до себе, а також її позиція по відношенню до іншої людини і до світу³⁰⁴.

Багато сучасних вчених робили спроби диференціювати поняття синонімічні поняттю «самоактуалізація» (Табл. 1).

Близьким до поняття самоактуалізації є термін «самореалізація». Витоки ідеї самореалізації, що розвивається в її сучасному варіанті в зарубіжній психології, походять з ідей А. Адлера, який в останніх своїх роботах терміни «прагнення до переваги» і «прагнення до самодосконалості» використовував як взаємозамінні. На його думку, людина, порівнюючи

³⁰² Вахромов Е. Е. (2001) Психологические концепции развития человека: теория самоактуализации, с. 130-131.

³⁰³ Асмолов А. Г. (2000) Движущие силы и условия развития личности, с. 222-230.

³⁰⁴ Кот В. Г. (2017) Психологічні умови професійної самореалізації працівників сфери рекламного бізнесу.

себе з недосяжним ідеалом досконалості, постійно сповнюється почуттям, що вона нижче його і мотивується цим почуттям³⁰⁵.

Таблиця 1. Поняття синонімічні поняттю «самоактуалізація»

| | |
|---------------------|--|
| «Самоствердження» | прагнення людини до самоздійснення і реалізації себе в об'єктивному світі, характеризується визнанням суспільством «Я» особистості |
| «Самовираження» | основний акцент робиться на активність суб'єкта, яка спрямовується на самореалізацію, при цьому потреба в самореалізації не підкріплюється відповідною здатністю |
| «Саморозкриття» | презентація іншим людям інформації особистого характеру про себе, з метою справити певне враження на оточуючих, людина використовує різні тактики і стратегії поведінки |
| «Самовдосконалення» | полягає в прагненні людини саморозвиватися, збагачувати свої внутрішні сили для подальшої самореалізації на більш високому рівні. У тому випадку, якщо саморозвиток є самоціллю, людина має справу зі специфічною діяльністю, спрямованою на саму себе, або «самодіяльністю» |

Деякі дослідники вважають, що прагнення до переваги – це боротьба за самоздійснення, самостановлення та самовдосконалення. Згодом це універсальне прагнення, відкрите А. Адлером, знайшло своє відображення в концепціях самореалізації К. Хорні, самоактуалізації К. Гольдштейна і А. Маслоу, актуалізуючої тенденції К. Роджерса, мотивації ефективності Р. Вайта.

Всі ці концепції стосуються феномена самореалізації людини, в основі якої лежать потреби зростання, розвитку і самовдосконалення. Тому термін «самореалізація» (self-realization) часто є синонімом термінів «реалізація своїх можливостей» (self-fulfillment) і «самоактуалізація» (self-actualization). Всі вони описують дуже близькі явища: повну реалізацію наших справжніх можливостей (К. Хорні), прагнення людини до найбільш повного виявлення і розвитку своїх можливостей і здібностей (К. Роджерс), внутрішню активну тенденцію розвитку себе, щось на зразок істинного самовираження (Ф. Перлз), прагнення людини стати тим, чим вона може стати (А. Маслоу).

На думку деяких вітчизняних психологів, термін «самореалізація» зазвичай вживається в якості більш загального по відношенню до «самоактуалізації», «самоствердження», «саморозвитку» і т.п. На думку Н. А. Коростильової, певна різниця інтерпретації термінів «самореалізація» і «самоактуалізація» пов'язане з різними акцентами: на суб'єктивному, внутрішньому, або об'єктивному, зовнішньому, плані існування особистості. У цьому сенсі термін «самоактуалізація» відображає цей процес більшою мірою як би у внутрішньому плані особистості, а «самореалізація» – переважно у зовнішньому. Однак як самоактуалізація – це завжди актуалізація, тобто вираз себе, своєї істинної природи зовні, так самореалізація – це завжди реалізація свого справжнього Я³⁰⁶.

Л. Коростильова запропонувала поняття актуальної самореалізації, завдяки якій можуть бути здійснені потенційні можливості та задуми людини. Вона виділяє чотири рівні самореалізації особистості: 1) примітивно-виконавчий; 2) індивідуально-виконавчий; 3) реалізації ролей та норм у соціумі (з елементами духовного та особистісного зростання); 4) сенсожиттєвої та ціннісної реалізації (реалізації сутнісної аутентичності).

Ми згодні з думкою автора, щодо наявності адекватної і неадекватної стратегії самореалізації особистості, підкреслюючи переважно свідомий характер даного процесу, але враховуючи його несвідому складову та аутентичність взагалі. Неадекватна стратегія може бути дифузною, недиференційованою, хаотичною, стихійною, стереотипною тощо. Адекватна стратегія включає таке управління людиною процесом самореалізації, що базується на адекватних здібностях і можливостях, далекоперспективних планах та

³⁰⁵ Адлер А. (1995) Практика и теория индивидуальной психологии.

³⁰⁶ Коростильёва Л. А. (2000) Уровни самореализации личности, с. 39-42.

прогнозах, осягненні особистістю власних сенсожиттєвих та ціннісних орієнтацій. Вона «...є унікальною, оптимізуючою і такою, що розвиває ресурси особистості»³⁰⁷.

За Коростильовою, самореалізація особистості – це здійснення можливостей розвитку Я за допомогою власних зусиль, соціальність, співтворчість з іншими людьми (близьким і далеким оточенням), соціумом і світом в цілому. Самореалізація передбачає збалансований і гармонійний розвиток особистих аспектів особистості шляхом застосування адекватних зусиль, спрямованих на розкриття генетичних, індивідуальних і особистісних потенціалів³⁰⁸.

М. А. Недашківська, досліджувала механізми самореалізації на основі культурологічного підходу. Для характеристики структури самореалізації автор виділяє характерний комплекс особистісних функцій, які повинні задовольняти взаємопов'язаним якостям проєктивності і рефлексивності. Проєктивність включає в себе цілестворювання, пошук засобів досягнення мети, корекцію. Рефлексивність включає рефлексію щодо зовнішнього (динамічне відображення об'єктивної реальності) і рефлексію щодо внутрішнього (самозаглиблення). Проєктивність і рефлексивність в своїй єдності становлять функціональний комплекс, що включає: когнітивні утворення (самосвідомість, самовизначення, самопізнання), керуючі фактори (самооцінка, саморегуляція, самоконтроль), інтегративні процеси свідомого становлення особистості суб'єктом соціально-значущої діяльності (самоактуалізація, самовиховання і саморозвиток). «Персонально локалізовані механізми самореалізації виступають одночасно як її необхідні умови і структурні елементи, що доповнюють, розвивають один одного ланки єдиного процесу розгортання і втілення сутності сил людини»³⁰⁹.

У процесі самореалізації відбувається становлення індивіда, його соціалізація та індивідуалізація, виникає потреба в самореалізації внутрішніх сил і зацікавленість як основний мотив діяльності. Вільна воля виступає рушійною силою процесу самореалізації. У зв'язку з цим соціалізація, індивідуалізація, мета, потреба, воля, інтерес, є структурними компонентами першої стадії процесу самореалізації (актуалізації). Потім слідує стадія розгортання актуалізованої потреби. Структурними елементами цієї стадії є процеси самоцілі, самопізнання, самоделі, самовибору, самоаналізу і самоконтролю. У процесі розгортання відбувається зняття потреби в самореалізації (вирішенні). Це і є, на думку автора, механізм розгортання сутнісних сил особистості. Самоствердження є результатом самореалізації. Потреба в самореалізації на деякий час задовольняється, далі відбувається виникнення нової потреби в самореалізації, яка знову протікає через актуалізацію, розгортання і вирішення (зняття) тощо. Таким чином, процес самореалізації нескінченний.

На думку Вахромова Е. Е., у вузькому розумінні термінів самореалізація і самоактуалізація є дві взаємодоповнюючі сторони єдиного процесу самоактуалізації, результатом якого є людина, яка максимально розкриває і використовує свій людський потенціал з користю для себе і на благо суспільства. Проміжним етапом даної діяльності стає придбання людиною будь-якої компетентності – специфічної здатності, що дозволяє ефективно вирішувати типові проблеми і завдання, що виникають в реальних ситуаціях життєвого шляху. Вищі рівні компетентності означають переважання у людини організаторських здібностей, високого рівня ініціативи, які дозволяють ефективно організувати спільне рішення проблем, здатності оцінювати результат своїх дій в ширшому часовому і соціальному горизонті. Акти самоактуалізації дозволяють людині проявляти в поведінці, спілкуванні, взаємодії з іншими людьми якості, відповідні все більш високим стандартам, які висуваються до неї ієрархічно організованою багаторівневою системою моделей людини як індивіда, особистості, суб'єкта, індивідуальності³¹⁰.

³⁰⁷ Коростильова Л. А. (2000) Уровни самореализации личности, с. 59.

³⁰⁸ Фиц А. Н. Особенности самореализации личности в профессиях различного уровня социального престижа, с. 170-174.

³⁰⁹ Недашкова М. А. (1990) Самореализация личности как феномен культуры.

³¹⁰ Вахромов Е. Е. (2005) Самоактуализация специалиста, менеджера в профессиональной деятельности: проблемы и возможности.

Самоактуалізація – це процес. Ті люди, які більшою мірою просунулися в цьому напрямку, тобто більш повно реалізували свої можливості і здібності, постають як зрілі особистості, впевнені в собі і своїх силах, живуть всю повноту життя, спрямовані до подальшого особистісного зросту. А. Маслоу відзначав, що рівень самоактуалізації не може бути кількісно виражений одним якимось числом, хоча в даний час існують методи одновимірного подання показника самоактуалізації. Правильніше все ж говорити про те, що самоактуалізація – багатовимірною динамічною характеристикою людини. У зв'язку з цим слід зазначити, що важливим показником є не стільки розвиток окремих характеристик самоактуалізації, скільки їх поєднання, що складається в особистісні якості і утворює їх системні властивості.

В результаті аналізу літератури, спираючись на наступних авторів Е. Е. Вахромов, І. А. Витин та ін., сформульовано найбільш близьке для нас поняття самоактуалізації. Самоактуалізація – це безперервний процес реалізації індивідуальних схильностей і здібностей людини, спрямований на більш повне здійснення потенціалу людини, який постійно вдосконалюється протягом життя через різні види активності (професійна, творча), в системі якого людина виступає в ролі активного суб'єкта своєї діяльності і вибудовує взаємини з навколишнім світом, спираючись на власну систему цінностей, при цьому самодетермінація переважає над детермінацією із зовні. Самоактуалізація – динамічна характеристика особистості.

Особливості самоактуалізації особистості в професіях різного рівня соціального престижу. Стикаючись з великою кількістю можливих варіантів проживання свого життя, людина змушена інтенсивно усвідомлювати свій життєвий досвід і шукати власний шлях розвитку. В таких умовах стають особливо актуальними такі категорії людського існування як осмисленість буття, індивідуальне самовираження, креативність, автентичність, розвиток своїх можливостей, самоздійснення або самоактуалізація і самореалізація.

Поняття самоактуалізації охоплює всю систему життєдіяльності індивіда, не виключаючи професійну діяльність, якій зазвичай людина присвячує більшу частину свого життя.

Особистість людини формується в її діяльності. Цей принцип є основоположним в концепції взаємозв'язку особистості і діяльності, розробленої такими дослідниками як А. Ф. Лазурський, А. Н. Леонтьєв, С. Л. Рубінштейн, Б. Г. Ананьєв та ін. Основою даного підходу є принцип взаємодії зв'язку свідомості і діяльності, згідно з яким людська психіка одночасно обумовлює і обумовлюється здійсненою людиною діяльністю. Поняття діяльності є інтегративною формою проявів людини, що включає в себе матеріальну і духовну діяльність (К. А. Абульханова-Славська, Л. І. Анциферова та ін.). Діяльність визначається такими феноменами як потреби, мотиви, цілі, установки, інтереси, схильності, спрямованість (Б. Ф. Ломов, В. С. Мерлін, К. К. Платонов, А. П. Сейтешев, В. Д. Шадриков, А. Б. Орлов та ін.) і проявляється через такі форми як рух, дія, вчинки і поведінка (В. Н. Панферов).

В роботах сучасних науковців (К. Абульханова-Славська, Л. Анциферова, Г. Балл, І. Бех, О. Бондаренко, М. Боришевський, Б. Братусь, І. Булах, Є. Головаха, Л. Коган, О. Кроник, Д. Леонтьєв, П. Лушин, С. Максименко, І. Маноха, В. Муляр, О. Орлов, О. Скрипченко, Л. Сохань, В. Татенко, Т. Титаренко та ін.) самоактуалізуюча особистість розглядається як індивід із розвинутою суб'єктністю, здатністю до самовияву, активний суб'єкт власної життєдіяльності, життєтворчості, будівник свого неповторного життєвого світу.

Спираючись на думку І. Булах, вирішення проблеми самоактуалізації у сучасній психології відображає три основні тенденції: «З позицій першої тенденції генезис особистості зумовлюється переважно соціальною ситуацією розвитку, з позицій другої – акцентується увага на соціальній активності особистості та її свідомості, з позицій третьої –

актуалізується суб'єктність людини, точніше, особистість як суб'єкт власної психічної активності, що первісно наділений свободою і відповідальністю»³¹¹.

Оцінка проблеми розвитку особистості майбутнього фахівця в роботах І. Булах показала тісний взаємозв'язок понять “розвиток особистості” та “особистісне зростання”. Під розвитком особистості автор розуміє “постійні зміни, переходи, перетворення родових, соціально-типологічних властивостей в індивідуальні, особистісно-сміслові її якості, що виникають у ході онтогенезу. Базисним модусом існування особистості є розвиток, що сприяє набуттю нею все більш якісної визначеності. Автор звертає увагу на те, що особистісне зростання корелює з розвитком у напрямі самореалізації та самоактуалізації майбутнього фахівця. Передумовою особистісного зростання є первісно існуюча, спадково детермінована внутрішня природа і “серцевина” особистості – самість, яка являє собою нерозвинену форму “Я”. Саме вона “диктує” пошук шляхів особистісного зростання, як активного процесу становлення, в якому людина бере на себе відповідальність за свій майбутній життєвий шлях”²⁸.

Д. А. Леонтьєв пов'язує проблему самоактуалізації з питаннями про походження, сутність і характер творчих сил людини, і розуміє творчу самоактуалізацію як одну з провідних рушійних сил розвиненої особистості, які спонукають і направляють її в діяльності³¹².

Автор виділяє три рівні аналізу проблеми самоактуалізації особистості: філософський – рівень, на якому вирішуються питання про сутність людини, про можливість її екстеріорізації, про суть процесу самореалізації, де об'єктом дослідження виступає людина, що розуміється як родова істота, і людство в цілому; соціологічний – рівень, на якому вирішуються питання про шляхи та способи самоактуалізації особистості в конкретних соціокультурних умовах її існування, в рамках (за словами А. Г. Асмолова) «певного соціально-історичного способу життя», де об'єктом розгляду виступає соціум, конкретна громадська структура; психологічний – рівень, на якому аналізуються особистісні якості і конкретні зовнішні умови, що дозволяють даній особистості успішно самореалізуватися.

При цьому згідно з Д. А. Леонтьєвим, на психологічному рівні «досліджується мотиваційна основа самоактуалізації і зворотний вплив об'єктивної і суб'єктивної ефективності самоактуалізації на особистість з діяльністю суб'єкта», тим самим порушуються проблеми самооцінки, рівня домагань, психологічного віку, появи поведінкових і інших стереотипів в неадекватних для них умовах. На цьому рівні об'єктом розгляду виступає окремий індивід в його зв'язках і відносинах з іншими індивідами і з громадським цілим. Продовжуючи далі характеристику психологічного рівня, Д. А. Леонтьєв зазначає, що: «самоактуалізація може розглядатися в трьох аспектах: як потреба, як діяльність і як об'єктивний і суб'єктивний результат цієї діяльності».

Провідним видом діяльності дорослої людини є трудова, або професійна діяльність. Професійне становлення особистості відбувається як індивідуальний, особистісний процес, провідним елементом якого є особистісний вибір (Е. С. Романова, Н. І. Соболева, П. П. Соболев, Є. І. Степенова, І. О. Мартинюк). Воно проходить через такі етапи як передпрофесійний, вибір професії, професійне навчання та професійну діяльність (В. І. Ковальов).

Найбільш точно ідея взаємозв'язку особистісних властивостей і професійної діяльності індивіда відображена в роботах Е. А. Клімова «актуалізуються професіоналами уявлення універсуму, реального цілісного світу, істотно і не випадково розрізняються залежно від типу професії, що виділяється за ознаками предметної системи, з якою має справу професіонал як суб'єкт незалежної діяльності»³¹³. Існування «професійного типу особистості» підтверджується зарубіжними дослідниками (Е. Ро, Д. Гілфорд та ін.).

³¹¹ Булах І.С.(2004) Психологічні основи особистісного зростання підлітків, с. 28.

³¹² Леонтьєв Д. А. (2002) Самоактуализация как движущая сила личностного развития: историко-критический анализ, с. 13-46.

³¹³ Климов Е. А. (1996) Психология профессионала.

Престиж професії – це співвідносна оцінка суспільної значущості професійної категорії, що розділяється членами даного суспільства на підставі певної системи цінностей, яка може впливати на якісну сторону діяльності індивіда (Н. В. Костенко, В. Ф. Чорноволенко, В. Л. Оссовський, В. І. Паніотто, М. Х. Тітми). Престиж професії залежить від соціальних характеристик макрогрупи (А. З. Рубінов, К. Замфір) і багато в чому визначає привабливість і популярність даної спеціальності серед молоді, як найбільш вразливої і динамічної групи населення, що знаходиться на стадії професійного самовизначення (І. С. Кон, Б. С. Братусь, Н. С. Пряжников, Л. І. Божович, Г. М. Мкртчян, А. Е. Гірікова, А. В. Мудрик, А. П. Болтунов, Н. Д. Зотов, І. В. Кузнєцова, А. М. Кухарчук, А. Б. Ценціппер, П. А. Шавир)³¹⁴.

Соціальний статус професії характеризує офіційне та / або неофіційне визнання її необхідності та популярності. Зазвичай відзначаються дві форми статусу професії: економічна і престижна. Економічний статус залежить перш за все від рівня матеріальної винагороди, передбачуваного (актуально чи потенційно) при виборі і реалізації професійного шляху (виборі професії, професійному самовизначенні). Однією з підстав відмінності в винагороду є рівень кваліфікації. Тому економічні статуси різних професій можуть відрізнятися за величиною оплати, складаючи фіксовану шкалу оплачуваності. Низько або високооплачувані професії мають відповідати рангам за оціночною шкалою переваг за даним критерієм вибору професії.

Певний вплив на економічний статус професії надає стійкість попиту на неї, конкурентоспроможність осіб даної професії на ринку праці в групі суміжних професій. Престижний статус (престижність) професії визначається змістовністю (часток творчих функцій, творчим характером) даного виду праці і ступенем популярності професії. Робота, що припускає монотонні ручні операції або що не дає перспектив службового зростання, обумовлює низький престиж відповідних професій. Коли мова йде про престижність і популярність, не слід забувати про соціально-психологічні фактори. Тут має значення навіть назва професії: відомі випадки, коли її зміна значно підвищувала престиж даної професії. Цей ефект проявився і на Україні в перехідний період, коли на ринку праці виявився попит на «нові професії». Перелік всіх критеріїв, за допомогою яких визначається найбільш бажана (найбільш престижна) професія, відрізняється значною різноманітністю. Він включає: умови і рівень оплати праці, самостійність, можливість для творчості, вільний графік роботи, впевненість у стабільності свого становища, можливості просування, доступ до влади, робота за кордоном та ін. Як показують дослідження, в реальному житті економічний і престижний статуси тісно пов'язані і сприймаються як щось єдине, принаймні на рівні буденної свідомості; відповідно, тісно переплетені і фактори впливу, що визначають в очах «публіки» престижність, привабливість тієї чи іншої професії³¹⁵.

Дослідження психологічних особливостей самоактуалізації особистості в професіях різного рівня соціального престижу. Прагнення до самоактуалізації є вищим рівнем мотивації особистості, природним, закономірним і необхідним процесом життя. Суть її полягає в найбільш повній реалізації людиною здібностей і можливостей, закладених у вигляді потенціалів в структурі особистості. Ми розглядаємо самоактуалізацію з позиції взаємозв'язку соціального і особистісного компонентів в розвитку людини – як єдність професійного та особистісного зростання. Зазначені напрями знаходяться в складному взаємозв'язку. З одного боку, особистісний зріст співвідноситься з категорією внутрішнього світу і розуміється як рух «до себе», в той час як соціальний розвиток (куди відносяться засвоєння будь-яких знань, діяльності, системи цінностей, формування активної життєвої позиції, розвиток здатності бачити нові форми суспільного життя тощо), в т.ч. професійне зростання, співвідноситься із зовнішнім світом, посилюючи розворот особистості «від себе», а тому вважається, що не сприятиме, а перешкоджатиме особистісному зростанню; з іншого

³¹⁴ Фиц А. Н. (2009) Особенности самореализации личности в профессиях различного уровня социального престижа, с. 170-174.

³¹⁵ Там само.

боку, при повноцінному особистісному зростанні внутрішні зміни народжують зовнішні прояви, особистісний зріст є єдністю інтраперсональних і інтерперсональних якостей, таких як прийняття і розуміння себе, внутрішня цілісність і динамічність, а також прийняття і розуміння інших, відкритість, гнучкість і природність в контактах.

В контексті нашого дослідження ми розглядаємо людину як систему відносин, що включає в себе ставлення до оточуючих людей, до професії, до самої себе і до навколишнього світу в цілому. Процес самоактуалізації, як єдність професійного (соціального) і особистісного зростання зачіпає різні сторони даної системи.

Для визначення показників самоактуалізації в професії різного рівня соціального престижу, нами було проведено експериментальне дослідження.

Для отримання даних про стан різних спеціальностей в ієрархії соціального престижу були вивчені результати статистичних досліджень в результаті виявлено ряд престижних і непрестижних професій, на думку громадськості. Так, до найбільш престижних віднесені наступні спеціальності: програміст, юрист, економіст, маркетолог, менеджер. До групи непрестижних були віднесені наступні професії: вчитель, інженер, бібліотекар, працівник культури, мистецтвознавець, письменник, лікар амбулаторії, науковець.

З огляду на вищевикладене ми виділили дві групи випробовуваних: 1) представники непрестижної професії – вихователь (25 жінок віком від 23 до 42 років), куди увійшли вихователі дошкільного навчального закладу № 39 "Чебурашка" комбінованого типу Мелітопольської міської ради Запорізької області; 2) представники престижної професії – менеджер (26 чоловіків та жінок віком від 23 до 37 років), куди увійшли топ-менеджери, менеджери середньої ланки, менеджери з персоналу, менеджери по закупкам, продажам, рекламі гіпермаркету «Епіцентр» у м. Мелітополі.

Для дослідження особливостей самоактуалізації особистості в професіях різного рівня соціального престижу були відібрані методики: «Самоактуалізаційний тест» (Е. Шострома), опитувальник для оцінки мотивації досягнення успіхів (А. Мехрабіана), твір-есе «Чинники мого вибору професії».

В результаті проведеного експериментального дослідження за методикою «Самоактуалізаційний тест» ми отримали наступні дані. У 80% випробовуваних «менеджерів» високі показники за шкалою «орієнтації в часі», це свідчить про те, що, по-перше, ці суб'єкти живуть сьогоднішнім, тобто переживають зараз життя у всій його повноті, а не просто як фатальний наслідок минулого або підготовку до майбутнього «справжнього життя»; по-друге, вони відчувають нерозривність минулого, сьогоднішнього і майбутнього, тобто бачать своє життя цілісним. Саме таке світовідчуття, психологічне сприйняття часу суб'єктом свідчить про високий рівень самоактуалізації особистості (Таблиця 2).

Таблиця 2. Результати констатуючого експерименту (у відсотках)
за базовими шкалами методики Самоактуалізаційний тест (Е. Шостром)

| Представники професій різного рівня соціального престижу | Кількість досліджуваних | Базові шкали САТ | | | |
|--|-------------------------|-------------------|----------------|-----------------|----------------|
| | | Орієнтація в часі | | Шкала підтримки | |
| | | Високий рівень | Низький рівень | Високий рівень | Низький рівень |
| Вихователі | 28 | 10 | 90 | 20 | 80 |
| Менеджери | 32 | 80 | 20 | 50 | 50 |

90% низьких балів за шкалою «орієнтації в часі» мають випробовувані «вихователі», що може свідчити про орієнтацію лише на один з відрізків тимчасової шкали (минуле, сьогоднішнього або майбутнє) і (або) дискретне сприйняття свого життєвого шляху.

За другою базовою шкалою «шкалою підтримки» 50% випробовуваних «менеджерів» показали високі бали, що говорить про відносну незалежність в своїх вчинках. Вони прагнуть керуватися в житті власними цілями, переконаннями, установками і принципами, що, однак, не означає ворожості до оточуючих і конфронтації з груповими нормами. Вони вільні у виборі, не схильні до зовнішнього впливу.

80% низьких балів за «шкалою підтримки» у випробовуваних «вихователів» свідчить про високий ступінь залежності, конформності, несамостійності ("ззовні спрямовуюча" особистість).

У «блоці цінностей» випробовувані «менеджери» показали тенденцію до найвищих балів, так за шкалами «ціннісна орієнтація» і «гнучкість поведінки» показали 70% високих балів, це дозволяє при інтерпретації блоку говорити про наявність у них впевненості в собі, довіри до себе і своїм спонтанним рішенням, прагнення стати самими собою, до незалежності, здатності швидко реагувати на мінливі аспекти ситуації (Таблиця 3).

Таблиця 3. Результати констатуючого експерименту (у відсотках)
за блоком цінностей методики Самоактуалізаційний тест (Е. Шостром)

| Представники професій різного рівня соціального престижу | Кількість досліджуваних | Шкали блоку цінностей | | | |
|--|-------------------------|-----------------------|----------------|---------------------|----------------|
| | | Ціннісна орієнтація | | Гнучкість поведінки | |
| | | Високий рівень | Низький рівень | Високий рівень | Низький рівень |
| Вихователі | 28 | 20 | 80 | 30 | 70 |
| Менеджери | 32 | 70 | 30 | 70 | 30 |

Навпаки, у випробовуваних «вихователів» ми бачимо 20% високих балів за шкалою «ціннісна орієнтація» і 30% за шкалою «гнучкість поведінки», це дозволяє припустити низьку впевненість випробовуваних до себе, низький рівень довіри до своїх рішень, нездатність швидко реагувати на мінливі аспекти ситуації.

За «блоком почуттів» випробовувані «менеджери» за шкалою «сензитивність» показали 60% високих балів і 70% високих балів за шкалою «спонтанність», значення за шкалами спрямовані в бік високих балів і говорять про здатність усвідомлювати свої почуття і про чуйність на почуття і потреби інших людей. 20% високих балів у випробовуваних «вихователів» за шкалами «сензитивність» і «спонтанність» показують про невисокі здібності випробовуваних усвідомлювати свої почуття і про низьку чуйність на почуття і потреби інших людей (Таблиця 4).

Таблиця 4. Результати констатуючого експерименту (у відсотках)
за блоком почуттів методики Самоактуалізаційний тест (Е. Шостром)

| Представники професій різного рівня соціального престижу | Кількість досліджуваних | Шкали блоку почуттів | | | |
|--|-------------------------|----------------------|----------------|----------------|----------------|
| | | Сензитивність | | Спонтанність | |
| | | Високий рівень | Низький рівень | Високий рівень | Низький рівень |
| Вихователі | 28 | 20 | 80 | 20 | 80 |
| Менеджери | 32 | 60 | 40 | 70 | 30 |

За «блоком самосприйняття» випробовувані «менеджери» показали 90% високих балів за шкалою «самоповага» і 100% високих балів за шкалою «самосприйняття» ці показники свідчать про високу здатність випробовуваних до прийняття себе, до оцінки своїх достоїнств і недоліків (Таблиця 5).

Таблиця 5. Результати констатуючого експерименту (у відсотках)
за блоком самосприйняття методики Самоактуалізаційний тест (Е. Шостром)

| Представники професій різного рівня соціального престижу | Кількість досліджуваних | Шкали блоку самосприйняття | | | |
|--|-------------------------|----------------------------|----------------|----------------|----------------|
| | | Самоповага | | Самосприйняття | |
| | | Високий рівень | Низький рівень | Високий рівень | Низький рівень |
| Вихователі | 28 | 30 | 70 | 20 | 80 |
| Менеджери | 32 | 90 | 10 | 100 | - |

Навпаки, у випробовуваних «вихователів» значення, отримані за шкалами «самоповага» і «самоприйняття», орієнтовані на низькі показники, які визначають у випробовуваних низьку здатність до прийняття себе, до оцінки своїх достоїнств і недоліків.

У блоці «усвідомлення цілісності буття» випробовувані «менеджери» за шкалою «уявлення про природу людини» показали 60% високих балів і за шкалою «синергічність» 70% високих балів свідчать про схильність сприймати природу людини в цілому як позитивну («люди в масі своїй швидше ласкаві») і не брати до уваги дихотомії мужності – жіночності, раціональності – емоційності і т.д. антагоністичними і непереконливими, про високу здатність до цілісного сприйняття світу і людей, до розуміння пов'язаності протилежностей, таких як гра і робота, тілесне і духовне і ін. (Таблиця 6).

Таблиця 6. Результати констатуючого експерименту (у відсотках) за блоком усвідомлення цілісності буття методики Самоактуалізаційний тест (Е. Шостром)

| Представники професій різного рівня соціального престижу | Кількість досліджуваних | Шкали блоку усвідомлення цілісності буття | | | |
|--|-------------------------|---|----------------|----------------|----------------|
| | | Уявлення про природу людини | | Синергічність | |
| | | Високий рівень | Низький рівень | Високий рівень | Низький рівень |
| Вихователі | 28 | 30 | 70 | 20 | 80 |
| Менеджери | 32 | 60 | 40 | 70 | 30 |

За низьких значень шкал «уявлення про природу людини» – 30% високих балів і «синергічності» – 20% високих балів у випробовуваних «вихователів» можна судити про схильність випробовуваних сприймати природу людини такою, яка вона є, тобто здатність до цілісного сприйняття світу, до розуміння дихотомічних протилежностей (мужності-жіночності, раціональності-емоційності і т.д.)

У блоці «міжособистісної чутливості» випробовувані «менеджери» за шкалою «прийняття агресії» показали 60% високих балів, за шкалою «контактності» 70% високих балів – це вказує на високу здатність приймати своє роздратування, гнів і агресивність як природний прояв людської сутності, характеризує здатність до швидкого встановлення глибоких і тісних емоційно-насичених контактів з людьми.

20% високих балів за шкалою «прийняття агресії» і «контактність», показали випробовувані «вихователі», що може свідчити і про низьку здатність піддослідних до швидкого встановлення глибоких і тісних емоційно-насичених контактів з людьми або до суб'єкт-суб'єктного спілкування, при цьому низькі показники за шкалою «прийняття агресії» свідчать про низьку здатність випробовуваних приймати своє роздратування, гнів і агресивність як природний прояв людської природи (Таблиця 7).

Таблиця 7. Результати констатуючого експерименту (у відсотках) за блоком міжособистісної чутливості методики Самоактуалізаційний тест (Е. Шостром)

| Представники професій різного рівня соціального престижу | Кількість досліджуваних | Шкали блоку міжособистісної чутливості | | | |
|--|-------------------------|--|----------------|----------------|----------------|
| | | Прийняття агресії | | Контактність | |
| | | Високий рівень | Низький рівень | Високий рівень | Низький рівень |
| Вихователі | 28 | 20 | 80 | 20 | 80 |
| Менеджери | 32 | 60 | 40 | 70 | 30 |

У блоці «ставлення до пізнання» випробовувані «менеджери» за шкалою «пізнавальних потреб» показали 70% високих балів, за шкалою «креативності» 50% високих балів, що свідчить про високий рівень творчої спрямованості.

30% високих балів за шкалою «пізнавальних потреб» і 40 високих балів за шкалою «креативності» у групі «вихователів» показують низький рівень прагнення до придбання знань про навколишній світ і середню творчу активність піддослідних.

Таким чином, згідно з результатами тесту САТ, у менеджерів більшість показників значно вище показників вихователів, як за основними шкалами, так і за додатковими, що

свідчить про високий рівень самоактуалізації особистості в престижній професії менеджера (Таблиця 8).

Таблиця 8. Результати констатуючого експерименту (у відсотках)
за блоком ставлення до пізнання методикою Самоактуалізаційний тест (Е. Шостром)

| Представники професій різного рівня соціального престижу | Кількість досліджуваних | Шкали блоку ставлення до пізнання | | | |
|--|-------------------------|-----------------------------------|----------------|----------------|----------------|
| | | Пізнавальні потреби | | Креативність | |
| | | Високий рівень | Низький рівень | Високий рівень | Низький рівень |
| Вихователі | 28 | 30 | 70 | 40 | 60 |
| Менеджери | 32 | 70 | 30 | 50 | 50 |

Проаналізувавши отримані дані за методикою опитувальник А. Мехрабіана оцінки мотивації досягнення успіхів ми отримали наступні результати. При цьому оцінювався, який з двох мотивів прагнення до успіху або мотив уникнення невдачі домінує у випробуваного (Таблиця 9).

Таблиця 9. Результати констатуючого експерименту (у відсотках)
за методикою опитувальник для оцінки мотивації досягнення успіхів (А. Мехрабіана)

| Представники професій різного рівня соціального престижу | Кількість досліджуваних | Мотиви | |
|--|-------------------------|---------------------|--------------------------------|
| | | Прагнення до успіху | Прагнення до уникнення невдачі |
| Вихователі | 25 | 20 | 80 |
| Менеджери | 26 | 70 | 30 |

У першій групі випробовуваних (вихователі) домінує мотив прагнення до уникнення невдачі 80% проти 20% у випробовуваних у другій групі (менеджери).

При цьому в другій групі (менеджери) 70% випробовуваних керуються мотивом прагнення до успіху проти 30% у випробовуваних в першій групі (вихователі).

Наступний етап експериментального дослідження складався з написання досліджуваними твору-есе за темою «Чинники мого вибору професії». Ми ставили завдання всередині кожної групи виділити твори, автори яких мають найвищі і найнижчі показники самоактуалізації і порівняти їх за характерними змістовними категоріями, а також розглянути відмінності за даними категоріями у представників престижних (менеджери) і непрестижних професій (вихователі).

Нами були виділені 4 підгрупи, в які випробовувані були об'єднані за такими ознаками: представники престижних професій, що мають в своїй групі найвищий рівень самоактуалізації (73-77 балів); представники престижних професій, що мають в своїй групі найменший рівень самоактуалізації (37-48 балів); представники непрестижних професій, що мають в своїй групі найвищий рівень самоактуалізації (66-74 бала); представники непрестижних професій, що мають в своїй групі найменший рівень самоактуалізації (35-37 балів).

Виділені змістовні категорії в творі-есе «Чинники мого вибору професії» та їх якісний аналіз представлені в Таблиці 10.

Як видно, якісний аналіз підтверджує результати кількісного аналізу: незважаючи на те, що в цілому більш високий рівень самоактуалізації виявлено у представників престижних спеціальностей, в кожній з досліджуваних груп існують можливості для самоактуалізації, при цьому можна виділити категорії представників даних груп, що мають високі і низькі показники самоактуалізації. Існує зв'язок показників усвідомленого підходу до вибору професії, здійсненого в результаті дитячих мрій, і більш високого рівня самоактуалізації.

До відмінностей, характерних для особистості, що самоактуалізується серед представників престижних професій (менеджерів) відносяться такі категорії як «реалізація себе» в професійній діяльності, «рух вперед», «професійний розвиток»; до ознак, характерних для представників даної групи з низькими показниками самоактуалізації,

відносяться емоційно насичені висловлювання – «наявність конфліктних ситуацій на роботі» як стимул зміни спеціальності, «щаслива випадковість», категорії «матеріальної винагороди» за свою працю, збіг обставин, які привели суб'єкта діяльності до сьогоденної ситуації в роботі.

Таблиця 10. Якісний аналіз результатів твору-есе «Чинники мого вибору професії»

| Представники професій різного рівня соціального престижу | Рівень самоактуалізації | |
|--|--|--|
| | Високий рівень | Низький рівень |
| Вихователі | Збулися мрії дитинства. Виправдалися надії і очікування. Робота захопила. Я не шкодую. | Вплинув приклад родичів. Залишилося яскраве враження дитинства. Надія знайти близьких за духом людей. Розчарування в колегах по роботі. |
| Менеджери | Збулися мрії дитинства. У дитинстві помічалися здібності і схильності. Керувало бажання реалізувати себе в житті. Лабільна позиція у ставленні до економічних перетворень. Рух вперед. Підвищення кваліфікації, розвиток професіоналізму. | Це був мій вибір. Керувало бажання вирішувати конфліктні ситуації на роботі. Задоволення від матеріальної винагороди. Допоміг випадок. |

До ознак, характерних для вихователів з високим рівнем самоактуалізації відноситься «захопленість улюбленою справою», що приносить задоволення від роботи; до ознак, характерних для вихователів з низьким рівнем самоактуалізації відноситься показник розчарування в людях, що свідчить про недовіру людській природі.

Висновки. В ході виконаного дослідження була проведена теоретична та експериментальна робота по вивченню психологічних особливостей самоактуалізації особистості в професіях різного рівня соціального престижу, що дозволило зробити такі висновки:

1. Теорія самоактуалізації розроблена західними психологами гуманістичного спрямування в середині ХХ століття, засновниками вважаються А. Маслоу і К. Роджерс. На думку А. Маслоу, самоактуалізація – це вроджена властивість особистості, яка вдосконалюється в часі і властива для психологічно здорових людей. Поняття самоактуалізації відмінно в різні проміжки історичного розвитку суспільства, а також в різних культурах (вітчизняна і західна психологія). У вітчизняній психології самоактуалізація представлена в рамках діяльнісного і системного підходів, в акмеології та педагогії. Ряд авторів виділяє подібні до самоактуалізації поняття «самореалізація», «самовираження», «саморозкриття» та ін., які мають ряд відмінних рис.

2. Також розглянуті професійні особливості самоактуалізації особистості, представлені у сучасних підходах в науці. На ступінь самоактуалізації впливає особистісний та професійний потенціал суб'єкта, а також рівень соціального престижу професії. Престиж професії – це співвідносна оцінка суспільної значущості професійної категорії, що розділяється членами даного суспільства на підставі певної системи цінностей, яка може впливати на якісну сторону діяльності індивіда.

В результаті проведеного дослідження нам вдалося з'ясувати, що поняття престижу складається з наступних чинників: висока оплата праці; потреба суспільства у фахівцях даної професії, її важливість, необхідність, затребуваність; соціальний статус професії, її "елітарність", "вага" серед інших видів діяльності, які означають, що дана спеціальність викликає схвалення і повагу в суспільстві, що вона особливо значима; є можливість професійного і кар'єрного зростання, досягнення певного рівня влади; є можливість особистісного, "внутрішнього" зростання.

3. В своєму дослідженні під самоактуалізацією, спираючись на визначення Є. Вахромова, ми розуміємо безперервний процес реалізації індивідуальних схильностей і здібностей людини, спрямований на більш повне здійснення потенціалу людини через різні види активності (професійна, творча), в системі яких людина виступає в ролі активного суб'єкта своєї діяльності і вибудовує взаємини з навколишнім світом, спираючись на власну систему цінностей, при цьому самодетермінація переважає над детермінацією із зовні.

4. Узагальнюючи результати експериментального дослідження, ми можемо сказати, що знайшли підтвердження висунутої гіпотези – нам вдалося побачити відмінну картину особистісної сфери, де самоактуалізація проявляє себе різними способами у представників різних спеціальностей. Для представників престижних професій характерні такі риси як потреба в соціальному визнанні, самопросування і демонстрація своїх можливостей, фахівці даної професійної категорії шукають можливості самоактуалізації через досягнення певного соціального стану; для представників непрестижних професій характерними є такі риси як консервативність й інтровертованість, можливим напрямком самоактуалізації виступає альтруїстична позиція, заснована на почутті неприйняття себе і самозречення.

Представники престижної професії менеджер перевершують зайнятих в непрестижній діяльності вихователів по переважній кількості проявів самоактуалізації. До їх числа відносяться: загальний рівень самоактуалізації; здатність цінувати кожен момент проживання; бачити своє життя цілісним; прагнення керуватися в житті власними цілями, переконаннями, установками, принципами; інтерес до навколишнього світу, незалежно від його користі для себе; цінувати свої достоїнства, позитивні властивості характеру; загальна осмисленість життя і наявність чітких цілей на майбутнє; емоційна насиченість життя і довіра людській природі.

5. Представники престижної спеціальності вибирають для самоактуалізації такий механізм як самопросування, що включає в себе активність життєвої позиції, високу самооцінку, впевненість в собі, демонстративність; представники непрестижної спеціальності вибирають для самоактуалізації стиль самовіддачі і самопожертви.

Неможливість самоактуалізації в професійній діяльності вихователі можуть компенсувати задоволенням від робочого процесу за рахунок хороших відносин з колегами по роботі; в групі менеджерів професіонали, навпаки, готові скоріше пожертвувати теплими відносинами з оточуючими заради роботи, що підвищує їх соціальний статус. Таким чином, в професії вихователя, що має низький соціальний статус, і не задовольняє матеріальні потреби людини, утримати її можуть або відносини з оточуючими, або можливість самоактуалізації, яка створює позитивне ставлення до своєї роботи.

Література

1. Абульханова-Славская К. А. Типология личности и гуманистический поход. *Гуманистические проблемы психологической теории*. М.: Мысль, 1995. 219 с.
2. Адлер А. Практика и теория индивидуальной психологии: Пер. с нем. М.: Фонд «За экономическую грамотность», 1995. 296 с.
3. Акиндинова И. А. Самоактуализация личности в различных типах организации профессиональной деятельности. *Психолого-педагогические проблемы развития личности в современных условиях: Психология и педагогика в общественной практике*. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2000. С. 29-36.
4. Анцыферова Л. И. Психология формирования и развития личности. *Психология личности в трудах отечественных психологов*. СПб., 2000. С. 207-213.
5. Асмолов А. Г. Движущие силы и условия развития личности. *Психология личности в трудах отечественных психологов* СПб: Питер, 2000. С. 222-230.
6. Ассаджоли Р. Самореализация и психические расстройства. *Психосинтез: теория и практика*. М.: Refl-Book, 1994. С. 27-51.
7. Боднар М. Б. Вплив етнопсихологічних життєвих орієнтацій на самоактуалізацію студентської молоді: Дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05. К., 2004. 216 с.

8. Булах І. С. Психологічні основи особистісного зростання підлітків: Автореф. дис... д-ра психол. наук / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. К., 2004. 42 с.
9. Вахромов Е. Е. Самоактуалізація спеціаліста, менеджера в професійній діяльності: проблеми і можливості. MONSTERA#5: М. МГТУ «МАМІ», 2005.
10. Вахромов Е. Е. Психологічні концепції розвитку людини: теорія самоактуалізації. Учебное пособие. М.: Международная педагогическая академия, 2001. 162 с.
11. Долінська Ю. Г. Самоактуалізація особистості майбутнього психолога у процесі професійної підготовки: Дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. К., 2000. 200 с.
12. Карен Хорни Социокультурная теория личности. 3 - изд. СПб: Питер, 2006. С. 254-269.
13. Климов Е. А. Психология профессионала. М.: Ин-т практической психол.; Воронеж: МОДЭК, 1996. 400 с.
14. Коростылёва Л. А. Уровни самореализации личности. *Психологические проблемы самореализации личности*. СПб.: Изд-во С.-Петербур. ун-та, 2000. Вып. 4. С. 21-46.
15. Кот В. Г. Психологічні умови професійної самореалізації працівників сфери рекламного бізнесу: Дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. – педагогічна та вікова психологія. К., 2017. 260 с.
16. Леонтьев Д. А. Самоактуалізація як рушійна сила особистісного розвитку: історико-критичний аналіз. *Современная психология мотивации*. М.: Смысл, 2002. С. 13-46.
17. Маслоу А. Г. Мотивация и личность: Пер. с англ. СПб.: Евразия, 1999. 479 с.
18. Недашковская М. А. Самореализация личности как феномен культуры: дис. ... канд. философ. наук. Киев, 1990. 167 с.
19. Психология личности в трудах отечественных психологов. Составитель Куликов Л. В. СПб: Питер, 2000. 480 с.
20. Роджерс К. Клиентоцентрированный, человеко-центрированный подход в психотерапии. *Вопросы психологии*. 2001. № 2. С. 48-58.
21. Самаль Е. В. Влияние внутриличностного конфликта на самоактуализацию личности студента в учебно-профессиональной деятельности. *Омский научный вестник. Психологические и педагогические науки*, 2008. № 1. (63). [Электронный ресурс]. Режим доступа: URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-vnutrilichnostnogo-konflikta-na-samoaktualizatsiyu-lichnosti-studenta-v-uchebno-professionalienoy-deyatelnosti#ixzz3Wtqpnjfv> (дата обращения: 10. 04. 2021).
22. Слободчиков В. И., Исаев Е. И. Антропологический принцип развития. *Вопросы психологии*. 1991. № 2. С. 37-50.
23. Феноменологическое направление в теории личности: Карл Роджерс, Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности. 3 - изд. СПб: Питер, 2006. С. 528-573.
24. Фиц А. Н. Особенности самореализации личности в профессиях различного уровня социального престижа. *Альманах современной науки и образования*. Тамбов: Грамота, 2009. № 4 (23): в 2-х ч. Ч. II. С. 170-174.
25. Фридман И. К. О контакте родителей с детьми. *Вопросы психологии*. 1990. № 1. С. 93-99.
26. Юнг К. Г. Структура психики и процесс индивидуации: Пер. с англ. М.: Наука, 1996. 267 с.

**PEDAGOGICAL CONDITIONS AND WAYS OF FORMATION
OF PROFESSIONAL IMAGE OF MASTERS OF PEDAGOGY OF HIGHER SCHOOL
IN THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF THE UNIVERSITY**

**ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ТА ШЛЯХИ ФОРМУВАННЯ
ПРОФЕСІЙНОГО ІМІДЖУ МАГІСТРІВ ПЕДАГОГІКИ ВИЩОЇ ШКОЛИ
В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ УНІВЕРСИТЕТУ**

Динамічні процеси соціально-економічних перетворень в Україні потребують нового покоління освітян для навчальних закладів різних рівнів освіти. У зв'язку з цим актуальним постає питання підвищення якості професійної підготовки випускників вищої школи, виховання нового типу педагога – високоосвіченої, духовної, творчої особистості, здатної генерувати нові ідеї, оригінально вирішувати актуальні навчально-виховні та соціокультурні проблеми, створювати сприятливе враження та позитивно впливати на інших, проектувати подальший професійний розвиток і реалізовувати себе в майбутній професії.

Необхідність ефективної професійної підготовки майбутнього фахівця педагогічного профілю визначено в чинній нормативно-правовій базі України (Закони України «Про освіту», «Про вищу освіту», Стандарт вищої освіти України за спеціальністю 011 Освітні, педагогічні науки для другого (магістерського) рівня вищої освіти, Професійний стандарт на групу професій «Викладачі закладів вищої освіти» та ін.), де наголошено на важливості формування конкурентоспроможного педагога, здатного до ефективної адаптації в мінливих умовах сучасного соціуму та освітньої практики, створенні умов для освіти протягом життя та формуванні сучасного наукового кадрового потенціалу.

Професія викладача є особливим видом діяльності, що вимагає, окрім знань, умінь і навичок, специфічних особистісних якостей та високого рівня педагогічної майстерності. Імідж як багатофункційна система є найважливішим її компонентом. Становлення особистого та професійного іміджу забезпечує створення власного образу педагога, формує індивідуальний стиль викладацької діяльності та надає своєрідність процесу педагогічної взаємодії.

Останні десятиліття в науковій літературі багато уваги приділено питанням, які пов'язані з формуванням професійного іміджу, оскільки поняття іміджу обговорюється в контексті вивчення проблем виховання, навчання особистості та її професійного самовдосконалення. Різні аспекти зазначеної проблематики знайшли своє відображення в галузі іміджології – Н. Барна, Л. Браун, В. Волкова, А. Голошубова, Ф. Джефкінс, Р. Квеско, С. Квеско, С. Наумова, Ю. Палеха, Г. Почепцов, Е. Семпсон, В. Шепель та ін. Аналіз літератури з іміджології дає підстави інакше поглянути на процес підготовки здобувачів у закладах вищої освіти та на феномен педагога-фахівця.

Аналіз наукової педагогічної літератури показав, що поняття «імідж» може вживатися як мінімум у двох основних значеннях: педагогічному та професійному. Проблема педагогічного іміджу стала предметом наукових розвідок таких учених, як Н. Гузій, Т. Довга, З. Капустіна, А. Оводова, В. Орешкін, О. Петрова, А. Рацул, І. Симонова та ін. На сьогодні є багатогранна палітра поглядів сучасних дослідників на особливості формування професійного іміджу фахівця: професійний імідж учителя (О. Горовенко, Н. Дрозденко, Н. Євсєєва, Л. Жарикова, Д. Журавльов, В. Зінченко, Д. Пашенко, Л. Хоружа та ін.); професійний імідж викладача (Н. Бутенко, О. Грейлих, Т. Демчук, Л. Донська, Л. Кайдалова, О. Козлова, Ф. Кузін, С. Романова та ін.); професійний імідж майбутнього педагога (Н. Гайдук, Т. Гнезділова, Л. Качалова, О. Ковальова, Л. Ковальчук, Т. Марєєва, Л. Оршанський, Н. Савченко, Ю. Скорик та ін.).

Окрім того, низкою дисертаційних праць останніх десятиліть визначено різні аспекти формування іміджу фахівців педагогічних спеціальностей: майбутнього вчителя технологій (В. Бондаренко), студентів мистецьких спеціальностей (Ю. Дзядевич), майбутніх викладачів вищої школи (В. Ісаченко), учителя (А. Калюжний), сучасного педагога (А. Кононенко), викладача іноземних мов (Н. Прус), учителів початкових класів (Г. Бриль,

І. Размолодчикова), майбутніх учителів філологічних спеціальностей (М. Сперанська-Скарга) та ін.

Заслужують на увагу в контексті аналізованої проблеми науково-педагогічні дослідження, присвячені фундаментальним основам оновлення системи вищої освіти, професійній підготовці у вищій школі, теоретичним і методичним засадам формування професіоналізму майбутніх педагогів. Різні аспекти базової й післядипломної педагогічної освіти представлено в працях вітчизняних і зарубіжних науковців (І. Багаєва, Є. Барбіна, І. Бех, Є. Бондаревська, В. Вакуленко, С. Дружилов, Є. Климов, Л. Кондрашова, О. Кравець, Г. Кримська, Н. Кузьміна, А. Маркова, І. Полякова, А. Реан, В. Сластьонін, М. Швед та ін.). Закономірності становлення педагогічної майстерності освітянських кадрів та формування професійно важливих якостей майбутніх педагогів розглядали: Л. Загородня, І. Зязюн, Я. Коломінський, Л. Крамущенко, І. Кривонос, О. Мірошник, В. Семиченко, А. Семенова, В. Симонов, Н. Тарасевич, С. Тітаренко, І. Харламов, Р. Хмельюк, Н. Шапошникова та ін.

Отже, попри зростаючий науковий інтерес до проблем професійного іміджу майбутнього педагога, аналіз теорії і практики підготовки магістрів ПВШ свідчить, що становлення професійного іміджу цієї категорії педагогічних працівників у навчально-професійній діяльності недостатньо проаналізовано та вивчено.

Метою даної роботи є обґрунтування педагогічних умов та шляхів, необхідних для формування професійного іміджу магістрів педагогіки вищої школи.

Сучасне суспільство потребує активних та ініціативних фахівців, які вміють приймати нестандартні рішення, швидко й адекватно реагувати на будь-які проблемні ситуації завдяки високому рівню професіоналізму, розумінню власного призначення, професійної ролі та відповідальності. Тобто потрібні спеціалісти, у яких уже сформовано професійний імідж належного рівня.

У науковій літературі зміст поняття «професійний імідж» найчастіше розкрито в такий спосіб: «це уявлення про людину як про фахівця, професіонала своєї справи»³¹⁶.

Узагальнюючи наукові погляди представників психолого-педагогічних досліджень (В. Бондаренко, Н. Гайдук, Т. Гнезділова, Ю. Дзядевич, В. Ісаченко, Л. Качалова, Л. Ковальчук, Т. Лайко, І. Размолодчикова, Н. Савченко, М. Сперанська-Скарга), доходимо висновку, що професійний імідж магістра педагогіки вищої школи – це цілеспрямовано сформований образ, який повністю відповідає специфіці майбутньої професії, залежить від особистісних і професійних якостей, усвідомлено створюваний із метою досягнення професіоналізму, педагогічної майстерності та кар'єрного росту, спираючись при цьому на отриману спеціальну підготовку в закладі вищої освіти та на власний практичний досвід.

Логіка дослідження потребує визначення й теоретичного обґрунтування педагогічних умов, що сприятимуть ефективному формуванню професійного іміджу магістрів. Для вирішення поставленої мети з'ясуємо сутність поняття «педагогічна умова», що визначається через розуміння такої базової категорії, як «умова».

Аналізуючи науково-педагогічну літературу, ми виявили різні підходи до визначення поняття «умови», які є важливим чинником результативності, оскільки вони складають саме те середовище, у якому виникають, існують та формуються необхідні явища:

– у філософському енциклопедичному словнику зазначено, що умова – філософська категорія, це те, «від чого залежить щось інше (що зумовлюється); істотний компонент комплексу об'єктів (речей, їхніх станів, взаємодій), з наявності якого з необхідністю випливає існування цього явища»³¹⁷. Тобто сукупність конкретних умов цього явища утворюють середовище його виникнення, протікання, існування та розвитку;

³¹⁶ Сластенин В. А. Профессионализм педагога : акмеологический контекст, с. 6.

Шепель В. М. Имиджеология. Как нравиться людям, с. 370.

³¹⁷ Философский энциклопедический словарь, с. 707.

– у тлумачному словнику сучасної української мови конкретизується поняття «умова» як «необхідна обставина, що уможливує здійснення, створення, утворення чого-небудь або сприяє чомусь», як «рушійна сила будь-якого процесу, явища; чинник»³¹⁸;

– у словнику-довіднику з психології це поняття представлено в контексті психічного розвитку та розкривається через «сукупність внутрішніх і зовнішніх причин, що визначають психологічний розвиток людини, прискорюють або уповільнюють його, впливають на процес розвитку, динаміку та кінцеві результати»³¹⁹, причому цей вплив опосередковано активністю особистості, групи людей;

– у словнику з освіти та педагогіки умови розглядаються як «сукупність змінних природних, соціальних, зовнішніх і внутрішніх впливів, що впливають на фізичний, моральний, психічний розвиток людини, її поведінку, виховання та навчання, формування особистості»³²⁰.

Отже, здійснений комплексний аналіз поняття «умова» дозволяє констатувати, що воно є загальнонауковим і сучасні дослідники використовують його в педагогічній практиці, спираючись на різні ознаки. Учені Н. Іпполітова та Н. Стерхова зазначають, що її сутність у педагогічному аспекті може бути схарактеризована кількома положеннями: умова є сукупність причин, обставин, будь-яких об'єктів тощо; позначена сукупність впливає на розвиток, виховання та навчання людини; вплив умов може прискорювати або уповільнювати процеси розвитку, виховання та навчання, а також впливати на їхню динаміку та кінцеві результати³²¹.

Проблема умов набула «педагогічного» забарвлення в дослідженнях І. Аксаріної, Ю. Бабанського, О. Гузалової, С. Диніної, О. Дурманенко, Н. Іпполітової, Б. Купріянова, З. Курлянд, О. Назарової, А. Найн, Н. Стерхової, Н. Тверезовської та ін.

Розглядаючи поняття «педагогічні умови», спираємося на наукові дослідження Н. Іпполітової та Н. Стерхової³²², які виділили три основні позиції, яких дотримуються вчені при їх визначенні:

– педагогічні умови – сукупність будь-яких заходів педагогічного впливу та можливостей матеріально-просторового середовища (В. Андрєєв, А. Найн, Н. Яковлева);

– педагогічні умови, пов'язані з конструюванням педагогічної системи, у якій вони є одним із компонентів (М. Зверєва, Н. Іпполітова);

– педагогічні умови – планомірна робота з уточнення закономірностей як стійких зв'язків освітнього процесу, забезпечує можливість перевірки результатів науково-педагогічного дослідження (перевіряються в рамках гіпотези одного дослідження) (Б. Купріянов, С. Диніна).

Узагальнюючи погляди вчених щодо розуміння сутності «педагогічних умов», аналізуючи дослідження Ю. Дзядевич³²³, О. Капшук³²⁴, виокремимо основні ознаки цього поняття, які забезпечують ефективність педагогічного процесу: єдність суб'єктивного й об'єктивного, внутрішнього та зовнішнього, сутності й явища; сукупність взаємопов'язаних і взаємозумовлених обставин процесу діяльності; умови виконують роль правил, що забезпечують позитивну динаміку протікання діяльності; виражають відношення предмета до явищ, що його оточують, без яких він не може існувати; забезпечують найбільш ефективно протікання будь-якого процесу діяльності; сукупність об'єктивних можливостей

³¹⁸ Великий тлумачний словник сучасної української мови, с. 1526.

³¹⁹ Немов Р. С. Психологія : словарь-справочник, с. 270-271.

³²⁰ Полонский В. М. Словарь по образованию и педагогике, с. 36.

³²¹ Ипполитова Н. В., Стерхова Н. С. Анализ понятия „педагогические условия“: сущность, классификация, с. 9.

³²² Там само, с. 10.

³²³ Дзядевич Ю. В. Педагогічні умови формування професійного іміджу у студентів мистецьких спеціальностей, с. 136.

³²⁴ Капшук О. И. Педагогические условия подготовки курсантов к работе с подростками девиантного поведения, с. 196.

змісту, форм, методів і матеріально-просторового середовища, спрямованих на вирішення поставлених завдань.

На основі узагальнення наявних підходів у науковій літературі «педагогічні умови» розуміємо як особливості організації освітнього процесу у закладі вищої освіти (далі ЗВО), сукупність об'єктивних можливостей, змісту, форм, методів, педагогічних прийомів і матеріально-просторового середовища, що сприяють успішному формуванню професійного іміджу магістрів ПВШ.

Останні дослідження показали, що професійна підготовка магістрів ПВШ вищу вимагає насамперед розробки педагогічних умов, які дозволять ефективно формувати професійний імідж у процесі навчальної та позанавчальної діяльності. Використовуючи термін «педагогічний», матимемо на увазі процес формування фахівця, який навчатиметься за визначеною сукупністю умов.

У наукових психолого-педагогічних дослідженнях розглянуто педагогічні умови формування професійного іміджу:

– студентів (Ю. Дзядевич³²⁵) та ін.: забезпечення позитивної мотивації студентів до формування професійного іміджу та стійкої потреби в саморозвитку та самовдосконаленні; наповнення змісту професійної підготовки студентів системою науково-теоретичних і практичних знань про сутність і значущість професійного іміджу; упровадження в навчально-виховний процес традиційних та інноваційних методів і форм роботи, що сприяють формуванню професійного іміджу студентів;

– майбутніх учителів (В. Бондаренко, О. Радецький, І. Размолодчикова, М. Сперанська-Скарга, Н. Тарасенко) та ін.: забезпечення вмотивованості майбутніх учителів щодо формування професійно-педагогічного іміджу; створення педагогічного середовища, спрямованого на формування комплексу іміджеутворювальних знань і навичок майбутніх учителів; стимулювання рефлексивної позиції та самоорганізації майбутніх учителів-філологів у позанавчальній діяльності вищого закладу освіти³²⁶;

– майбутніх викладачів (В. Ісаченко, Н. Прус, С. Романова) та ін.: використання технології кар'єро зорієнтованого розвитку магістрантів як менеджерів сфери освітніх послуг вищої школи; оновлення змісту навчальної інформації знаннями психологічних особливостей прояву сигнального комплексу у сприйманні й розумінні учасниками педагогічного спілкування один одного; тренінг способів етико-естетичного оформлення магістрантами власного зовнішнього вигляду та самопрезентації засобами іміджології³²⁷.

Зазначені педагогічні умови реалізуються в освітньому процесі сучасного ЗВО і в навчальний, і в позанавчальний час. Вивчення, проєктування та створення педагогічних умов формування професійного іміджу здобувачів, майбутніх учителів, викладачів пов'язані з визначенням площини втілення обраних умов. У нашому випадку в якості сфери іміджологічного впливу обрана освітня діяльність – навчальна та позанавчальна робота.

При розробці педагогічних умов формування професійного іміджу варто дотримуватися загальних вимог (розкрито в дослідженні Г. Попової³²⁸) до організації фахової підготовки магістрів ПВШ. З огляду на це, педагогічні умови повинні:

– логічно вміщуватися в загальну концепцію підготовки здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки, відображену в нормативно-правових документах і навчально-методичних матеріалах;

– підтримувати загальноприйнятні організаційні умови освітнього процесу ЗВО відповідно до його компонентів (мета, завдання, принципи, зміст, форми та методи),

³²⁵ Дзядевич Ю. В. Педагогічні умови формування професійного іміджу у студентів мистецьких спеціальностей, с. 6-7.

³²⁶ Сперанська-Скарга М. А. Формування професійно-педагогічного іміджу майбутніх учителів філологічних спеціальностей у позанавчальній діяльності, с. 6.

³²⁷ Ісаченко В. В. Формування професійно-педагогічного іміджу майбутніх викладачів вищої школи, с. 5.

³²⁸ Попова Г. В. Формування культури управління персоналом у процесі фахової підготовки майбутніх менеджерів, с. 110.

освітньо-професійної програми (обов'язкової та вибіркової частин у змісті підготовки фахівців), циклів підготовки, форм навчання (лекцій, практичних занять, самостійної, індивідуально-дослідної, позанавчальної роботи тощо);

– забезпечувати збагачення змісту, форм, методів навчання та виховання, сприяти активізації навчально-пізнавальної діяльності та розвитку особистості магістра;

– спрямовуватися на поліпшення якості фахової підготовки магістрів ПВШ та отримання якісно нового, інтегрального результату освіти – компетентного фахівця зі сформованим професійним іміджем.

Беручи до уваги загальні вимоги до організації фахової підготовки магістрів ПВШ у ЗВО та базуючись на аналізі психолого-педагогічних досліджень, теоретико-практичному аналізі сучасного стану формування професійного іміджу майбутніх педагогів, окреслено педагогічні умови, що мають сприяти ефективності формування досліджуваного утворення:

– забезпечення вмотивованості магістрів педагогіки вищої школи до формування професійного іміджу через наповнення змісту навчання спеціальними іміджезорієнтованими знаннями;

– урізноманітнення процесу професійної підготовки магістрів педагогіки вищої школи інтерактивними формами й методами навчально-виховної діяльності;

– активізація ціннісного, когнітивного та поведінкового складників діяльності викладачів щодо формування професійного іміджу магістрів педагогіки вищої школи.

Перша педагогічна умова – забезпечення вмотивованості магістрів ПВШ до формування професійного іміджу через наповнення змісту навчання спеціальними іміджезорієнтованими знаннями. Дослідження показало, що мотивація – це рушійна сила освітнього процесу формування професійного іміджу майбутніх педагогів, тому що успіх будь-якої діяльності значною мірою залежить саме від неї.

Серед психологічних чинників, що впливають на процес і результат професійного становлення майбутніх педагогів, є мотиви. Цей термін походить від французького «motif» і означає «спонування».

Мотивація – широке поняття, під яким розуміють спрямованість активності особистості. Проблема мотивів складна й багатогранна, її вивченням займалися Л. Божович, Є. Ільїн, О. Леонтьєв, А. Мудрик, Д. Узнадзе, Х. Хекхаузен, П. Якобсон та інші видатні вчені.

У психолого-педагогічній науці мотивацію розглядають як: сукупність спонукальних мотиваторів, що визначають активність особистості; усвідомлювані або неусвідомлювані психологічні чинники, які спонукають людину до здійснення певних дій та визначають їхню спрямованість і цілі (Є. Ільїн)³²⁹; внутрішній стан особистості, що спонукає до активності чи руху та скеровує її поведінку в напрямі досягнення цілей (О. Леонтьєв)³³⁰; система чинників, що визначають поведінку (потреби, мотиви, цілі, наміри, прагнення тощо), та є характеристикою процесу, який стимулює та підтримує поведінкову активність на певному рівні (Р. Немов)³³¹.

Узагальнюючи наукові підходи до розгляду цієї проблеми, зазначимо, що мотивація є стрижнем особистості, навколо якого концентруються такі її механізми, як спрямованість, ціннісні орієнтації, установки, соціальні очікування, домагання, емоції, вольові якості та інші психологічні характеристики. Відмітимо, що основна функція мотивації – саморегуляція активності людини на окремих фазах діяльності, передусім до і після виконання дії (С. Рубінштейн)³³².

Важливо розуміти, які мотиви спонукають майбутніх педагогів створювати власний професійний імідж, як змінюються вони у здобувачів протягом навчання, які чинники впливають на формування позитивного іміджу.

³²⁹ Ильин Е. П. Мотивы человека : теория и методы изучения, с. 203.

³³⁰ Леонтьев А. Н. Потребности, мотивы и эмоции, с. 9.

³³¹ Немов Р. С. Психология, с. 463.

³³² Рубинштейн М. М. Проблема учителя, с. 57.

Загальновідомо, що мотивація залежить не лише від мотивів особистості, але й від ситуативних чинників (вплив оточення, специфіка діяльності й ситуації тощо). Серед мотивів особистості, що сприяють підвищенню професійної кваліфікації сучасного педагога, є і мотиви зміни його іміджу³³³. З позицій М. Сперанської-Скарги, ситуативний характер чинників свідчить про їхню мінливість і динамічність, що дозволяє впливати на них та створювати педагогічно доцільні чинники, необхідні для досягнення конкретної педагогічної професійної мети³³⁴.

Загальновідомо, що різниця між тими, хто досяг успіху, та тими, хто не зміг, полягає не в таланті, а в наполегливості, яка проявляється через мотивацію. Доведено, підкреслює Г. Беленька³³⁵, що була виявлена суттєва закономірність: «сильні» і «слабкі» здобувачі відрізняються не за рівнем інтелекту, а за силою, якістю і типом мотивації навчальної діяльності. Для сильних здобувачів характерною є внутрішня мотивація: вони прагнуть опанувати професійними знаннями на високому рівні, орієнтуються на отримання міцних професійних знань і практичних умінь, зокрема щодо формування професійного іміджу. Внутрішня мотивація спонукає до дій, підтримує людину у хвилини подолання труднощів та невдач, це «мрія – самореалізація, ідеї – творчість, самоствердження – впевненість, потрібність – особисте зростання, потреба у спілкуванні»³³⁶. Щодо слабких здобувачів, то мотиви їхньої навчальної діяльності в основному зовнішні, ситуативні: для них важливим є уникнути покарання за погане навчання, осуду з боку сокурсників, викладачів, не позбутися стипендії тощо.

Отже, під мотивацією зазвичай розуміють сукупність спонукань до діяльності, а будь-яка діяльність починається з потреб, які в певних умовах забезпечують природне й духовне життя та розвиток особистості, служать джерелом активності.

Провідними серед мотивів, які спонукають людину створювати власний імідж, є психологічні та прагматичні. Дослідники проблем психології іміджу (В. Бозаджиєв, С. Ісенко, В. Олексенко, О. Перелигіна) пояснюють, що залежно від переважального типу мотивації виокремлюють імідж: психологічний – імідж, зорієнтований на самовідчуття і самооцінку, в основі якого лежить особиста інтуїція; прагматичний – імідж, зорієнтований на сприйняття – для більш ефективного соціального впливу й досягнення зовнішньої мети, у його основі лежать знання і досвід³³⁷. При цьому, зазначає О. Перелигіна, ці два типи мотивації щодо створення іміджу не виключають один одного, і в багатьох випадках один і той же імідж може володіти якостями і першого, і другого, і на цій основі є ймовірність існування проміжного універсального типу, який характеризується органічним поєднанням ознак, притаманних двом описаним вище типам іміджу³³⁸. Отже, мотивація на універсальний тип є найбільш оптимальною в професійній діяльності магістрів ПВШ, оскільки саме в такому випадку фахівець отримуватиме задоволення від своєї професії, успішно виконуватиме завдання вищої школи.

У педагогічній діяльності потреба формування професійного іміджу виникає завдяки бажанню бути не просто педагогом, а професіоналом, майстром своєї справи. Така потреба мобілізує здобувача, допомагає бути активним і цілеспрямованим, розуміти значення освітньої діяльності, тобто виконує функцію передумови професійної діяльності. Важливо, щоб магістри ПВШ доходили висновку щодо прямої залежності успіху від своїх особистісних якостей (ерудиції, вмільості, характеру, зовнішнього вигляду тощо), усвідомлювали необхідність подальшого розвитку, вдосконалення. Отже, потреба в

³³³ Зінченко В. Імідж учителя, або технологія одягу, с. 303.

³³⁴ Сперанська-Скарга М. А. Формування професійно-педагогічного іміджу майбутніх учителів філологічних спеціальностей у позанавчальній діяльності, с. 124.

³³⁵ Беленька Г. Вимоги до іміджу сучасного педагога, с. 9.

³³⁶ Олексенко В. П. Формування професійного іміджу сучасного вчителя.

³³⁷ Там с. амо.

³³⁸ Перелигіна Е. Б. Психология имиджа, с. 105.

удосконаленні професійної діяльності має стати для здобувачів усвідомленою мотивацією, перетвореною на провідну.

У педагогічній практиці, як зазначив С. Єлканов³³⁹, можливі різні шляхи становлення мотивації педагога, зокрема щодо формування професійного іміджу. В одних випадках її становлення відбувається, коли магістри бачать творчу працю викладачів, стиль життя ЗВО загалом, критичні зауваження та вимоги педагогів до здобувачів у ході навчально-виховної діяльності тощо.

В інших випадках мотивація щодо формування професійного іміджу виникає як наслідок низки соціальних якостей особистості магістрів: працелюбність, уважне ставлення до професійних обов'язків, творчий підхід у роботі, дисциплінованість, самостійність, авторитетність, енергійність, відповідальність тощо. Мотивацією може служити й прагнення отримати високий бал у навчанні, похвалу від викладачів і керівництва, нагороди, статус в академічній групі, стати конкурентоспроможним на ринку праці тощо.

У межах нашого дослідження важливою є думка Л. Божович щодо навчальної мотивації, яка визначається самою освітньою системою, освітніми закладами, де здійснюється навчальна діяльність, організацією педагогічного процесу, суб'єктивними характеристиками учня (здобувача) (вік, стать, інтелектуальний розвиток, здібності, самооцінка, взаємодія з іншими учасниками освітнього процесу), суб'єктивними особливостями педагога, зокрема характером ставлення до школяра (здобувача), специфікою навчального предмета³⁴⁰.

Крім того, необхідно зробити акцент на тому, що мотивація навчальної діяльності завжди має складний, комплексний характер, поєднує і внутрішні, і зовнішні, позитивні і негативні, пізнавальні і соціальні мотиви, а її структура розвивається, змінюється в ході освітньої діяльності. Заслужують на увагу структурні компоненти навчальної мотивації, визначені Б. Додоновим³⁴¹: задоволення від самого процесу діяльності; прямий результат діяльності; винагорода за діяльність; уникнення санкцій, які загрожують у разі ухилення від діяльності або несумлінного її виконання. Сучасні дослідники І. Меліхова, М. Яковлева³⁴² та ін. зазначають, що перший компонент є «гедонічним» складником мотивації, інші три – цільовими. Крім того, перший і другий визначають спрямованість особистості на саму діяльність (її процес і результат), стаючи внутрішніми щодо неї, а третій і четвертий фіксують зовнішні (негативні та позитивні щодо діяльності) чинники впливу.

Відтак, мотивація стає фундаментом для формування професійного іміджу, визначає усвідомленість здобувача та показує цілі для активної діяльності, стаючи основою індивідуальної й соціальної поведінки, сприяючи формуванню професійного самовизначення та задоволеності певною освітньою діяльністю. Результативність формування професійного іміджу підвищується при певній мотивації. Чим більше вмотивовані магістри, тим більше освітня діяльність результативна й оптимальна, зокрема й навчальна діяльність.

Отже, дуже важливо стимулювати розвиток мотиваційної сфери. Синтезуючи наукові надбання М. Лук'янової, О. Миськів, Л. Ребухи, уважаємо, що загальний зміст розвитку навчальної мотивації магістрів ПВШ полягає в тому, щоб перевести здобувачів із рівнів негативного і байдужного ставлення до власного професійного іміджу до дієвого, усвідомленого, відповідального, тобто позитивного, де об'єктом формування є всі компоненти мотиваційної сфери та всі аспекти вміння й бажання вчитися.

Зазначимо, що проблемам професійного становлення, формування фахової компетентності та професіоналізму, набуття професійної освіти передбачає не лише вмотивованість на оволодіння системою знань та способами діяльності, важливого значення набуває: здатність яскраво та переконливо виражати свої почуття, володіти прийомами

³³⁹ Єлканов С. Б. Профессиональное самовоспитание учителя, с. 87.

³⁴⁰ Божович Л. И. Проблема развития мотивационной сферы ребенка, с. 24.

³⁴¹ Додонов Б. И. Структура и динамика мотивов деятельности, с. 128.

³⁴² Меліхова І. О., Яковлева М. В. Вплив мотивації на навчання студентів в педагогічному ВНЗ, с. 155.

впливу на аудиторію, умінням керувати своїм психофізичним апаратом і творчим самопочуттям для успішної організації спілкування та взаємодії зі здобувачами.

Отже, професійна діяльність магістра ПВШ вимагає не тільки певної мотивації, високої інформованості, ерудиції, загальної культури та педагогічної майстерності, а й глибоких знань.

Звертаючись до розуміння сутності поняття «знання», О. Антонова³⁴³ зазначає, що воно має кілька смислових відтінків: може означати і результат наукового пізнання, і предмет засвоєння; можна розглядати в широкому (комплекс теоретичних і практичних знань та вміння застосовувати їх у різних сферах діяльності) та вузькому (понятійно-фактичний складник навчального матеріалу, який включає взаємопов'язані факти, закономірності, теорії, узагальнення, терміни) розумінні; за повнотою, глибиною та всеосяжністю охоплення об'єкта пізнання – емпіричні (факти, одержані безпосередньо із спостережень та експериментальної діяльності, тобто з практичного досвіду) та теоретичні (відображає об'єкт з боку його зв'язків і закономірностей, що одержані не лише з досвіду, але й шляхом абстрактного мислення).

На наш погляд, формування професійного іміджу неможливе без спеціальних знань основ іміджелогії. Ці знання забезпечують успіх у подальшій професійній діяльності та є необхідними для оволодіння професією. Вони становлять цілісну систему відомостей, накопичених упродовж усього періоду розвитку психолого-педагогічної науки. Це результат пізнання явищ та процесів педагогічної дійсності, законів та закономірностей розвитку, виховання та навчання людини протягом життя; адекватне відображення у свідомості педагогічної дійсності у вигляді уявлень, понять, суджень, теорій; володіння ними та вміння діяти на їх основі³⁴⁴. Отже, спеціальні знання основ іміджелогії – один із елементів формування професійного іміджу магістра педагогіки вищої школи.

Зазначимо, що невід'ємними якостями справжніх знань є їхня систематичність, усвідомленість, осмисленість. Знання як складник світогляду магістра педагогіки вищої школи значною мірою визначають його ставлення до педагогічної дійсності, моральні погляди та переконання, вольові риси особистості, характер тощо. Вони є одним із джерел нахилів та інтересів здобувача, необхідною умовою розвитку його професійних здібностей й обдарувань³⁴⁵.

Результатом наукового аналізу став висновок про те, що система знань, яка входить до змісту професійної підготовки магістрів ПВШ, має включати єдність науково-теоретичних та практичних знань у контексті формування професійного іміджу. Науково-теоретичні містять: знання про сутність, цілі, атрибути, структурні компоненти, критерії, типологію та функції професійного іміджу, інструментарій утворювання; технології самопрезентації, ефективне їх використання та усвідомлення ролі іміджу в процесі майбутньої професійної діяльності тощо. Практичні знання включають: оволодіння формами, методами, прийомами та засобами формування професійного іміджу; управління іміджеформувальною інформацією, уявленнями про себе в професійному середовищі; будування іміджу відповідно до реальних умов професійної діяльності, статусом, кар'єрними та професійними цілями; оволодіння способами управління увагою, враженням і оцінками реального та власного іміджевого потенціалу, вибору оптимальних засобів створення іміджу, ефективних способів і тактик самопрезентації тощо.

У контексті означеної проблеми набуває вагомого значення рівень сформованості фахових знань. Вони необхідні майбутньому спеціалісту для успішного виконання професійних завдань та, відповідно, для формування професійного іміджу.

Дослідники О. Антонова, О. Дубасенюк, Т. Семенюк підкреслюють, що процес підготовки майбутніх педагогів при засвоєнні гуманітарних знань проходить у три етапи: на першому здійснюється засвоєння загальнотеоретичних знань, що охоплює здобувачів

³⁴³ Антонова О. Є. Базові знання з педагогіки : становлення, розвиток, технологія формування, с. 32.

³⁴⁴ Спиркин А. Г. Основы философии, с. 259.

³⁴⁵ Гончаренко С. У. Український педагогічний словник, с. 137.

1 і 2 курсів (майбутні бакалаври), на другому – засвоєння фахових (професійних і психолого-педагогічних) знань, що здійснюється на 3 і 4 курсах (майбутні бакалаври), а на третьому етапі, у процесі засвоєння методичних знань, що відповідає 1 курсу (майбутні магістри) навчання, закріплюються фахові знання та виробляється готовність здобувачів до майбутньої професії³⁴⁶.

Отже, фахові знання займають центральне місце в базі знань магістра ПВШ, сприяють закладанню теоретичних основ професійного іміджу, які він здобуває під час вивчення обов'язкових і вибіркових дисциплін, що безпосередньо відповідають його професійним запитам; забезпеченню позитивної мотивації щодо формування професійного іміджу в освітньому процесі ЗВО

Під час освітньої діяльності з формування професійного іміджу в навчальний та позанавчальний час необхідно реалізовувати такі завдання, що сприятимуть збагаченню змісту навчання фаховими знаннями та мотивують здобувачів створювати свій педагогічний імідж: ознайомлення з сутністю професійного іміджу викладача як передумови ефективної діяльності, його функціями, видами (типами), особистісними та професійними якостями, що забезпечують успішність впливу на суб'єкт педагогічного процесу; підвищення професійної компетентності в галузі сучасних досягнень педагогіки, педагогічної акмеології, іміджелогії; визначення оптимальних засобів і напрямів професійного зростання, кар'єри, іміджу сучасного педагога; розвиток професійно значущих та особистісних якостей майбутніх фахівців, що веде до зростання професійного статусу, авторитету, репутації, престижу, іміджу; становлення та покращення педагогічної техніки (уміння керувати власним станом і взаємодіяти з особистістю й колективом у педагогічному процесі) магістрів педагогіки вищої школи в контексті формування професійного іміджу; формування навичок свідомого використання іміджевих характеристик у різних сферах життєдіяльності; вивчення й оволодіння прийомами, методами психолого-педагогічного впливу та переконання на людей у процесі іміджестворювальної діяльності; застосування отриманих знань для створення власного іміджу й управління ним; формування уявлення про сутність інструментальних засобів та специфіку їх використання в педагогічній іміджелогії; виявлення практичних можливостей фізіономіки, ефективного використання мистецтва ділового мовлення в побудові іміджу магістра; розвиток креативності мислення, інтелектуальної активності й ініціативності; навчання вміння розробляти інтегративну технологію формування особистого іміджу; удосконалення вмінь і навичок ефективною самопрезентації та креативності майбутнього фахівця в галузі освіти; обґрунтування системи роботи щодо створення привабливого іміджу, моделі достойної поведінки в тих чи тих ситуаціях.

Зазначимо, що освітнє середовище ЗВО повинне надавати можливості реалізації визначених завдань щодо формування професійного іміджу магістра педагогіки вищої школи, мотивувати до професійного самовдосконалення, формувати потребу в неперервній педагогічній самоосвіті та свідоме ставлення до створення ефективного професійного іміджу.

Отже, виходячи з викладеного, забезпечення позитивної мотивації магістрів ПВШ до формування професійного іміджу через наповнення змісту навчання спеціальними іміджезорієнтованими в освітньому процесі ЗВО має стати базовою умовою забезпечення ефективності означеного процесу.

Друга педагогічна умова – урізноманітнення процесу професійної підготовки магістрів педагогіки вищої школи інтерактивними формами й методами навчально-виховної діяльності.

Поняття «підготовка» практично не трапляється в самостійному значенні й частіше за все має значення в контексті певної професії, до якої воно належить. Відповідно до Закону

³⁴⁶ Дубасенюк О. А., Семенюк Т. В., Антонова О. Є. Професійна підготовка майбутнього вчителя до педагогічної діяльності, с. 121.

України «Про вищу освіту» (ст. 1) термін «професійна підготовка» визначається як здобуття кваліфікації за відповідним напрямом підготовки або спеціальністю³⁴⁷.

Для визначення та характеристики поняття «підготовка» звернемося насамперед до словникових джерел. У Великому тлумачному словнику сучасної української мови поняття «підготовка» розглядається як «дія за значенням підготувати; запас знань, навичок, досвід, набутий у процесі навчання, практичної діяльності». Результатом підготовки є готовність, що визначається як «стан готовності та бажання зробити що-небудь»³⁴⁸.

У педагогічному словнику термін «професійна підготовка» тлумачиться як сукупність спеціальних знань, умінь і навичок, якостей особистості, трудового досвіду та норм поведінки, що забезпечують можливість успішної праці за обраною професією³⁴⁹.

У розвитку теорії сучасної педагогічної освіти є низка значних досліджень, що розкривають закономірності професійної підготовки й формування особистості педагога. Фундаментальне значення мають у цьому плані розвідки О. Дубасенюк, І. Зязюна, В. Сластьоніна, Т. Танько, Г. Троцько, А. Щербакова та ін. Так, Т. Танько в процесі вивчення теорії та практики музично-педагогічної підготовки майбутніх вихователів дошкільних закладів у педагогічних університетах зазначає, що професійна підготовка – це система організаційних та педагогічних заходів, які забезпечують формування в особистості професійної спрямованості, системи знань, навичок, умінь і професійної готовності, що, своєю чергою, визначається як суб'єктивний стан особистості, яка вважає себе здатною й підготовленою до виконання певної професійної діяльності та прагне її виконати³⁵⁰.

Аналізуючи психолого-педагогічну літературу, знаходимо різні погляди щодо визначення поняття «професійна підготовка» майбутніх учителів, фахівців, педагогів і магістрів. Предметом наукових пошуків Л. Коваль, В. Кравцова, Н. Кузьміної, М. Михайличенко, О. Мороза, В. Радул, Г. Саранцева, О. Семенов та ін. є вивчення проблеми професійної підготовки майбутніх учителів. На думку Н. Кузьміної, професійна підготовка майбутнього вчителя – це процес формування й набуття настанов, знань та вмінь, необхідних спеціалісту для належного виконання спеціальних завдань навчально-виховного процесу³⁵¹.

Більш ґрунтовного аналізу зазначеної проблеми набуває вивчення наукових поглядів Г. Дегтярьової, Л. Кондрашової, Л. Поліщук, Л. Пуховської, Л. Руденко, Л. Сущенко, А. Шиделко та ін., які розглядають проблеми професійної підготовки майбутніх фахівців. Дослідники Г. Дегтярьова, М. Козяр, І. Матійків, Л. Руденко, А. Шиделко доводять, що професійна підготовка майбутніх фахівців має здійснюватись із урахуванням наявних і перспективних вимог, що висуває до неї діяльність. Результатом фахової підготовки є готовність до професійної діяльності³⁵².

У ракурсі наукових поглядів О. Абдуліної, Т. Атрощенко, Х. Барна, О. Пехоти, Г. Товканець, О. Цюняк також розглядається проблема професійної підготовки майбутнього педагога. Так, О. Абдуліна зазначила, що це процес формування та збагачення настанов, знань і вмінь, необхідних майбутньому фахівцю для адекватного виконання специфічних завдань навчально-виховного процесу³⁵³.

У процесі теоретичного аналізу наукових праць представників сучасної педагогіки й психології щодо професійної підготовки магістрів педагогіки вищої школи (С. Вітвицька, Л. Воротняк, Р. Гейзерська, Н. Гузій, О. Гура, О. Єременко, В. Ісаченко, Л. Кайдалова, Л. Лебедик, І. Облес, С. Ящук) обґрунтовано, що професійна підготовка фахівця у ХХІ ст.

³⁴⁷ Закон України «Про вищу освіту».

³⁴⁸ Великий тлумачний словник сучасної української мови, с. 767.

³⁴⁹ Вишнякова С. М. Професиональное образование: словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика, с. 262.

³⁵⁰ Танько Т. П. Теорія та практика музично-педагогічної підготовки майбутніх вихователів дошкільних закладів у педагогічних університетах, с. 16.

³⁵¹ Кузьміна Н. В. Професионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения, с. 41.

³⁵² Психологічні аспекти професійної підготовки конкурентоздатних фахівців, с. 26.

³⁵³ Абдуліна О. А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования, с. 40.

становить основу для економічного розвитку держави й підґрунтя для особистісного професійного становлення.

Зокрема, І. Облес визначила такі критерії та показники професійної адаптованості майбутнього викладача ЗВО як результату його професійної підготовки: позитивний психоемоційний стан; готовність до професійної діяльності, що виражається в позитивній внутрішній мотивації професійної діяльності, професійній готовності до реалізації навчальної, методичної, наукової та організаційно-виховної роботи, професійній рефлексивності; позитивне ставлення до професійного оточення; позитивна професійна Я-концепція³⁵⁴. Отже, провідна ідея підготовки магістрів педагогіки вищої школи у ЗВО постає в органічній єдності загального, особливого й одиничного та відображає закономірності здобуття вищої освіти³⁵⁵.

Узагальнюючи викладене вище, доходимо висновку, що професійна підготовка – це не тільки внутрішня потреба майбутнього фахівця, а й поклик часу. У такому випадку фахівець оновлює погляди на власну професійну діяльність, формується внутрішня потреба постійного навчання, саморозвитку, самоосвіти, самовдосконалення в професійній галузі. Наслідком цього стає поступове входження в процес загального суспільного виробництва, за рахунок чого розширюються межі сприйняття індивідумом себе як професійно компетентного працівника, результати роботи якого вдосконалюють зазначений процес.

Підкреслимо, що успішність професійної підготовки магістрів залежить від низки інтегральних показників: якість професійно значущих потреб і мотивів вибору педагогічної професії; рівень знань про сутність професії й професійної ролі педагога, про структуру педагогічної діяльності, здатність вирішувати комунікативні завдання, стабільність професійних інтересів; ступінь інтеріоризації професійних ролей, усвідомлення відповідальності за результати комунікативної діяльності; стан мобілізації (актуалізації) комунікативних знань, умінь, навичок і професійно значущих властивостей особистості, а також час адаптації до вимог професійної ролі педагога й до умов педагогічної діяльності; якість професійних установок («настрою») на взаємодію³⁵⁶.

Ґрунтовний теоретичний аналіз наукової психолого-педагогічної літератури з проблеми професійної підготовки та, зокрема, дослідження Л. Поліщук³⁵⁷ надають можливість зазначити, що процес професійної підготовки магістрів ПВШ інтерактивними формами й методами навчально-виховної діяльності розуміється як: засвоєння магістрами педагогіки вищої школи основ загальних і спеціальних знань і застосування їх на практиці; володіння вміннями й навичками для успішного рішення комунікативних завдань у сфері міжособистісної взаємодії; сформованість важливих для майбутнього педагога професійних якостей.

Реформи системи вищої освіти передбачають зміну статусу здобувача, який перетворюється на суб'єкт пізнавальної діяльності за умови створення стимулювального середовища для розвитку його здібностей, інтересів, нахилів, потреб. У навчальному процесі вищу відбувається перехід від масово-репродуктивного до індивідуально-творчого підходу. У новій дидактичній системі в центр уваги ставиться самостійна робота здобувача, індивідуальна робота викладача зі здобувачем³⁵⁸.

Як засвідчила теорія та практика вищої школи, використання інтерактивних форм та методів навчання у ЗВО сприяє найбільш ефективному навчанню здобувачів, а отже, і формуванню професійного іміджу магістрів педагогіки вищої школи як складника професійної підготовки.

³⁵⁴ Облес І. І. Педагогічні умови професійної адаптації викладача вищого навчального закладу, с. 8.

³⁵⁵ Вітвицька С. С. Теоретичні і методичні засади педагогічної підготовки магістрів в умовах ступеневої освіти, с. 7.

³⁵⁶ Поліщук Л. П. Особливості професійної підготовки майбутніх фахівців у педагогічних закладах України, с. 114.

³⁵⁷ Там само, с. 115.

³⁵⁸ Дубасенюк О. А., Семенюк Т. В., Антонова О. Є. Професійна підготовка майбутнього вчителя до педагогічної діяльності, с. 11.

Загальновідомо, що слово «інтерактив» прийшло до нас з англійської від слова «inter» – взаємний і «act» – діяти. Таким чином, інтерактивний – здатний до взаємодії, діалогу. Сутність інтерактивної освіти полягає в тому, що освітній процес відбувається за умови постійної активної взаємодії всіх його учасників. Це співнавчання, взаємонавчання, взаємовиховання, взаєморозвиток (колективна, групова співпраця, де здобувач і викладач є рівноправними, рівнозначними суб'єктами освітнього процесу).

Отже, використання інтерактивних форм і методів навчання у закладі вищої освіти зводить до мінімуму монолог викладача; сприяє взаємодії викладача та здобувачів, тобто обміну інформацією, моделюванню ситуацій, зануренню в атмосферу співпраці зі спільного вирішення проблем; самостійності навчання та прийняття рішень здобувачами; інтенсифікації педагогічної праці, формуванню гнучкого, аналітичного мислення, мобілізації знань та вмінь, власних підходів і оцінок; досягненню високих результатів навчальної діяльності; активізації самостійної роботи тощо.

Тому вважаємо за потрібне більш детально зупинитися на характеристиці інтерактивних форм та методів навчання у ЗВО.

Загальновідомо, що організація навчання у вищій школі здійснюється засобами аудиторної та позааудиторної (дистанційної, заочної) форм.

Лекція (від лат. *Lectio* – читання) була й залишається однією з провідних та актуальних форм організації навчання у вищій школі, незважаючи на постійну критику з приводу її місця, доцільності та призначення. Лекція має великі можливості, оскільки допомагає:

– здобувачам входити до багатогранного світу науки; отримувати інформацію в стислій формі; почути та проаналізувати різноманітні погляди; навчитися орієнтуватися в додатковій літературі; усвідомлювати побачене та почуте; здійснювати аналіз, синтез, узагальнення, порівняння; розвивати уяву, увагу, пам'ять, мислення, загальну ерудицію; займатися самоосвітою, самовихованням тощо;

– викладачам самовиразитися, утілити принцип зв'язку теорії з практикою та висвітлити результати наукових досліджень – і власних, і колег; компенсувати брак новітніх підручників і посібників; зосереджуватися на найбільш складних питаннях, у яких здобувачам важко розібратися самостійно; заряджати аудиторію пафосом нового, силою та красою логіки; переконливо, емоційно доносити до слухачів ідеї психолого-педагогічної науки тощо.

З огляду на зазначене вище, у сучасних умовах до лекції висуваються більш високі вимоги, вона повинна бути: гнучкою; диференційованою; урахувати особливості вивчення дисципліни, специфіку аудиторії, психолого-педагогічні закономірності процесу пізнання; дієво впливати на формування оцінок, почуттів, поглядів, переконань молоді; повною мірою використовувати можливості новітніх інформаційних технологій³⁵⁹.

Аналіз наукових досліджень (Г. Авдіянц, А. Алексюк, Є. Моїсеєв та ін.) дає змогу виокремити функції сучасної лекції: інформаційну, мотиваційну, організаційно-орієнтаційну, методологічну, пояснювально-роз'яснювальну, трансформувальну, систематизувальну, стимулювальну, оцінну, розвивальну, виховну.

З огляду В. Ягупова, лекція, яка відповідає сучасним дидактичним і виховним цілям, повинна формувати інтерес і прагнення до навчання, наближати навчальний процес до умов професійної діяльності, сприяти обмінові знаннями, досвідом і почуттями³⁶⁰. З цією метою науковці В. Вітвицька, А. Кузьмінський, Є. Моїсеєв, М. Фіцула, В. Ягупов та ін. пропонують використовувати такі види лекції: проблемну лекцію; лекцію-аналіз конкретної ситуації; лекцію-конференцію, брифінг, «круглий стіл»; бінарну лекцію, або лекцію-панель; лекцію-дискусію; лекцію із задалегідь запланованими помилками; лекцію-консультацію; конспект-лекцію; лекцію-бесіду, або «діалог з аудиторією»; лекцію-«Мозковий штурм» тощо. Інтерактивні (нетрадиційні) лекції (серед лекцій перевагу надано лекції-дискусії, проблемній лекції, лекції-конференції, брифінг, «круглий стіл», лекції «Мозковий штурм») формують

³⁵⁹ Авдіянц Г. Г. Лекція у вищій школі : теорія і практика, с. 27.

³⁶⁰ Ягупов В. В. Педагогіка, с. 115.

особистий погляд на наукові та методологічні питання, науковий світогляд; активізують пізнавальну діяльність, процес запам'ятовування навчального матеріалу, мислення; сприяють засвоєнню матеріалу для його практичного застосування; стимулюють пізнавальні інтереси, розумову діяльність; розвивають критичне мислення, слухову оперативну пам'ять; виховують самостійність, почуття відповідальності; підвищують якість професійної підготовки тощо.

Отже, на підставі аналізу педагогічної теорії і практики вищої школи, можемо констатувати, що застосування інтерактивних видів лекційних занять викликає інтерес в аудиторії, сприяє створенню діалогічної взаємодії між суб'єктами навчання, формуванню навчальної мотивації, забезпечує усвідомлене ціннісне ставлення до професійної діяльності та розвиток професійних мотивів тощо. Водночас здобувачі навчаються аналізувати отриману інформацію, застосовувати її на практиці, беруть участь у спільному пошуку відповідей на складні запитання, вчаться досягати взаєморозуміння між учасниками діалогу, виявляють творчу активність, що є надзвичайно корисним для результативності процесу формування професійного іміджу.

До традиційних форм навчання у ЗВО зараховують семінарські заняття. Семінар – це гнучка форма навчання, яка орієнтує здобувачів на вияв самостійності в навчально-пізнавальній діяльності, сприяє поглибленню, систематизації й контролю знань, отриманих у результаті лекційних занять, самостійної позааудиторної роботи.

У сучасному виші найпоширенішими є три типи семінарських занять: розгорнута дискусія за планом, заздалегідь запропонованим викладачем; розгорнута дискусія за планом, запропонованим спільно викладачем і здобувачем на самому занятті; обговорення та захист рефератів за темою заняття. Залежно від способу проведення виділяють такі види інтерактивних семінарів: семінар-бесіда, семінар-заслуховування й обговорення доповідей і рефератів, семінар-дискусія, семінар-розв'язування задач, семінар-диспут, семінар генерації ідей, семінар-взаємонавчання, семінар-рефлексія, змішаний семінар тощо. На інтерактивних семінарах здобувачі вчаться виступати в ролі доповідачів й опонентів, набувають умінь і навичок визначення інтелектуальних проблем та їх вирішення, доведення і спростування, відстоювання своїх поглядів, демонстрації досягнутого рівня теоретичної підготовки.

Вивчаючи науковий досвід Ю. Бабанського, С. Вітвицької, В. Жигірь, З. Курлянд, А. Семенова, Р. Хмелюк, О. Чернеги та ін., визначимо основні функції, притаманні семінарському заняттю: поглиблення, конкретизація, систематизація та закріплення знань, отриманих здобувачами на лекціях і під час самостійної роботи; розвиток умінь, навичок і здібностей самостійної навчально-пізнавальної і науково-дослідницької роботи; заохочення до наукових досліджень; формування аналітичного мислення, розвиток рефлексії; прищеплення вміння вести дискусію, аргументовано відстоювати свою думку, відповідати на запитання, ставити питання, слухати інших; розвиток культури мовлення; контроль за якістю, ступенем і характером засвоєння навчального матеріалу.

На семінарських (практичних) заняттях здобувачі не тільки закріплюють знання, уміння й навички, вони демонструють уміння самостійно працювати з літературними джерелами й електронними носіями інформації; знаходити необхідну інформацію, аналізувати й обробляти її, повідомляти або оформляти у вигляді творчих робіт, доповідей, есе; використовувати в практичній діяльності тощо. За певних умов на семінарських заняттях викладач стимулює аналітичну та інтелектуальну діяльність магістрантів, їх логічне, критичне мислення при формуванні компетентностей та засвоєнні знань, формуванні вміння і навичок, розвитку професійно важливих та особистісних якостей (зокрема й іміджевих) викладача ЗВО.

З метою якісної підготовки магістрів ПВШ доцільним є впровадження в освітній процес різноманітних проблемних, пошукових (дослідницьких), активних, інтерактивних форм і методів навчання: дискусія, мозковий штурм, аналіз конкретних ситуацій, проектування (чи кейс-метод), ділові та рольові ігри, тренінги тощо. Їх дослідженню приділено чималу увагу в навчальній та науковій літературі, зокрема в працях В. Вітвицької,

В. Жигір, Г. Ігнатенко, О. Ігнатенко, З. Курлянд, В. Лозової, А. Семенова, Г. Троцько, Р. Хмелюк, О. Чернеги та ін.

Зазначимо, що використання в педагогічній практиці інтерактивних форм і методів навчання сприяє творчій роботі магістрів педагогіки вищої школи, динамізму навчання, можливості ліквідації прогалин у знаннях, уміннях і навичках, посиленню сприйняттю інформації під час аудиторної та позааудиторної роботи. Інтерактивні методи сприяють розвитку в здобувачів умінь і навичок, компетенції, ініціативності, уяви, самодисципліни, незалежності, співпраці з іншими; формують стійку позитивну мотивацію до навчання та самоосвіти, установи, які необхідні для самовизначення та самореалізації особистості, залучають до колективної праці, до активної участі в процесі навчання.

Зауважимо, що відбір методів викладачем залежить від конкретних обставин: матеріально-технічної бази освітнього середовища; кваліфікації викладачів, їхньої творчої активності та ставлення до інновацій загалом, можливості й особливості педагога, рівня теоретичної та практичної підготовки, особистісних якостей, професіоналізму, педагогічної майстерності; мети, завдань, змісту навчального матеріалу конкретного заняття; особливості методики викладання тієї чи тієї дисципліни тощо. Загальновідомо, що єдиного підходу до відбору методів навчання не існує, перетворення якогось методу на єдино прийнятний теж не відповідає природі освітнього процесу. Отже, як засвідчують педагогічна теорія, практика вищої школи, лише в поєднанні розмаїття методів навчання досягається максимальна їх результативність³⁶¹.

У процесі формування професійного іміджу магістрів ПВШ доцільно враховувати вплив позааудиторної навчальної роботи, яку сьогодні розглядають як важливий складник професійної освіти, що передбачає розкриття творчих задатків і нахилів особистості, сприяє її творчому професійному становленню. У такому зв'язку, як акцентувала О. Валеева, мета позааудиторної навчальної роботи – стимулювання інтересу здобувачів до вивчення основ публічного виступу та самопрезентації; вдосконалення комунікативних і організаційних умінь, оволодіння інноваційними способами професійного та міжособистісного спілкування; активізація творчого потенціалу особистості та нестандартного педагогічного мислення здобувачів; формування суб'єктної позиції в реалізації творчого та особистісного потенціалу³⁶².

Серед ефективних активних напрямів позааудиторної роботи щодо формування професійного іміджу є: науково-дослідницька діяльність (участь магістрів у діяльності проблемних груп, науково-практичних конференціях, наукових гуртках, круглих столах, диспутах, дискусіях, психолого-педагогічних читаннях, конкурсах наукових робіт); робота за професійним спрямуванням (організація зустрічей з провідними педагогами, діячами мистецтва, модельєрами; екскурсії до музеїв; виїзні семінари з метою ознайомлення з мистецтвом візажу, дизайну; участь у майстер-класах, виставках, показах тощо); творча позааудиторна діяльність (участь у творчих конкурсах, фестивалях студентської творчості, конкурсах педагогічної майстерності, у позааудиторній роботі зі здобувачами (1-4 курсів) тощо.

Отже, впровадження інтерактивних форм і методів навчання в освітній процес ЗВО є органічним і суттєвим доповненням традиційних методів. Вони сприяють реалізації завдань сучасної освіти, досягненню високих результатів навчальної діяльності, здійсненню оперативного зворотного зв'язку. Організація освітнього процесу, де поєднуються традиційні та інтерактивні форми й методи навчання, дозволить найефективніше організувати процес підготовки магістра педагогіки вищої школи, сформуванню його професійний імідж.

³⁶¹ Артюшина М. В. Психологія діяльності та навчальний менеджмент, с. 93-95.

³⁶² Валеева О. Н. Внеаудиторная деятельность студента как фактор формирования личностно-профессионального имиджа, с. 7.

Третя педагогічна умова – активізація ціннісного, когнітивного та поведінкового складників діяльності викладачів щодо формування професійного іміджу магістрів педагогіки вищої школи.

Проблема професійної підготовки магістра педагогіки вищої школи опинилася сьогодні на зіткненні багатьох загальнонаукових, соціальних, культурних і морально-етичних процесів. Значущою у формуванні професійного іміджу здобувачів залишається роль викладача – майстра педагогічної праці, громадянина, носія загальнокультурних і національних цінностей, основою професіоналізму якого є постійний саморозвиток, самовдосконалення.

Педагогічна діяльність викладачів ЗВО на сучасному етапі характеризується великою соціальною відповідальністю, адже їхні зусилля спрямовуються на підготовку еліти нації, фахівців вищої кваліфікації, від рівня знань та вмінь яких залежить якість соціально-економічної, політичної, культурної розбудови української держави, формування національної свідомості та духовності її громадян³⁶³.

У процесі теоретичного аналізу наукових поглядів Г. Беленької, Н. Гузій, О. Марченко, Л. Попової та ін., які досліджували проблеми формування іміджу в здобувачів та лінії їхньої педагогічної поведінки, виявлено, що на першому етапі важливе значення має реальний образ педагога, який стане в майбутньому зразком для наслідування ними. Як зазначила О. Булатова, якщо образ учителя (викладача) приємний, добре сприймається, то в ньому вже закладена початкова сила духовного зростання, такого вчителя (викладача) хочеться слухати і йти за ним³⁶⁴. Якщо ж такого образу немає в реальному житті здобувачів, вони створюють його на основі ідеальних уявлень, інформації, отриманої з літературних джерел чи інших засобів інформації.

Отже, вимоги до особистості педагога вищої школи дуже об'ємні, а професійна діяльність – багатогранна та багатофункційна. Володіння сукупністю комплексу здібностей, надбання педагогічної культури допомагає викладачеві закладу вищої освіти досягти високого рівня майстерності та впливати на формування особистості магістра взагалі та професійного іміджу зокрема.

Говорячи про якість особистості викладача, неможливо не зробити акцент на його професійній культурі. У професійній характеристиці викладача вищої школи особливе місце посідає педагогічна культура, оскільки звання «педагог» набуває власного справжнього сенсу тоді, коли воно невіддільне від поняття «культура». Отже, як зазначили М. Бабич, С. Вітвицька, «лише в культурному середовищі можуть сформуватися фахівці, здатні вільно й широко мислити, створювати інтелектуальні цінності, яких завжди потребує школа, суспільство загалом»³⁶⁵. Культура є підґрунтям особистості педагога.

Визначення педагогічної культури викладача ЗВО є предметом наукової уваги провідних фахівців Н. Акініна, Н. Абрамюк, А. Барабанщикова, С. Вітвицької, В. Гриньової, З. Єсаревої, І. Ісаєва, А. Коржуєва, С. Одарюк, В. Попкова, Т. Туркот, С. Чорної, Н. Яремчук та ін. Заслуговує на увагу висновок А. Барабанщикова про те, що педагогічна культура викладача вищої школи – це вираження його прагнення до безперервної досконалості у своїй діяльності³⁶⁶. На думку С. Чорної, це органічний взаємозв'язок сукупності загальнокультурних і педагогічних цінностей, професійних знань, умінь, навичок, педагогічної майстерності, необхідних для успішного здійснення освітньо-виховного процесу у ЗВО³⁶⁷. Поділяємо думку Т. Туркот, яка стверджує, що педагогічна культура –

³⁶³ Туркот Т. І. Педагогіка вищої школи.

³⁶⁴ Булатова О. Імідж педагога – мода или необходимость?, с. 76.

³⁶⁵ Бабич М., Вітвицька С. Педагогічна культура викладача вищого навчального закладу, с. 77.

³⁶⁶ Барабанщиков А. В. Проблемы педагогической культуры преподавателей вузов и задачи секций педагогики высшей школы педагогического общества РСФСР, с. 8.

³⁶⁷ Чорна С. С. Педагогічна культура викладача вищої школи, с. 433.

складний соціально-педагогічний феномен, який слід розглядати як інтегровану єдність певних структурних компонентів особистості, що гармонійно поєднуються між собою³⁶⁸.

Під час опрацювання відповідної літератури (С. Вітвицька, В. Гриньова, Л. Жовтан, Т. Туркот та ін.), виділяємо такі складники педагогічної культури:

- науковий світогляд, наукові знання, ерудиція;
- особистісні якості (духовне багатство, гуманізм, справедливість, толерантність, відкритість, оптимізм, прагнення до самовдосконалення тощо);
- педагогічну майстерність: гуманістична спрямованість – гуманне ставлення до інших, урахування потреб здобувачів, вибір доцільних засобів впливу та взаємодії, гідне самоствердження самого педагога як кваліфікованого, вимогливого, гуманного викладача, утвердження ним вищих духовних цінностей, моральних норм поведінки; професійна компетентність – знання предмета, методики його викладання, педагогіки, психології, уміння синтезувати науки, що вивчаються, та розв'язувати педагогічні задачі, аналізувати педагогічні ситуації; педагогічні здібності – комунікативні (здатність до спілкування, встановлення контактів і зв'язків); перцептивні (професійна проникливість, пильність, педагогічна інтуїція, здатність сприймати та розуміти іншу людину); динамічні (здатність активно впливати на іншу особистість); емоційна стабільність (здатність володіти собою, зберігати самоконтроль, здійснювати саморегуляцію за будь-якої ситуації); оптимістичне прогнозування (передбачення розвитку особистості з орієнтацією на позитивне в ній); креативність (здатність до творчості); організаторські (конструктивні (вміння відбирати та логічно вибудовувати матеріал), гностичні (здатність до пізнання нового), дидактичні (вміння навчати інших)); педагогічна техніка – культура зовнішнього вигляду (мистецтво одягатися з урахуванням особливостей професійної діяльності), позитивний імідж, естетична привабливість; володіння своїм тілом: уміння сидіти, стояти, ходити; володіння мімікою та жестами; сформованість мовленнєвої культури: правильне професійне дихання, чітка дикція, належний темп і ритм, логічна побудова висловлювань; вироблення оптимального стилю в навчально-виховній діяльності; уміння вправно та доцільно здійснювати окремі дидактичні операції (писати на дошці, користуватися технічними та наочними засобами навчання, ставити запитання, слухати відповіді, правильно оцінювати навчальну діяльність здобувачів); здатність керувати своїм психічним станом і станом здобувачів; педагогічна етика, педагогічний такт, прагнення до самовдосконалення;
- природно-педагогічні людські якості.

Разом з тим викладачу закладу вищої освіти не достатньо лише «наповнити» магістра знаннями – його потрібно мотивувати, пробудити в ньому внутрішнє бажання оволодіти ними. Досягнення цієї мети залежить від його особистісних якостей. Отже, ознаками педагогічної культури як складної якості особистості викладача є: ясно виражена, стійка педагогічна спрямованість інтересів і потреб; гармонійний розумовий, моральний і естетичний розвиток; доброзичливий характер, товариськість, захопленість роботою; ерудованість, комунікабельність, толерантність, гнучкість, гуманність, уважність, тактовність, самокритичність, чутливість до постійно оновлюваних тенденцій суспільного буття; здатність до адекватного сприйняття потреб і вимог суспільства та відповідного коригування своєї роботи; установка на постійне самовдосконалення, дисциплінованість і висока вимогливість до себе; культура темпераменту; широкий науковий і художньо-естетичний кругозір; здатність легко і природно входити у творчий стан, уміти актуалізувати свої емоційні, інтелектуальні та вольові процеси тощо.

Зробимо особливий акцент на негативних якостях викладача, які, на жаль, іноді трапляються, вони не призводять до позитивного результату в навчанні та вихованні молоді, шкодять репутації, авторитету та ведуть до формування негативного іміджу і як результат – упереджене ставлення до педагога, навчального предмета й до самого процесу навчання. На

³⁶⁸ Туркот Т. І. Педагогіка вищої школи.

думку О. Мацько³⁶⁹, на педагогічну культуру викладача ЗВО впливають професійні протипоказання. До них належать такі: наявність шкідливих звичок, неохайність, грубість, безпринципність, некомпетентність у питаннях виховання та викладання, безвідповідальність тощо.

Узагальнюючи, зазначимо, що розкриті вище складники й ознаки педагогічної культури викладача створюють його імідж. Викладач – головна фігура освітнього процесу. Його особистий приклад сприяє формуванню професійного іміджу магістрів педагогіки вищої школи. Презентуючи свій імідж, викладач надає магістрам педагогіки вищої школи інформацію про те, що він собою являє, як він ставиться до них, яка він людина, як треба поводитися тощо; тобто викладач має прагнути втілити в собі якості ідеального педагога, постійно працювати над самовдосконаленням, спрямовувати свою освітню діяльність у русло підвищення інтелектуального, культурного рівня. Так, правильно обраний імідж та манера самопрезентації суттєво допоможуть у досягненні і стратегічних, і тактичних цілей, пов'язаних з формуванням професійного іміджу в здобувачів.

Отже, у ході дослідження було виявлено педагогічні умови, що розуміємо як особливості організації освітнього процесу у закладі вищої освіти, сукупність об'єктивних можливостей, змісту, форм, методів, педагогічних прийомів і матеріально-просторового середовища, що сприяють успішному формуванню професійного іміджу магістрів педагогіки вищої школи.

Першою педагогічною умовою формування професійного іміджу магістрів визначено забезпечення вмотивованості магістрів педагогіки вищої школи до формування професійного іміджу через наповнення змісту навчання спеціальними іміджезорієнтованими знаннями. Виокремлення цієї умови детермінувалося впливом мотиваційного компонента на успішність будь-якої діяльності (зокрема професійно-педагогічної). Уважаємо, що загальне значення проблеми розвитку навчальної мотивації магістрів педагогіки вищої школи полягає в тому, щоб змінити ставлення здобувачів до власного професійного іміджу із рівнів негативного та байдужого до дієвого, усвідомленого, відповідального, тобто позитивного. Збагачення когнітивного складника мотиваційної сфери сприяє становленню усвідомленої і стійкої мотивації навчальної та позанавчальної діяльності.

Другою педагогічною умовою визначено урізноманітнення процесу професійної підготовки магістрів педагогіки вищої школи інтерактивними формами й методами навчально-виховної діяльності. Її зміст полягав в оптимізації освітньої практики шляхом використання інтерактивних форм і методів навчання, які ґрунтуються на педагогічній взаємодії з високим рівнем інтенсивності спілкування її учасників та обміном діяльностями й досвідом. Зазначені форми та методи сприяють організації освітньої діяльності, заснованої на суб'єкт-суб'єктних стосунках педагога та здобувачів, самостійному конструюванні ними знань, здійсненню оперативного зворотного зв'язку, високим рівнем активності тощо. Упровадження інтерактивних форм і методів навчання в освітній процес вишу є органічним і суттєвим доповненням традиційних методів, що слугує покращенню якості освітнього процесу, підвищенню активності здобувачів, спрямованої на колективну, групову співпрацю на основі рівноправної, рівнозначної суб'єкт-суб'єктної взаємодії з обов'язковим застосуванням рефлексії знань, умінь і способів їх виконання.

Третя умова – активізація ціннісного, когнітивного та поведінкового складників діяльності викладачів щодо формування професійного іміджу магістрів ПВШ – передбачає вдосконалення професійного іміджу викладачів – учасників освітнього процесу, тому що роль педагога – майстра педагогічної праці, громадянина, носія загальнокультурних і національних цінностей – є значущою у формуванні іміджу майбутніх фахівців. Презентуючи свій імідж, викладач надає здобувачам інформацію про те, що він собою являє, як він ставиться до них, яка він людина, як треба поводитися тощо. Отже, прагнучи стати для них взірцем, викладач має втілити в собі якості «ідеального» педагога, постійно працювати

³⁶⁹ Мацько О. М. Невербальні засоби як складова частина лекційного викладу, с. 73.

над самовдосконаленням, спрямовувати свою педагогічну діяльність у русло підвищення інтелектуального, культурного рівня. Так, правильно обраний імідж, зміст і форма самопрезентації сприятимуть досягненню і стратегічних, і тактичних цілей, пов'язаних із формуванням професійного іміджу в здобувачів.

Реалізація визначених педагогічних умов має здійснюватися комплексно, тому що на практиці їхній зміст не дозволяє розглядати чи реалізовувати їх окремо. Вони є цілісним інтегративним утворенням, що задають логіку процесу формування професійного іміджу магістрів педагогіки вищої школи.

Література

1. Абдулина О. А. *Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования*. Москва: Просвещение, 1990. 141 с.
2. Авдіянець Г. Г. *Лекція у вищій школі: теорія і практика: Метод. посібник для ад'юнктів, магістрантів, аспірантів, викладачів вищої школи / за заг. ред. В. В. Пашутіна*. Донецьк, 2006. 78 с.
3. Антонова О. Є. *Базові знання з педагогіки: становлення, розвиток, технологія формування: монографія: 2-ге вид., допов.* Житомир: Житомир. держ. ун-т, 2004. 276 с.
4. Бабич М., Вітвицька С. *Педагогічна культура викладача вищого навчального закладу. Модернізація вищої освіти в Україні та за кордоном: зб. наук. праць*. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014. С. 77-80.
5. Барабанщиков А. В. *Проблемы педагогической культуры преподавателей вузов и задачи секций педагогики высшей школы педагогического общества РСФСР. Профессиональное мастерство преподавателя высшей школы: материалы семинара, проведенного 27-28 ноября 1979 г., г. Орджоникидзе*. Москва, 1980. 100 с.
6. Беленька Г. *Вимоги до іміджу сучасного педагога. Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»: наук.-теорет. зб. Переяслав-Хмельницький: ДВНЗ «Переяслав-Хмельниц. ДПУ», 2009. Вип. 18: Педагогіка. Психологія. Філософія. С. 7-10.*
7. Божович Л. И. *Проблема развития мотивационной сферы ребенка. Изучение мотивации поведения детей и подростков / под ред. Л. И. Божович и Л. В. Благоннадежиной*. Москва: «Педагогика», 1972. С. 7-44.
8. Булатова О. *Имидж педагога – мода или необходимость? Директор школи*. Україна. 2003. № 2. С. 74-78.
9. Валеева О. Н. *Внеаудиторная деятельность студента как фактор формирования личностно-профессионального имиджа. Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук*. 2015. № 3. С. 6-8.
10. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. 5-те вид., з додат. і допов. Київ: Ірпінь: ВТФ «Перун», 2005. 1728 с.
11. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. 5-те вид., з додат. і допов. Київ: Ірпінь: ВТФ «Перун», 2005. 1728 с.
12. Вишнякова С. М. *Профессиональное образование: словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика*. Москва: НМЦ СПО, 1999. 538 с.
13. Вітвицька С. С. *Теоретичні і методичні засади педагогічної підготовки магістрів в умовах ступеневої освіти. Акмедосягнення науковців Житомирської науковопедагогічної школи: монографія / за ред. О. А. Дубасенюк*. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2016. С. 302-347. URL: <http://eprints.zu.edu.ua/22732/1/Вітвицька%20С.pdf>.
14. Гончаренко С. У. *Український педагогічний словник*. Київ: Либідь, 1997. 376 с.
15. Дзядевич Ю. В. *Педагогічні умови формування професійного іміджу у студентів мистецьких спеціальностей: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Херсонський державний університет*. Херсон, 2012. 323 с.
16. Додонов Б. И. *Структура и динамика мотивов деятельности. Вопросы психологи*. 1984. № 4. С. 126-130.

17. Дубасенюк О. А., Семенюк Т. В., Антонова О. Є. Професійна підготовка майбутнього вчителя до педагогічної діяльності: монографія. Житомир: Житомир. держ. пед. ун-т, 2003. 193 с.
18. Елканов С. Б. Профессиональное самовоспитание учителя: Кн. для учителя. Москва: Просвещение, 1986. 143 с.
19. Закон України «Про вищу освіту» від 01. 01. 2014 р. (зі змінами від 7 грудня 2017 року N 2233-VIII). *Відомості Верховної Ради (ВВР)*, 2017, № 38-39, ст. 380. URL: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/1556-18/page>.
20. Зінченко В. Імідж учителя, або технологія одягу. *Відкритий урок: розробки, технології, досвід*. 2008. № 4. С. 85-86.
21. Ильин Е. П. Мотивы человека: теория и методы изучения. Киев: Вища школа. 2007. 292 с.
22. Ипполитова Н. В., Стерхова Н. С. Анализ понятия «педагогические условия»: сущность, классификация. *General and Professional Education*. 2012. № 1. С. 8-14.
23. Ісаченко В. В. Формування професійно-педагогічного іміджу майбутніх викладачів вищої школи: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / Південноукраїнський державний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського. Одеса, 2004. 20 с.
24. Капшук О. И. Педагогические условия подготовки курсантов к работе с подростками девиантного поведения. *Научный вестник ПДПУ им. К. Д. Ушинського*. 2002. Вип. 10. С. 195-198.
25. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. Москва: Высш. шк., 1990. 119 с.
26. Леонтьев А. Н. Потребности, мотивы и эмоции. Москва: Педагогика, 1971. 279 с.
27. Мацько О. М. Невербальні засоби як складова частина лекційного викладу. *Актуальні проблеми формування риторичної особистості вчителя в україномовному просторі*: зб. наук. праць (за матеріалами Всеукр. наук.-практ. інтернет-конф. 23 квітня 2015 р.) / за ред. проф. К. Я. Климової. Житомир: Видавництво ЖДУ ім. І. Франка, 2015. С. 71-75.
28. Меліхова І. О., Яковлева М. В. Вплив мотивації на навчання студентів в педагогічному ВНЗ. *Наука і освіта*: наук.-практ. журнал Південного наукового Центру АПН України. 2009. № 8. С. 155-161.
29. Немов Р. С. Психология: словарь-справочник: в 2 ч. Москва: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. Ч. 2. 352 с.
30. Немов Р. С. Психология: учебник для студентов высш. пед. заведений: в 3-х кн. Москва: Владос, 1999. Кн. 1. 688 с.
31. Облес І. І. Педагогічні умови професійної адаптації викладача вищого навчального закладу: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Класичний приватний університет. Запоріжжя, 2008. 20 с.
32. Олексенко В. П. Формування професійного іміджу сучасного вчителя. *Проблеми освіти*. 2015. Вип. 84. С. 258-263. URL: <http://ekhssuir.kspu.edu/handle/123456789/742>.
33. Перелыгина Е. Б. Психология имиджа: учебное пособие. Москва: Аспект Пресс, 2002. 223 с.
34. Поліщук Л. П. Особливості професійної підготовки майбутніх фахівців у педагогічних закладах України. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. Івана Франка, 2009. Вип. 48. С. 112-115. (Педагогічні науки).
35. Полонский В. М. Словарь по образованию и педагогике: более 2500 сл. ст. Москва: Высш. шк., 2004. 512 с.
36. Попова Г. В. Формування культури управління персоналом у процесі фахової підготовки майбутніх менеджерів: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / ДВНЗ «Донбасський державний педагогічний університет». Слов'янськ, 2015. 311 с.

37. Психологічні аспекти професійної підготовки конкурентоздатних фахівців: монографія / Дегтярьова Г. С. та ін.; за ред. Руденко Л. А. Київ: Педагогічна думка, 2013. 172 с.
38. Психологія діяльності та навчальний менеджмент : навч. посіб. / М. В. Артюшина, Л. М. Журавська, Л. А. Колесніченко та ін.; за заг. ред. М. В. Артюшиної. Київ: КНЕУ, 2008. 336 с.
39. Рубинштейн М. М. Проблема учителя. Москва-Ленинград: Московское акционерное издательское общество, 1927. 173 с.
40. Слостенин В. А. Профессионализм педагога : акмеологический контекст. *Педагогическое образование и наука*. 2002. № 4. С. 4-9.
41. Сперанська-Скарга М. А. Формування професійно-педагогічного іміджу майбутніх учителів філологічних спеціальностей у позанавчальній діяльності: дис.... канд. пед. наук: 13.00.04 / ДЗ «Луганський національний ун-т імені Тараса Шевченка». Луганськ, 2011. 266 с.
42. Спиркин А. Г. Основы философии: учеб. пособ. для вузов. Москва: Политиздат, 1988. 592 с.
43. Танько Т. П. Теорія та практика музично-педагогічної підготовки майбутніх вихователів дошкільних закладів у педагогічних університетах: автореф. дис... доктора пед. наук: 13.00.04 / Харківський держ. педагогічний ун-т ім. Г. С. Сковороди. Харків, 2004. 41 с.
44. Туркот Т. І. Педагогіка вищої школи: навч. посібник. Київ: Кондор, 2011. 628 с.
URL: https://pidru4niki.com/19920513/pedagogika/osobistist_vikladacha_vischogo_navchalnogo_zakladu.
45. Философский энциклопедический словарь / гл. редакция: Л. Ф. Ильичев, П. Н. Федосеев, С. М. Ковалев, В. Г. Панов. Москва: Сов. энцикл., 1983. 840 с.
46. Чорна С. С. Педагогічна культура викладача вищої школи. *Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки*: зб. наук. праць / редкол.: Т. І. Сущенко (голов. ред.) та ін. Запоріжжя. 2006. Вип. 39. С. 431-436.
47. Шепель В. М. Имиджеология. Как нравиться людям. Москва: Народное образование, 2002. 576 с.
48. Ягупов В. В. Педагогіка: навч. посібник. Київ: Либідь, 2002. 560 с.

DEVELOPMENT OF SENIOR PRESCHOOL CHILDREN'S CREATIVE ABILITIES WITH LEGO-TECHNOLOGIES

РОЗВИТОК ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ LEGO-ТЕХНОЛОГІЙ

Динамічність життя, інформаційні та емоційні навантаження на людину, різноманітність проблем, які потребують вирішення, передбачають формування особистості творчої, активної, соціально-відповідальної, з розвиненим інтелектом. Становлення творчої особистості – важливе завдання сьогодення. Вона повинна вносити прогресивні зміни до суспільного життя, вміти здійснювати вибір, визначати та вирішувати проблеми, бути винахідливою, мати творчу уяву. Процес становлення творчої особистості розпочинається вже у молодшому дошкільному віці. Пріоритетними напрямками роботи закладу дошкільної освіти щодо розвитку творчих здібностей дитини є оновлення змісту освітнього процесу, що виявляється у створенні належних умов розвивального середовища, своєчасному розкритті природних задатків, нахилів і здібностей дитини.

Л.°С.°Виготський писав про те, що творчість виявляється скрізь, де людина змінює, відступає від стереотипу, створює хоча б крупинку нового для інших або для себе. Дошкільний вік – це вік, сприятливий для розвитку творчості³⁷⁰. Дитині майже все дається легко, усе цікаво і все вона виконує з великим захопленням, особливо коли ці дії пов'язані з грою або просто включені в ігрові відносини.

Проблему розвитку творчих здібностей дітей вивчали вітчизняні науковці Б.°Ананьєв, Д.°Богоявленська, Л.°Виготський, С.°Гончаренко, І.°Іващенко, О.°Ковальов, В.°Крутецький, О.°Матюшкін, Г.°Костюк та інші. Конструювання – це один з основних видів продуктивної діяльності, оскільки все, що створено людським мозком у різних сферах існування, пов'язане з проектуванням, конструюванням, та репрезентує побудову об'єкту або взаєморозміщення його частин, пошук способів їх з'єднань та матеріалів, з яких об'єкт буде виготовлено. Конструктивна діяльність – це процес розв'язування певних творчих завдань. LEGO-технологія – одна з найвідоміших навчальних систем, яка використовує реальні моделі в предметно-ігровому середовищі під час навчання та розвитку дітей дошкільного віку³⁷¹.

Під час дослідження була висунута *гіпотеза*, що розвиток творчих здібностей дітей старшого дошкільного віку буде більш успішним за таких педагогічних умов: створення предметно-розвивального середовища; упровадження в систему будівельно-конструктивних ігор LEGO-технологій; забезпечення ініціативності і самостійності дітей у грі.

Завдання дослідження:

1. Здійснити аналіз психолого-педагогічної літератури з проблеми розвитку творчих здібностей у дітей старшого дошкільного віку;
2. Дослідити рівень творчості дітей старшого дошкільного віку;
3. Розробити систему роботи з розвитку творчих здібностей у дітей старшого дошкільного віку засобом LEGO-технології та перевірити її ефективність;
4. Виявити та обґрунтувати педагогічні умови розвитку творчості дітей старшого дошкільного віку засобом LEGO-технологій.

Проблема формування творчих здібностей дітей дошкільного віку є актуальною у сучасній педагогічній науці та вивчалась українськими та зарубіжними педагогами та психологами. Вони дійшли висновку, щоб сформувати творчі здібності, дитині необхідно накопичити якнайбільше вражень про навколишній світ під час виконання різних видів діяльності. Спочатку дитина захоплюється процесом творчості в тому виді діяльності, який

³⁷⁰ Базовий компонент дошкільної освіти / наук. кер.: Т. О. Піроженко (2021), с.°5-7.

³⁷¹ Парамонова Л.°А. (2008): Конструирование как средство развития творческих способностей детей старшего дошкольного возраста. с. 23-29.

їй подобається найбільше, а потім – в усіх інших видах діяльності, які притаманні дошкільникам.

Найважливішою умовою розвитку та стимулювання творчих здібностей є системне і комплексне використання методів і прийомів. Значну роль у розвитку творчих здібностей дитини відіграє середовище та мікросередовище, в якому зростає особистість, та вплив батьків.

Ігри з будівельним матеріалом приносять дітям емоційну насолоду, почуття радості від вирішення різноманітних конструкційних завдань, зміцнюють віру в свої сили, виховують почуття власної гідності. Завдяки постійному вправлянню їхні рухи стають точними, швидкими, спритними, легко піддаються зоровому контролю, поліпшується узгоджена робота м'язів.

Взаємозв'язок LEGO – конструювання з іншими технологіями і засобами сприяє тому, що конструювання стає творчим видом діяльності, а конструктор LEGO – засобом розвитку творчих здібностей дітей. Конструювання як вид діяльності дітей старшого дошкільного віку допомагає дітям будувати і фантазувати, захоплено працювати, втілюючи задумане, уявне, що, безсумнівно, сприяє розвитку творчих здібностей дітей³⁷².

Проблема розвитку творчих здібностей у дітей будь-якого віку є однією з актуальних як у педагогіці, так і у психології. Багато публікацій з цього приводу можна знайти серед праць таких науковців, як Л.°Богоявленська, Л.°Виготський, Т.°Григор'єва, В.°Давидов, А.°Запорожець, О.°Матюшкін, О.°Нікіфорова, Л.°Парамонова та інші. Вказаними науковцями досліджувалися різні аспекти творчого розвитку та освіти: сутність, компоненти, методики, засоби, прийоми навчання тощо.

Особливості аналізу проблеми розвитку творчих здібностей визначаються тим змістом, який вкладається в це поняття. Дуже часто у повсякденній свідомості творчі здібності ототожнюються зі здібностями до різних видів художньої діяльності (зображувальної, мовленнєвої, ігрової, театралізованої, хореографічної тощо). Але творчі здібності дітей дошкільного віку цим не вичерпуються. Це поняття тісно пов'язане з поняттям “творчість”, “творча діяльність”. Під “творчою діяльністю” ми розуміємо таку діяльність людини, у результаті якої створюється щось нове – будь це предмет зовнішнього світу або побудова мислення, що приводить до нових знань про світ, чи переживання, що відбивають нове відношення до дійсності. Творчі здібності – це індивідуальні особливості, якості людини, що визначають успішність виконання нею творчої діяльності різного роду. Тому елемент творчості може бути присутнім у будь-якому виді людської діяльності, і справедливо говорити не тільки про художні творчі здібності, але й про технічні творчі здібності, про математичні творчі здібності тощо³⁷³.

Творча особистість – це досить рідкісний продукт біологічної і соціальної взаємодії. Потрібно уважно ставитися до зростаючого таланту, щоб вчасно підтримати і розвивати те, що в людині закладено природою. Знання основних механізмів творчості дасть змогу педагогам грамотно організувати освітній процес з метою розвитку творчої особистості.

Основними характеристиками творчого процесу, на погляд більшості науковців, є, з одного боку, здатність по-новому побачити стандартну ситуацію, а з іншого боку, – мати здатність вирішити проблему нетрадиційним способом. Тому механізми творчості повинні розподілятися на дві групи: механізми, що забезпечують оригінальне сприйняття реальності, і механізми, що забезпечують процес нестандартного вирішення проблеми. Ці дві групи механізмів можуть бути представлені спільно в одній людині, а можуть існувати незалежно одне від одного. Таким чином, можна розрізняти людей з оригінальним баченням і людей з оригінальними рішеннями.

Поняття “творчість” широко використовується у повсякденному житті та науковій літературі. “Творчість” – це діяльність людини, в якій вона створює нові об'єкти та якості, схеми поведінки й спілкування, нові образи та знання. Для дітей дошкільного віку пізнання

³⁷² Бондар Л., Гуцол С. (2013): LEGO-конструювання в освітньому процесі різновікової групи. с. 19-20.

³⁷³ Моляко В.°А. (1996): Психологічні проблеми творчості талановитої особистості. с. 115-117.

навколишнього світу складає сенс її життя, творчість є ніби продуктом цього пізнання. Зважаючи на психологію дітей дошкільного віку, не можемо не зупинитися на особливостях дитячої творчості. Аналіз праць науковців дозволяє стверджувати, що творчі прояви у дитини спостерігаються досить рано³⁷⁴. Але, на жаль, наука не має достатньо повної характеристики творчих проявів дитини раннього віку. Зумовлене це насамперед тим, що кожна дитина індивідуальна, отже, творчі прояви в кожній окремій дитині будуть притаманні тільки цій дитині, хоча, безумовно, є й типові творчі прояви, характерні для дітей дошкільного віку.

Для дитячої творчості характерним є непередбачуваність, спонтанність. Творчі процеси найчастіше протікають на несвідомому рівні, а свідомість фіксує лише їхній кінцевий результат. Причому не все, що дивує дитину, буде дивувати дорослого, оскільки світ дитини – своєрідний, непізнаний, індивідуальний – є таким, що не завжди піддається поясненню дорослому.

Розвиток цих здібностей вимагає створення певних умов, за яких дитина почуватиметься вільною від впливу дорослого. Коли діти захоплені, вільні, безтурботні, творче рішення приходить ніби саме собою. Дитина дивується, радіє результатам. Творчі прояви наявні там, де відсутні заборона, стримування, певні знання, моральні принципи тощо. Л.°Виготський вказував, що у дитячій творчості велику роль відіграє комбінування цілого та частин, реального та вигаданого. Отже, в самостійній діяльності або під час спільних з дорослим ігор дитині слід ненав'язливо розкривати прийоми творчого мислення, вчити її помічати незвичне.

Якщо будь-яку справу дитина розглядатиме як своєрідну гру – творчість, то у ній будуть розвиватися такі важливі характеристики, як:

- швидкість думки (здатність до генерування якнайбільшого числа ідей, фактично – кількість ідей, що виникають за одиницю часу);
- гнучкість мислення (здібність легко переходити від полярних за змістом явищ одного класу до іншого). У процесі творчості необхідно вміти гнучко змінювати стратегію й тактику творчого пошуку, переключатися з однієї ідеї на іншу, вміти переносити ідеї з одного об'єкта на інший і бути готовим до отримання парадоксального рішення;
- оригінальність (здатність формувати нові, неочікувані ідеї, що відрізняються від загальноприйнятих);
- сміливість (здатність сприймати рішення в ситуаціях невизначеності);
- допитливість (відкритість та інтерес до більш глибокого вивчення окремих видів дитячої діяльності: образотворчої, музичної, театральної, літературної тощо).

У методичній літературі згадується ще одне поняття, пов'язане з творчістю, – творчі здібності. Як визначив Е. Фромм – це "...здатність дивуватися, пізнавати, вміння знаходити вихід із нестандартних ситуацій; це спрямованість на відкриття нового й здатність глибокого усвідомлення".

Як показують наукові дослідження й досвід педагогів-практиків, творчі здібності виявляються з п'ятого року життя, але це зовсім не означає, що до цього моменту їх не слід розвивати. Навпаки, чим раніше дитину навчать спостерігати, пояснювати незвичайне, дивуватися навколишньому світу, предметам, експериментувати, тим ґрунтовніше підготують її до прояву власне творчих здібностей. Творчість багато в чому визначається вмінням по-різному висловлювати свої почуття та уявлення про навколишній світ. Для цього слід навчити дитину бачити предмет з різних боків, уміти, враховувати різні ознаки предмета, створювати образ. Необхідно, щоб дитина не тільки вільно фантазувала, а й спрямовувала свою фантазію, творчі здібності на вирішення різноманітних завдань.

Отже, щоб сформувати творчі здібності, дитині необхідно накопичити якнайбільше вражень про навколишній світ під час виконання різних видів діяльності. Пізніше дитина

³⁷⁴ Борщ Р.°М., Самойлик°Д.°В. (2013): Програма художньо-естетичного розвитку дітей раннього та дошкільного віку «Радість творчості», с. 36-38.

зацікавиться процесом творчості спочатку в тому виді діяльності, який їй сподобається найбільше, а потім – в усіх притаманних дітям дошкільного віку видах діяльності.

Педагогічні умови розвитку творчих здібностей в старшому дошкільному віці. Старший дошкільний вік – найсприятливіший для розвитку здатності до творчості. Саме в цей час закладається психологічна основа для творчої діяльності. У цьому віці дитина здатна до створення нового малюнка, образу, конструкції, фантазії, які відрізняються варіативністю, оригінальністю, рухливістю і гнучкістю. Дітей старшого дошкільного віку характеризує активна діяльнісна позиція, цікавість, постійні питання до дорослого, стійка мотивація, достатньо розвинена уява, наполегливість, ініціативність пов'язана з допитливістю, винахідливістю, здатністю до вольової регуляції поведінки, вміння долати труднощі.

Структура творчої активності дітей старшого дошкільного віку у різних видах діяльності являє собою єдність складових її компонентів: мотиваційний, змістовний, операційний, емоційно-вольовий³⁷⁵. Основними показниками творчої активності дітей виступають передумови: мотиваційних, змістовно-операційних, емоційно-вольових компонентів діяльності, а саме наявність інтересу до творчої роботи в різних видах діяльності, розуміння важливості підготовки до творчої діяльності, бажання активно включатися у творчий процес, здатність до фантазування; засвоєння способів виконання робіт творчого характеру, вміння долати труднощі, які виникають; доводити розпочату роботу до кінця; сумлінності; поява наполегливості, старанності, прояв радості при відкритті нових прийомів, дій, способів.

Важливою умовою розвитку творчих здібностей дітей старшого дошкільного віку є організація цілеспрямованої діяльності дітей в закладі дошкільної освіти та родині: забезпечення емоційно-інтелектуального досвіду, збагачення його яскравими враженнями, який служить основою для виникнення задумів і є матеріалом, необхідним для роботи уяви. Єдина позиція педагогів – це розуміння перспектив розвитку дитини і взаємодія між ними – одна з важливих умов розвитку дитячої творчості.

Інша важлива умова розвитку творчих здібностей – врахування індивідуальних особливостей дитини. Тому, важливо врахувати характер, темперамент, особливості деяких психічних функцій, настроїв дитини в день, коли вона має проявити творчість. Неодмінною умовою, що забезпечує вихователь є творча діяльність, і, в першу чергу, атмосфера творчості: стимулювання такого стану дітей, коли “розбуджені” їхні почуття, уява, коли дитина захоплена тим, що робить. Тому вона відчуває себе вільно, комфортно. Це можливо, якщо на занятті або в самостійній художній діяльності панує атмосфера співпраці, довірливого спілкування, віри в дитину, співпереживання, підтримки її під час невдач.

Ще однією умовою розвитку творчих здібностей є навчання, в процесі якого формуються знання, способи дії, здібності, що дозволяють дитині реалізувати свій задум. Для цього знання та вміння повинні бути варіативними, гнучкими, а навички – узагальненими, тобто мати можливість застосовуватися в різних умовах³⁷⁶. В іншому випадку в старшому дошкільному віці у дітей спостерігається зниження творчої активності. Так, дитина, розуміючи недосконалість своїх малюнків і виробів, втрачає інтерес до образотворчої діяльності, що позначається в розвитку творчої активності дитини в цілому.

Найважливішою умовою розвитку та стимулювання творчих здібностей є системне і комплексне використання методів і прийомів. Мотивація завдання передбачає пропозицію дієвих мотивів до самостійної постановки або прийняття завдання, поставленого дорослими³⁷⁷.

³⁷⁵ Організація дитячої ігрової діяльності в контексті наступності дошкільної та початкової освіти: навчально-методичний посібник / За ред. Г.С.Тарасенко. 2010, с. 56-58.

³⁷⁶ Шульга Л.М. (2004): Розвиток творчих здібностей дітей молодшого дошкільного віку на заняттях із малювання, с. 24-25.

³⁷⁷ Каратаєва М.І. (2008): Розвиток творчої особистості дошкільника, с. 211-213.

Для оптимізації творчого процесу необхідно формування для кожної дитини індивідуального осередку – ситуації творчого розвитку. Зона творчого розвитку – це та основа, на якій будується освітній процес.

Л.°Виготський відмічав, що “творчість існує не тільки там, де вона створює великі твори, але і скрізь, де дитина уявляє, змінює, створює щось нове”. Будь-яка дитина здатна до такої діяльності. Вихователь тут виступає не просто як педагог, який вчить, а як широко захоплена творча людина, що спонукає до творчості іншу людину.

У дослідженні В.°Тютюнника показано, що потреби і здібності до творчої праці розвиваються як мінімум з 5 років. Головним чинником, що визначає цей розвиток, є зміст взаємин дорослого з дитиною, та позиція, займана дорослими по відношенню до дитини. Значну роль у розвитку творчих здібностей дитини відіграє середовище.

Якщо у родині культивується встановлення поведінки, висувуються однакові вимоги до всіх дітей, існують гармонійні відносини між членами родини, то це призводить до відповідного рівня креативності дітей. Були виявлені позитивні зміни між негармонійними емоційними стосунками в родині і високою креативністю дітей. Різноманітність допустимих поведінкових проявів (у тому числі емоційних), знижена вимогливість сприяють ранньому розвитку дитячої креативності. Тим самим творча особистість виглядає як психологічно нестабільна. Вимога досягнення успіхів через слухняність не сприяє розвитку незалежності і, як наслідок, креативності. Формування цих особистісних властивостей, на думку психологів, припадає на період 3-5 років. У дітей старшого дошкільного віку, за даними Д.°Ельконіна, з'являється потреба діяти як дорослий, “зрівнятися з дорослими”. У дітей з'являється “потреба в компенсації” і розвиваються механізми безкорисливого наслідування діяльності дорослого. Швидше за все, саме в цей час дитина має сенситивний період до розвитку творчих здібностей через наслідування.

Однією з основних умов розвитку творчих здібностей є створення атмосфери, яка сприятиме появі нових ідей та думок. Передумовою створення такої атмосфери є розвиток почуттів психологічної захищеності у дітей. Слід пам'ятати, що критичні висловлювання на адресу дітей і створення у них відчуття, що їхні пропозиції неприйнятні або безглузді, – це певний засіб стримати розвиток творчих здібностей. До думок, що висловлюються дітьми, вихователю слід ставитися з повагою. Окрім того, вихователь повинен заохочувати дітей до вибору більш складних завдань, розвиваючи тим самим їх мотивацію і наполегливість³⁷⁸.

Дослідники дитячої творчості відзначають важливе значення облаштування і фізичного середовища в розвитку творчих здібностей. Групова кімната, в якій проходять заняття дітей, повинна бути облаштована таким чином, щоб у відповідності з обраними заняттями діти мали можливість вільно пересуватися з однієї частини кімнати в іншу. Група повинна бути забезпечена всілякими матеріалами та обладнанням, наданими в повне розпорядження дітей.

Вихователь стає консультантом і помічником дітей. Залишаючи за собою функції загального контролю за подіями в групі, вихователь дає можливість дітям будувати творчий процес самостійно.

Д.°Богоявленська розглядає творчий процес у вигляді трьох взаємопов'язаних етапів:

- дитина ставить завдання і збирає необхідну інформацію;
- дитина різнобічно розглядає поставлену задачу;
- дитина доводить розпочату роботу до завершення.

Кожен з цих етапів вимагає певних витрат часу, тому вихователь не повинен підганяти дітей, а в разі складної ситуації бути здатним надати їм допомогу.

Творчі ігри – ігри, які придумують самі діти, відображаючи у них враження від пізнання навколишнього світу. Головною ознакою творчої гри є уявна ситуація, яку дитина створює замість реальної, діє в ній, виконуючи роль відповідно до тих значень, які вона надає предметам, що її оточують.

Творчу гру різнобічно характеризують такі особливості:

³⁷⁸ Нечипорук Н.°І., Томей О.°П. (2007): Розвивальні ігри для дошкільників: навчально-методичний посібник, с. 28-32.

1. Уявна ситуація. У творчій грі все є умовним, але в цьому створеному уявою оточенні багато справжнього: ігрові дії учасників завжди реальні, їхні почуття, переживання щирі. Завдяки ігровій уявній ситуації дитина вчиться мислити про реальні речі та дії. Із цією особливістю пов'язані виникнення задуму в грі, пошук засобів для його реалізації, що потребує творчої уяви, а також означає перехід до творчої діяльності.

2. Творчий характер. Дитина у грі не копіює дійсність, а, наслідуючи те, що бачить, комбінує свої уявлення. При цьому емоційний та інтелектуальний аспекти її розвитку взаємообумовлені. Дитина дошкільного віку по-справжньому переживає те, що відображає в грі, і мислить про те, що раніше емоційно сприйняла.

3. Наявність ролей. Відображення дійсності відбувається у процесі прийняття дитиною певної ролі. Однак вона наслідує образи не повністю, оскільки не має змоги реально здійснювати операції, як виконував її персонаж насправді. Тому у творчій грі дошкільнята виконують символічні дії, замінюючи реальні предмети іграшками або будь-якими іншими предметами, наділяючи їх необхідними функціями (кубик – “чашка”, палиця – “коник” та ін.).

4. Довільність дій. Виконуючи прийняті ролі, діти неодноразово повертаються до дійсності, освоюються в ній, пізнають її поступово, добровільно, без примусу. Довільність дій є характерною особливістю творчої гри. Результати її не продуктивні, вони умовні, оскільки дитина майже нічого не змінює в навколишній дійсності. Однак її ігрова діяльність збагачується різноманітними уявленнями про навколишній світ: фізичні якості, суспільно значущі функції предметів, людські взаємини тощо. У дитини в дошкільному віці формуються і розвиваються індивідуальні та спільні ігрові інтереси, які виявляються в емоційно-пізнавальному ставленні до гри чи іграшки, прагненні дитини виразити те, що він пізнав, потребі займатися конкретним видом діяльності тощо. Ігрові інтереси сприяють розширенню досвіду дитини, її розумовому розвитку, збагаченню і поглибленню знань, формуванню моральних уявлень, спонукають до використання набутих знань у практичній діяльності.

Показниками наявності ігрового інтересу можна вважати тривалу зацікавленість дитини грою (розвитком сюжету і виконанням ролі); бажання брати певну роль; наявність улюбленої ролі; небажання закінчувати гру; активне виконання всіх видів робіт (ліплення, малювання, зведення споруд тощо) з виготовлення іграшок і атрибутів, пов'язаних з темою гри; налаштованість ділитися з однолітками і дорослими враженнями після закінчення гри.

5. Специфічні мотиви. Дітей спонукають до гри прагнення наслідування, самостійності, спілкування, задоволення різноманітних пізнавальних і художніх інтересів, радість усвідомлення своїх можливостей тощо. З віком їхні мотиви змінюються, що впливає на зміст ігор. Якщо дитину молодшого дошкільного віку спонукає до гри дія з привабливими для неї предметами, то дитину старшого дошкільного віку – відтворення стосунків дорослих, які зображуються у грі. Дітей молодшого дошкільного віку приваблюють більше зовнішні аспекти ролі, діти старшого дошкільного віку обирають сюжет гри і роль, керуючись мріями про майбутню власну діяльність.

6. Соціальні відносини. Гра є “арифметикою соціальних відносин” (Д.°Ельконін), засобом формування дитячого колективу. Вона вимагає прийняття спільного задуму, узгодженості дій, породжує спільні переживання.

Педагогічна цінність творчої гри полягає і в тому, що в її процесі, крім взаємин, обумовлених змістом, ролями, правилами, між дітьми виникають реальні стосунки. Адже їм доводиться домовлятися про гру, розподіляти ролі, контролювати виконання правил тощо. У грі діти дошкільного віку легше налагоджують контакт між собою, підпорядковують свої дії, поступаються одне одному, оскільки це належить до змісту прийнятих ними ролей. Реальні взаємини є основою організації дитячого товариства, що дає підстави вважати гру формою організації життя і діяльності дітей дошкільного віку. Одним з найулюбленіших видів ігор у дітей дошкільного віку є будівельно-конструктивні ігри.

Будівельно-конструкційні ігри – різновид творчої гри, оскільки, крім певних знань, моторних, сенсорних навичок, моральних і вольових якостей, вони потребують активної роботи дитячої уяви, нешаблонного мислення, уміння знаходити оригінальні рішення, ініціативно діяти у незвичних ситуаціях. Під час будівельно-конструкційних ігор усі ці якості динамічно розвиваються і випробовуються дітьми в єдності та взаємодії³⁷⁹.

При створенні будь-якої конструкції діти працюють з різними деталями, інструментами, завдяки чому розвивається дрібна моторика рук, окомір. Робота з дрібними деталями, навички користування такими інструментами як шило, ножиці, викрутка тощо, готують руку дитини до письма. Під дитячим конструюванням прийнято розуміти створення різних конструкцій і моделей з будівельного матеріалу і деталей конструкторів, природнього та залишкового матеріалу. Л.^оПарамонова виділяє два типи конструювання: технічне і художнє.

У технічному конструюванні діти відображають реальні об'єкти, а також придумують конструкції за асоціаціями образів із казок, мультфільмів. Цей тип включає в себе конструювання з деталей конструктора. В художньому конструюванні діти відображають не тільки структуру об'єкта, скільки виражають ставлення до них, передають їх характер, використовуючи різні прийоми (наприклад, порушення пропорцій).

Дослідження Л.^оПарамонової показують, що конструювання предметів з різних деталей є засобом інтелектуального розвитку дітей дошкільного віку, інтегруючим різні види діяльності. У цьому аспекті особливо значення набуває Lego-конструктор. Конструювання на етапі дошкільного віку пов'язано з грою – провідним видом діяльності дітей дошкільного віку. У ранньому віці конструювання у дітей нерозривно пов'язане з грою. У подальшому гра спонукає до конструювання, що набуває самостійного значення для дитини. У старшому дошкільному віці конструювання стає стимулом для розвитку сюжетної гри. Під час конструктивної діяльності формуються такі важливі якості особистості, як самостійність, ініціативність, організованість, цілеспрямованість, наполегливість. У старшому дошкільному віці значення набуває колективне конструювання, під час якого діти вчаться розподіляти між собою обов'язки, працювати дружно, в єдиному ритмі, уважно слухати і, головне, чути одне одного і досягати спільного результату. Будуючи споруди, прагнучи досягти гармонії форми і кольору, оцінюючи доцільність використання тих чи тих прикрас, діти розвивають свій художній смак.

Самостійна будівельно-ігрова діяльність сприяє закріпленню набутих на заняттях умінь і навичок, вирішенню нових конструктивних завдань, що вимагають ініціативи та винахідливості. Якщо на заняттях діти оволодівають лише традиційними прийомами роботи, то у грі вони удосконалюють, перебудовують, доповнюють різними деталями одну й ту саму споруду протягом багатьох днів. Створені під час гри конструкції можуть бути значно складнішими, ніж виготовлені на занятті. Під час гри виявляються індивідуальні особливості, інтереси, нахили, знання, уявлення дитини, вона самостійно обирає тему будови, придумує нові споруди, розв'язує конструктивні завдання.

У самостійних іграх дітей старшого дошкільного віку роль вихователя має бути малопомітною. Він не повинен змінювати їх зміст, нав'язувати нову тему, а лише може порадити, як визначити розмір будівлі, дібрати цікаві об'єкти, точніше відтворити побачене, правильно розподілити обов'язки, подолати певні труднощі, активізуючи ініціативу дітей. Діти старшого дошкільного віку вже виявляють здатність самостійно домовлятися про тему будови, розподіляти обов'язки, добирати необхідний матеріал тощо. Вихователь повинен дбати, щоб кожна дитина брала участь у зведенні споруд.

Будівельно-конструктивні ігри розвивають розумові здібності: вміння цілеспрямовано розглядати предмети і споруди, виділяти частини, порівнювати, бачити спільне і відмінне, робити висновки й узагальнення, виокремлювати основні елементи конструкції, від яких залежить розміщення інших. Все це сприяє формуванню інтелектуальної готовності до

³⁷⁹ Програма розвитку конструктивних здібностей дітей дошкільного віку “ЛЕГО-конструювання” / За ред. Т.^оВ. Пеккер, Н.^оМ. Голота, О.^оП. Терещенко, І.^оЮ. Резніченко (2010), с. 78-81.

навчання в школі. Також у дітей дошкільного віку виробляється вміння користуватися сенсорними еталонами (системами геометричних форм, просторових відношень, кольорів), їхні дії стають усвідомленими, вони починають самостійно оволодівати узагальненими способами зведення подібних споруд у змінених умовах. Такі умови можуть бути задані вихователем або зумовлені грою. Ігри з будівельним матеріалом розвивають у дітей довільність психічних процесів (сприймання, пам'яті, мислення, уяви, спостережливості тощо), формують інтерес до техніки³⁸⁰.

Ігри, основою яких є зведення конструкцій, мають багато спільного з трудовою діяльністю, сприяють формуванню у дітей дошкільного віку уміння ставити мету, планувати послідовність операцій, добирати необхідний матеріал, оцінювати результати роботи (свої та інших), творчо здійснювати задум гри³⁸¹. Ігри з будівельним матеріалом приносять дітям емоційну насолоду, почуття радості від вирішення різноманітних конструктивних завдань, зміцнюють віру в свої сили, виховують почуття власної гідності.

Великого значення в використанні будівельно-конструктивних ігор має матеріал, який використовує дитина в грі. На сьогодні існує велика різноманітність конструкторів і будівельних наборів, які використовуються в дитячому конструюванні.

LEGO-технологія – одна з найвідоміших навчальних систем, яка використовує реальні моделі в предметно-ігровому середовищі під час навчання та розвитку дітей дошкільного віку. Нині компанією “LEGO Group” розроблено серії конструкторів як для розваг та дозвілля дітей, так і для навчання, розвитку творчих здібностей³⁸².

Конструювання містить собою значні можливості для розвитку творчих здібностей. Конструктор LEGO є універсальним і має ряд переваг перед іншими видами конструкторів. У нього велика кількість різних деталей та можливість їх оригінального використання, яскравість, якість, безпечність, свобода у виборі тематики та матеріалу, що викликає з боку дітей інтерес саме до цього конструктора. З його деталей діти дошкільного віку легко будують кімнати лялькам, гаражі, будинки для тварин тощо. Конструктор не містить чіткої інструкції з використання, тобто дитина вільна у конструюванні, відкриває простір для пошуку, стимулює дитячу допитливість, а тому конструкції можуть вдосконалюватися, змінюватися, перетворюватися у будь-що, що є необхідним дітям для ігрової діяльності. У нього немає вікових обмежень і діти мають можливість продовжувати займатися цим видом діяльності, ускладнюючи й удосконалюючи свої уміння.

Серед ігор, які мають найбільший вплив на духовне становлення особистості, розвиток емоційної та інтелектуальної сфери, слід виокремити творчу гру. Дослідники характеризують цю гру як таку, що вигадують самі діти, відображаючи в ній враження від пізнання навколишнього світу.

Конструктивні ігри, як один із видів творчих, спрямовують увагу дитини на різні види будівництва, сприяють розвитку конструкторських навичок, організації та зближенню дітей, залученню їх до трудової діяльності. У конструктивно-будівельних іграх з LEGO яскраво проявляється зацікавленість дітей різноманітністю деталей конструктора, його функціональністю, що викликає бажання з ними працювати. Слід зазначити, що матеріалом для цих ігор може бути не лише конструктор LEGO різних видів та розмірів, а й природні (пісок, глина, шишки), штучні (тканина, пляшечки, палички) матеріали, папір чи картон, із яких діти створюють різні речі за власним задумом або завданнями дорослого³⁸³. Такі ігри з LEGO допомагають створювати ситуації успіху, бо все, що будують діти, виявляє їхню індивідуальність, креативність та власне бачення світу.

³⁸⁰ Парамонова Л.°А. (2008): Конструирование как средство развития творческих способностей детей старшего дошкольного возраста, с. 23-29.

³⁸¹ Каратаева М.°І. (2008): Развитие творческой личности дошкольника, с. 211-213.

³⁸² Комарова Л.°Г. (2001): Строим из LEGO (моделирование логических отношений и объектов реального мира средствами конструктора LEGO), с. 15-17.

³⁸³ Немерещенко О. Д. (2014): Использование Лего-технологий в развитии способностей у детей дошкольного возраста: учебно-методическое пособие, с. 66-69.

Одним із видів творчої гри є вільна гра дитини. У ній вона пізнає якості та властивості предметів, їх призначення, способи використання, усвідомлює особливості взаємин між людьми, пізнає саму себе, свої можливості і здібності. У такій грі тренуються навички, необхідні в дорослому житті, перевіряються межі дозволеного в максимально безпечному просторі, дитина навчиться об'єктивно оцінювати ризики³⁸⁴.

Вільна гра передбачає самостійний вибір дітей, адже вони самі вирішують, коли, де, і в який спосіб будуть грати; спрямована на самих гравців, через те що діти самостійно встановлюють правила та розподіляють ролі; чітко мотивована та реалізується не заради нагороди, визнання чи набуття певного статусу. Тому вільна гра – це не послідовність раніше продуманих дій або наявність певних ролей, що ведуть до програвання певного сюжету, тобто дітей цікавить саме процес гри.

Вільна гра виникає за особистою ініціативою дітей. У ній реалізуються власні задуми, діти змінюють за своїм уявленням ігрові ситуації. Воля і самостійність дитини виявляється у виборі гри, її змісту, у добровільному об'єднанні з іншими дітьми, у вільному входженні в гру і під час виходу з неї.

Вільна гра з LEGO дає можливості дитині:

- відчутти насолоду від виявлення власної самостійності та активності (вивільняється та розвивається творча ініціатива);
- оволодіти здатністю фантазувати, творити, спираючись на власний досвід;
- відкривати нові закономірності оволодівати нестандартними способами використання предметів та речей в результаті вільного пошуку;
- експериментувати з формами, їх поєднанням і комбінуванням;
- задовольняти потребу у визнанні серед однолітків та дорослих;
- розвивати вміння взаємодіяти з партнерами по грі (поважати дорослого та товаришів, працювати поряд і разом, ділитися та допомагати один одному);
- виховувати базові якості особистості.

Вільні ігри з LEGO доцільно застосовувати:

- за бажанням, ініціативою дітей у будь-який час, вільний від організованої діяльності;
- як продовження організованої навчальної діяльності – занять (діти за бажанням можуть програти те, що їх найбільше вразило, або вигадувати ігри на зовсім нову тему);
- будь-яка з інших видів гри (розвивальна, рухлива, творча) може переходити у вільну гру.

Програма розвитку дитини від 2 до 6 років “Безмежний світ гри з LEGO”, що розроблена корпорацією The LEGO Foundation, освітніми завданнями для дітей 5-6 років визначає наступні³⁸⁵:

- розвивати емоційну чутливість та сприймання, спонукати помічати красу довкілля у звичайних речах, милуватися ними та знаходити образні вираження своїх вражень від навколишнього світу;
- заохочувати до обстеження та аналізу властивостей предметів навколишнього світу, пошуку різноманітних варіантів створення однакових споруд;
- ознайомлювати із можливістю взаємозаміни деталей одного типу на інші;
- спонукати до обміркування задумів ігрових споруд, добору необхідного матеріалу із запропонованого, помічати недоліки у вже створених конструкціях і шукати можливості їх усунення;
- спонукати до вдосконалення та зміни своєї моделі, з урахуванням конкретних умов, вигаданого сюжету, ігрової ситуації;
- заохочувати створювати конструкції з LEGO, добираючи різні додаткові матеріали відповідно до власного задуму та призначення виробу;

³⁸⁴ Шість цеглинок. (2016): The LEGO Foundation. Методичні рекомендації, с. 21-25.

³⁸⁵ Програма розвитку дитини від 2 до 6 років та методичні рекомендації до неї “Безмежний світ гри з LEGO” / З ред. О.°Ю. Рома, В.°Ю. Близнюк, О.°П. Бурук. (2016), с. 120-124.

- залучати до виготовлення необхідних матеріалів чи аксесуарів до гри, створення простих ескізів, схем, планів для реалізації задуманого ігрового сюжету;
- заохочувати до поєднання кількох споруд в одну велику композицію, продумуючи при цьому їх просторове розміщення, додаткове оформлення або прикрашання;
- залучати до налагодження взаємодії та діалогу з однолітками, навчати прислухатися одне до одного, домовлятися, приймати спільні рішення, брати відповідальність на себе, допомагати одне одному, поважати внесок кожного у досягненні спільного успіху;
- спонукати до складання розповідей-описів про створені з LEGO моделі за запитаннями дорослого та надання їм емоційного забарвлення, внесення елементів передбачення;
- заохочувати до висловлювання своїх думок, вражень, переживань від спільної діяльності;
- розвивати творчі здібності, ініціативність, винахідливість, креативність, самостійність мислення тощо;
- формувати естетичні смаки та вподобання, надавати можливість творити за власним виробом;
- виховувати ціннісне ставлення до створення інших виробів, формувати розуміння неповторності кожної конструкції.

Показниками успіху дітей є:

- прояви прагнення до пізнання навколишнього світу, увага до розмаїття конструкторських рішень під час створення споруд однакового призначення, виокремлення основних властивостей та складових частин предметів, прагнення творчо відтворити їх у своїх конструкціях;
- орієнтування у різноманітності деталей LEGO, вміння, за потреби, взаємозамінювати деталі різного типу або розміру;
- вміння відтворювати в конструкціях об'єкти предметного природного культурного та соціального світу та образи своєї уваги, виразно передавати особливості їх зовнішнього вигляду, будови;
- планувати свою діяльність, подумки створювати, розгортати задум побудови певного об'єкту і складати умовний план його втілення;
- із задоволенням виготовляти конструкції, будівлі самостійно та разом з однолітками за планом-схемою, зразком, поданими умовами та власною уявою, із подальшим творчим обігруванням;
- поєднувати різні види продуктивної діяльності (конструювання, малювання, ліплення, аплікація тощо) під час створення певних образів;
- активно фантазувати, імпровізувати, відтворювати вигадані образи у власному творчому конструюванні, шукати різні нестандартні рішення з LEGO, радіти успіху;
- виявляти допитливість, ініціативу, створювати нові неповторні споруди та інші іграшки, складні конструкції, добирати іграшки та інші матеріали відповідно до власного задуму, з'єднувати декілька споруд в одну велику, вигадувати власні сюжети ігор та реалізовувати їх;
- відчувати задоволення від самого процесу та результату створення нового;
- складати невеликі розповіді-презентації описового та сюжетного характеру, надавати розповіді емоційного забарвлення, вносити елементи передбачення;
- висловлювати свої думки, переживання від спільної діяльності.

Дітям дошкільного віку подобається працювати з LEGO. Конструктор допомагає дітям втілювати у життя свої задуми, і насолоджуватись результатом власних дій. Діти відчують себе творцями, експериментують і створюють щось нове для себе та своєї гри. Ігри з конструктором LEGO довго тримають інтерес дітей, тому що забезпечують значну

варіативність, різноманітність комбінацій³⁸⁶. Конструюючи під час занять та самостійної діяльності, вони уявляють індивідуальні картинки та сюжети.

Треба зазначити, що різноманітність дидактичного матеріалу може викликати і певні труднощі у роботі з ним:

- по-перше, дітей треба навчити назвам усіх деталей. Необхідно врахувати, що діти працюють у командах. При проханні однієї дитини передати деталь конструктора, незнання її назви сповільнить процес конструкторської творчості, ускладнить спілкування з ровесниками;

- по-друге, діти повинні складати конструкцію так, щоб вона була міцною, з надійно скріпленими деталями;

- по-третє, діти мають підбирати деталі за такими властивостями як форма, колір, величина. Якщо ж мова йде про механічну конструкцію, важливо знати чітко місце для кожної деталі, інакше зібрана модель не буде приводитися у рух. Це важливі аспекти, які слід враховувати педагогу в організації роботи з LEGO-конструювання.

Розвивальні можливості конструкторів LEGO надзвичайно великі: завдяки ним діти мають змогу створювати моделі навколишнього простору в найістотніших рисах і відносинах; формують у дітей уявлення про навколишнє середовище та світ; формують вміння доводити розпочату працю до кінцевого результату та вміння працювати з ровесниками та дорослим; розвивають моторику рук; виховують самостійність.

Поряд із цим головним завданням LEGO-конструювання є розвиток творчих здібностей дітей через предметну діяльність. Вирішуючи прості, зрозумілі й цікаві завдання, діти дошкільного віку без значних труднощів створюють щось нове й неповторне. Конструюючи під час занять та самостійної, вільної конструктивно-ігрової діяльності, вони уявляють, фантазують, розкривають свій творчий потенціал.

На заняттях діти знайомляться з основними видами конструювання: за зразком, за умовами, за задумом. Вони розуміють, що конструювання за зразком – це коли є готова модель того, що необхідно побудувати (наприклад, зразок чи схема будинку), а у разі конструювання за умовами зразок відсутній, є тільки вимоги до конструкції, умови, яким вона має відповідати (наприклад, будинок для песика має бути меншим, ніж будинок для коника; пароплав, на якому могли б розміститися команда і пасажери, має бути великим; міст через річку, по якому могли б проїхати машини, – широким та міцним). А ще можна конструювати за власним задумом, без будь-яких обмежень. Конструювання за зразком сприяє розвитку у дітей дошкільного віку просторового бачення, формуванню у них вміння подумки розбирати ціле на складові елементи, уміло підібравши і використавши ті чи інші деталі. Ця форма цікава тим, що в її межі можна вирішувати завдання, що забезпечують перехід дітей до самостійної пошукової діяльності творчого характеру, адже можна не тільки традиційно запропонувати дитині зразок та матеріал для роботи, але й прибрати з цього матеріалу деякі деталі, необхідні для конструкції, та додати нові, що дасть можливість замінити їх і завершити роботу; або запропонувати перетворити зразки для отримання нових конструкцій (О.°Давидчук, Л.°Парамонова).

Взаємозв'язок LEGO – конструювання з іншими технологіями і засобами сприяє тому, що конструювання стає творчим видом діяльності, а конструктор LEGO – засобом розвитку творчих здібностей дітей. Конструювання як вид діяльності дітей старшого дошкільного віку допомагає дітям будувати і фантазувати, захоплено працювати, втілюючи задумане, уявне, що, безсумнівно, сприяє розвитку творчих здібностей дітей.

Аналіз рівня прояву творчих здібностей у дітей старшого дошкільного віку на констатувальному етапі дослідження. Для вияву рівня творчих здібностей у дітей старшого дошкільного віку на констатувальному етапі дослідження було проведено практичне дослідження.

³⁸⁶ Фешина Е.°В. (2011): Лего конструирование в детском саду: пособие для педагогов, с.°23-29.

Експериментальне дослідження було проведене на базі старших груп “Веселка” (ЕГ, n = 20) та «Дзвіночок» (КГ, n = 20) Кременчуцького закладу дошкільної освіти (ясла-садок) № 23 Кременчуцької міської ради Кременчуцького району Полтавської області. У дослідженні взяли участь 40 дітей старшого дошкільного віку та вихователі групи.

Для вивчення рівня прояву творчих здібностей було застосовано методiku О.°Панько “Вигадай гру”, що спрямована на визначення здібностей до прогнозування, передбачення і забезпечення можливості швидкого розв’язання проблеми. Зміст методики: дитині було запропоноване завдання за 5 хвилин вона повинна придумати будь-яку гру і детально розповісти про неї.

Критерії оцінки придуманої гри: оригінальність і новизна; продуманість умов; наявність у грі різних ролей для її учасників; наявність у грі певних правил; точність критеріїв оцінки успішності проведення.

Кожний з цих критеріїв оцінюється від 0 до 2 балів: 0 балів – повна відсутність у грі будь-якої з п’яти перерахованих вище ознак; 1 бал – наявність, але слабка вираженість у грі даної ознаки; 2 бали – присутність і чітка вираженість у грі відповідної ознаки. Максимальна кількість балів – 10. 10 балів – дуже високий рівень творчості; 8-9 балів – високий; 6-7 балів – середній; 4-5 балів – низький; 0-3 балів – дуже низький. Результати дослідження за методикою О. Панько представлені у Таблиці 1.

Таблиця 1. Співвідношення рівнів розвитку творчості у грі за методикою О.°Панько на констатувальному етапі

| Група | Рівень розвитку творчості у грі | | | | | | | | | |
|-----------|---------------------------------|---|---------|----|----------|----|---------|----|--------------|----|
| | Дуже високий | | Високий | | Середній | | Низький | | Дуже низький | |
| | Кіл. | % | Кіл. | % | Кіл. | % | Кіл. | % | Кіл. | % |
| ЕГ (n=20) | – | – | 3 | 15 | 10 | 50 | 5 | 25 | 2 | 10 |
| КГ(n=20) | – | – | 3 | 15 | 9 | 45 | 6 | 30 | 2 | 10 |

За результатами дослідження, діти ЕГ та КГ не проявили дуже високого рівня в придумуванні змісту гри та її організації. Основна частина дітей ЕГ – 50% та КГ – 45% мають показники середнього рівня, значна частина ЕГ – 25% та КГ – 30% – показники низького рівня.

Для оцінювання оригінальності способу створення малюнку (діагностування продуктивності творчої уяви) була проведена методика О.°Дяченко, А.°Кирилової “Домалюй фігуру”. Зміст методики: дитині пропонувалося 7 зображень із відсутніми деталями. Завданням було домалювати зображення, сформувавши картинку. Під час обробки результатів особлива увага надавалася незвичності, оригінальності зображення. Коефіцієнт оригінальності виконаного зображення кожної дитини визначався кількістю малюнків, які не повторювалися ні у автора картинку, ні у інших дітей. Автори методики виділяють 6 типів розв’язання завдань на рівень розвитку уяви: 0 тип – дитина не домальовує фігуру як цілісний об’єкт, а створює зображення за власним задумом, не пов’язане із заданим елементом; 1 тип – після виконання зображення дитиною, отримується окремий суб’єкт, схематичний і позбавлений деталей; 2 тип – деталізоване зображення окремого суб’єкта; 3 тип – виконуючи зображення, дитина включає об’єкт до певного сюжету; 4 тип – зображується кілька об’єктів, об’єднаних уявним сюжетом; 5 тип – дитина знаходить нове призначення заданій фігурі, яка стає лише другорядним елементом образу уяви. Коефіцієнт оригінальності пов’язаний із типами виконаних зображень. Чим складніший тип розв’язку завдання, тим вищим є коефіцієнт. Результати дослідження за методикою О.°Дяченко, А.°Кирилової “Домалюй фігуру” представлені у Таблиці 2.

Для виявлення творчості у будівельно-конструктивній грі був використаний метод спостереження. Спостереження проводилось за ігровою діяльністю дітей. Мета спостереження: визначити прояви творчості під час виконання дитиною ігрових дій за наступними показниками: здатність планувати процес створення конструкцій (вирізняти частини будівель, співвідносити за розміром, добирати матеріали, дотримуючись

послідовності будівництва; здатність проявляти ініціативність в процесі будівництва; здатність аналізувати та адекватно оцінювати споруду.

Таблиця 2. Результати дослідження за методикою О.°Дяченко, А.°Кирилової “Домалою фігурою” на констатувальному етапі

| Група | Типи розв’язку завдань (коефіцієнт оригінальності) | | | | | | | | | | | |
|-----------|--|---|-------|----|-------|----|-------|----|-------|----|-------|---|
| | 0 тип | | 1 тип | | 2 тип | | 3 тип | | 4 тип | | 5 тип | |
| | Кіл | % | Кіл | % | Кіл | % | Кіл | % | Кіл | % | Кіл | % |
| ЕГ(n =20) | – | – | 4 | 20 | 7 | 35 | 6 | 30 | 3 | 15 | 0 | – |
| КГ(n =20) | – | – | 5 | 25 | 5 | 25 | 7 | 35 | 3 | 15 | 0 | – |

Результати спостереження за проявами творчості у ігровій діяльності у дітей на констатувальному етапі дослідження представлено в Таблиці 3.

Таблиця 3. Результати спостереження за проявами творчості у ігровій діяльності у дітей на констатувальному етапі

| Група | Прояви творчості | | | | | | | | | | | |
|-----------|---------------------|----|---------------------|----|------------------------------------|----|---------------------|----|-----------------------|----|-----------------------|----|
| | Здатність планувати | | Не здатні планувати | | Здатність проявляти ініціативність | | Не здатні проявляти | | Здатність аналізувати | | Не здатні аналізувати | |
| | Кіл | % | Кіл | % | Кіл | % | Кіл | % | Кіл | % | Кіл | % |
| ЕГ (n=20) | 15 | 75 | 5 | 25 | 17 | 85 | 3 | 15 | 13 | 65 | 7 | 35 |
| КГ (n=20) | 13 | 65 | 7 | 35 | 15 | 75 | 5 | 25 | 12 | 60 | 8 | 40 |

Результати спостереження за проявами творчості у ігровій діяльності у дітей на констатувальному етапі підтвердили дані попередніх досліджень: частина дітей не проявляє творчості у ігровій діяльності. Отримані наступні дані: в ЕГ здатність планувати мають 75% дітей, в КГ – 65%, здатність проявляти ініціативність в ЕГ – 85% дітей, в КГ – 75%, здатність аналізувати в ЕГ – 35% дітей, в КГ – 40% дітей старшого дошкільного віку.

Після проведення констатувального етапу експерименту, ми розробили систему роботи з розвитку творчості дітей старшого дошкільного віку засобами LEGO-технологій. Дана система була впроваджена на формуальному етапі експерименту в експериментальну групу.

Мета: формування творчої активності дітей у будівельно-конструктивних іграх засобом LEGO-конструювання, шляхом дотримання умов для її формування.

Як було визначено, для розвитку творчої активності дітей необхідно дотримання таких умов: джерела різної художньої інформації, що збагачують переживання дітей (заняття, розваги, свята в дитячому саду, життєві ситуації); умови матеріального середовища, що дозволяють дітям розгорнути свою діяльність; характер і тактика керівництва вихователя, його дії, його співучасть. Найпродуктивнішою є така послідовність: зведення споруди вихователем з показом дітям прийомів конструювання і поясненням дій; показ зразка споруди, зведеної вихователем, з наступним аналізом її складових частин; демонстрування окремих прийомів конструювання, якими діти мають оволодіти; показ зразка незакінченої споруди, яку діти повинні самостійно добудувати; повідомлення теми конструкції із зазначенням умов, яких діти повинні дотримуватися (конструювання за темою або заданими умовами); зведення дітьми споруд за їхніми задумами.

Система роботи з розвитку творчих здібностей дітей старшого дошкільного віку засобами LEGO-технологій була представлена у плануванні та проведенні будівельно-конструктивної гри конструктором LEGO “Дитячий садок для лісових звірят”. Система роботи охоплювала усі етапи формування творчої гри, що базуються на філософських засадах пізнання людиною навколишньої дійсності: живе спостереження; абстрактне мислення, практична діяльність. Тривалість роботи складала 3 тижні. Система роботи представлена у Таблиці 4.

Таблиця 4. Система роботи з розвитку творчих здібностей дітей старшого дошкільного віку засобами LEGO-технологій

| № | Вид діяльності | Мета | Прийоми розвитку творчості |
|-----------------------------------|---|---|---|
| <i>Етап живого споглядання</i> | | | |
| 1. | Віртуальна екскурсія на будівельний майданчик | Продовжити знайомство дітей з професіями, пов'язаними з будівництвом. Заохочувати дітей до висловлювання думок, творчого розповідання. Розвивати вербальну креативність. Виховувати інтерес до професій. | Прийом “Реклама будівельних професій” |
| 2. | Екскурсія-огляд будівлі дитячого садка | Залучати дітей до бачення знайомих об'єктів у зміненому вигляді (погляд на дитячий садок через кольорову слюду) Розвивати уяву. Виховувати готовність до змін. | Прийом “Поглянь інакше” |
| 3. | Перегляд відеофрагментів “Незвичайні дитячі садки” | Познайомити дітей із різними будівлями дитячих садків у світі (“Дитячий садок у літаку”, “Дитячий садок на дереві” та ін.). Залучити дітей до обговорення зручних місць для перебування дітей. Виховувати критичне мислення. | Прийом “Запрошуємо до нового дитячого садка” |
| 4. | СХД “Новий дитячий садок – нові меблі” | Познайомити дітей з нестандартним обладнанням, що може бути у закладі дошкільної освіти. Залучати дітей до створення меблів з різних матеріалів та різними техніками. Розвивати абстрактне мислення. Виховувати наполегливість. | Прийом “Створи новий дизайн” |
| <i>Етап абстрактного мислення</i> | | | |
| 5. | Евристична бесіда про професію архітектора | Познайомити дітей з професією архітектора, його інструментами та зразками креслень та будівель за новими проектами. Дати можливість дітям зобразити будівлю за власними ідеями. Розвивати фантазію. Виховувати наполегливість. | Прийом “Перевтілення” |
| 6. | Спостереження дітей за результатом будівельно-конструктивних ігор | Заохочувати дітей до аналізу конструкцій із LEGO. Заохочувати до бажання висловити свою думку та покращити виконану будівлю. Розвивати аналітичне мислення. Виховувати бажання бути коректним у висловлюваннях. | Прийом “Що можна зробити інакше” |
| 7. | Вечір загадок “Відгадай професію за описом” | Продовжувати знайомство дітей із представниками будівельних професій. Формувати розуміння трудових дій представників різних професій, пов'язаних з будівництвом. Розвивати пам'ять. Виховувати повагу до професій дорослих. | Умовна ситуація: “Уявіть, що...” |
| 8. | Морально-етична бесіда “Як лісові звірята будували спільний дім” | Учити дітей захищати свою думку. Розвивати соціальні навички. Виховувати емпатію. | Метод навмисної помилки (за Ш.°Амонашвілі) |
| <i>Етап практичної діяльності</i> | | | |
| 9. | Будинок, що побудував Джек | Учити дітей аналізувати споруду, зведену вихователем з конструктора LEGO, виділяти її складові частини, їх призначення. Висловлювати ідеї щодо поліпшення будівлі. Розвивати критичне мислення, увагу до деталей. Виховувати доброзичливість у спілкуванні. | Прийом “Стоп-кадр” |
| 10. | Заняття з конструювання “Ясочин садок” | Познайомити дітей з окремими прийомами конструювання, якими діти мають оволодіти; Продовжувати вчити використовувати у будівлі дрібні деталі (вікна, двері), вчити розміщувати їх. Розвивати пам'ять. Виховувати старанність. | Прийом “Створи затишну будівлю” |
| 11. | Допоможи Фіксику побудувати будинок | Формувати вміння закінчувати будівлю у відповідності до певного задуму. Розвивати соціальні навички, вміння домовлятися, радитися. Виховувати культуру поведінки. | Прийом “Альбом цікавих ідей” |
| 12. | Творча гра “Перетвори будинок на казковий палац” | Продовжувати вчити дітей перетворювати побудови у відповідності до власного задуму та зразків із попередньо створених дітьми об'єктів. Розвивати творче мислення. Виховувати старанність. | Прийом “Чарівна паличка” |
| 13. | СХД з конструювання “Наш дитячий садок” | Заохочувати дітей до реалізації будівлі з конструктора LEGO за її темою. Продовжувати вчити дотримуватися умов реалізації конструкції. Розвивати пам'ять, логічне мислення. Виховувати бажання реалізувати проект | Дитячий садок – наш другий дім. Весело і затишно в ньому. |
| 14. | Творча гра “Дитячий садок майбутнього” | Залучати дітей до зведення споруд за їхніми задумами. Розвивати творчість, фантазію. Виховувати уміння налагоджувати контакти з іншими учасниками гри. | Прийом “Уяви та реалізуй” |

На формувальному експерименту після впровадження система роботи з розвитку творчих здібностей дітей старшого дошкільного віку засобами LEGO-технологій, на контрольному етапі були запропоновані діагностичні методики, які застосовувалися на констатувальному етапі експерименту.

Для перевірки рівня прояву творчої активності було застосовано методику О.°Панько “Вигадай гру”, що спрямована на визначення здібностей до прогнозування, передбачення і забезпечення можливості швидкого розв’язання проблеми. Результати дослідження на контрольному етапі експерименту за методикою О.°Панько представлені у Таблиці 5.

Таблиця 5. Співвідношення рівнів розвитку творчості у грі за методикою О.°Панько на контрольному етапі

| Група | Рівень розвитку творчості у грі | | | | | | | | | |
|----------|---------------------------------|---|---------|----|----------|----|---------|----|--------------|----|
| | Дуже високий | | Високий | | Середній | | Низький | | Дуже низький | |
| | Кіл. | % | Кіл. | % | Кіл. | % | Кіл. | % | Кіл. | % |
| ЕГ(n=20) | 1 | 5 | 4 | 20 | 10 | 50 | 5 | 25 | – | – |
| КГ(n=20) | – | – | 3 | 15 | 9 | 45 | 6 | 30 | 2 | 10 |

За результатами дослідження: в ЕГ – 5% дітей мають дуже високий рівень, в КГ жодна дитина не мала, в ЕГ – 20% дітей мають високий рівень розвитку творчості у грі, в КГ – 15%, середній рівень в ЕГ мають 50% дітей, в КГ – 45%, низький рівень в ЕГ – 25%, в КГ – 30%, дуже низький рівень в ЕГ немає жодна дитина, а в КГ – 10% дітей.

Як показали результати дослідження, відбулися певні зміни у проявах творчої активності дітей експериментальної групи. З’явилися результати дуже високого показника, покращилися показники високого рівня, відсутні показники дуже низького рівня. Результати контрольної групи залишилися без змін.

Для того, щоб оцінити оригінальність способу створення малюнку, діагностувати продуктивність творчої уяви на контрольному етапі експерименту було повторно проведено методику О.°Дяченко, А.°Кирилової “Домалюй фігуру”. Результати дослідження за методикою О.°Дяченко, А.°Кирилової “Домалюй фігуру” представлені у Таблиці 6.

Таблиця 6. Результати дослідження за методикою О.°Дяченко, А.°Кирилової “Домалюй фігуру” на контрольному етапі

| Група | Типи розв’язку завдань (коефіцієнт оригінальності) | | | | | | | | | | | |
|----------|--|---|-------|----|-------|----|-------|----|-------|----|-------|---|
| | 0 тип | | 1 тип | | 2 тип | | 3 тип | | 4 тип | | 5 тип | |
| | Кіл. | % | Кіл. | % | Кіл. | % | Кіл. | % | Кіл. | % | Кіл. | % |
| ЕГ(n=20) | – | – | 3 | 15 | 7 | 35 | 6 | 30 | 3 | 15 | 1 | 5 |
| КГ(n=20) | – | – | 5 | 25 | 5 | 25 | 7 | 35 | 3 | 15 | – | – |

Порівняльний аналіз показав, що спостерігались певні зміни у проявах творчої уяви. З’явилися показники 5 типу, що свідчить про зростання творчої уяви у дітей.

Для виявлення творчості у ігровій діяльності був використаний метод спостереження. Результати спостереження за проявами творчості у ігровій діяльності у дітей на контрольному етапі дослідження представлено в Таблиці 7.

Таблиця 7. Результати спостереження за проявами творчості у ігровій діяльності у дітей на контрольному етапі

| Група | Прояви творчості | | | | | | | | | | | |
|-----------|---------------------|----|---------------------|----|------------------------------------|----|---------------------|----|-----------------------|----|-----------------------|----|
| | Здатність планувати | | Не здатні планувати | | Здатність проявляти ініціативність | | Не здатні проявляти | | Здатність аналізувати | | Не здатні аналізувати | |
| | Кіл. | % | Кіл. | % | Кіл. | % | Кіл. | % | Кіл. | % | Кіл. | % |
| ЕГ (n=20) | 17 | 85 | 3 | 15 | 18 | 90 | 2 | 10 | 15 | 75 | 5 | 25 |
| КГ (n=20) | 13 | 65 | 7 | 35 | 15 | 75 | 5 | 25 | 12 | 60 | 8 | 40 |

Результати спостереження підтвердили дані попередніх досліджень: Ознаки проявів творчості у творчій грі експериментальної групи підвищилися у середньому на 5%. Рівень творчості дітей контрольної групи залишився без змін.

Порівняльний аналіз динаміки розвитку творчих здібностей дітей старшого дошкільного віку на констатувальному та контрольному етапах експерименту представлено в Таблиці 8.

Таблиця 8. Порівняльний аналіз динаміки розвитку творчих здібностей дітей старшого дошкільного віку на констатувальному та контрольному етапах експерименту

| Рівні розвитку творчих здібностей | Група | Констатувальний етап | | Контрольний етап | |
|-----------------------------------|-----------|----------------------|----|------------------|----|
| | | Кількість дітей | % | Кількість дітей | % |
| Високий | КГ (n=20) | 2 | 9 | 3 | 12 |
| | ЕГ (n=20) | 2 | 10 | 7 | 37 |
| Середній | КГ (n=20) | 12 | 60 | 13 | 61 |
| | ЕГ (n=20) | 11 | 58 | 12 | 57 |
| Низький | КГ (n=20) | 6 | 31 | 4 | 27 |
| | ЕГ (n=20) | 7 | 32 | 1 | 6 |

Таким чином, запропонована гіпотеза дослідження, про те, що розвиток творчих здібностей дітей старшого дошкільного віку буде більш успішним за таких педагогічних умов: створенні предметно-розвивального середовища; упровадження в систему будівельно-конструктивних ігор LEGO-технологій; забезпечення ініціативності і самостійності дітей у грі була доведена, висунута мета дослідження досягнута, поставлені завдання послідовно вирішені.

Висновки. Проаналізувавши теоретичні дослідження в сучасній педагогічній науці, можна стверджувати, що питання розвитку творчих здібностей залишається актуальним і зараз, в епоху інформатизації суспільства, так як творче перетворення світу можливе лише за умов розвитку творчої особистості, до здатності до гармонізації. Проблема дитячої конструктивної творчості впродовж довгого часу була дискусійною.

За вимогами Базового компоненту дошкільної освіти (2021), освітніх програм навчання та виховання дітей дошкільного віку, розвиток творчих здібностей та креативності, є однією із складових частин формування гармонійно розвиненої особистості. Одну із важливих ролей у цьому грають творчі, зокрема, будівельно-конструктивні ігри. Під час ігрової діяльності в дітей активізується мова, уява, мислення, пізнавальна активність, з'являються перші прояви самостійності, розвиваються конструктивні та артистичні здібності. Значення будівельно-конструктивної гри важко переоцінити.

Під час дослідження були визначені своєрідності організації будівельно-конструктивних ігор з використанням конструктора LEGO у дітей старшого дошкільного віку. Після вивчення сформованості творчої активності було розроблено у відповідності до вікових умов робота розгортання будівельно-конструктивної гри. Для того щоб у дітей було достатньо досвіду для розгортання гри, були використані такі методи і прийоми: спостереження, віртуальні екскурсії, бесіди, створення проблемної ігрової ситуації, висунення проблемних запитань, бесіда, розповідь вихователя, виготовлення додаткових атрибутів до гри. Система роботи з розвитку творчих здібностей дітей старшого дошкільного віку засобами LEGO-технологій, метою якої стало розвиток творчих здібностей дітей старшого дошкільного віку довела свою ефективність.

Література

1. Базовий компонент дошкільної освіти / наук. кер.: Т.О. Піроженко. Електронна версія, 12.01.2021. 37 с.
2. Бондар Л., Гуцол С. LEGO-конструювання в освітньому процесі різновікової групи. *Вихователь-методист дошкільного закладу*. 2013. № 2. С. 19-20.
3. Борщ Р.°М., Самойлик°Д.°В. Програма художньо-естетичного розвитку дітей раннього та дошкільного віку “Радість творчості”. Тернопіль: Мандрівець, 2013. 72 с.
4. Выготский Л.°С. Воображение и творчество в детском возрасте: Психологический очерк. Книга для учителя. 3-е изд. Москва, 1991. 90 с.
5. Каратаєва М.°І. Розвиток творчої особистості дошкільника / За загальною редакцією Грицюк Л.°А. Кам’янець-Подільський: ПП “Медобори-2006”, 2008. 352 с.
6. Комарова Л.°Г. Строим из LEGO (моделирование логических отношений и объектов реального мира средствами конструктора LEGO). Москва: Линка-пресс, 2001. С. 15-17.
7. Моляко В.°А. Психологічні проблеми творчості талановитої особистості. Київ: Академія, 1996. 416 с.
8. Немерещенко О. Д. Использование Лего-технологий в развитии способностей у детей дошкольного возраста: учебно-методическое пособие. Томск, 2014. 90 с.
9. Нечипорук Н.°І., Томей О.°П. Розвивальні ігри для дошкільників: навчально-методичний посібник. Київ: Ранок, 2007. 52 с.
10. Організація дитячої ігрової діяльності в контексті наступності дошкільної та початкової освіти: навчально-методичний посібник / За ред. Г.°С.°Тарасенко. Київ: Видавничий Дім “Слово”, 2010. 320 с.
11. Організація ігрової діяльності дітей дошкільного віку / За ред. А.°П.°Бурова. Київ: Мандрівець, 2010. 128 с.
12. Парамонова Л.°А. Конструирование как средство развития творческих способностей детей старшего дошкольного возраста. *Дошкольное образование*. Київ, 2008. №°18. С. 23-29.
13. Програма розвитку конструктивних здібностей дітей дошкільного віку “ЛЕГО-конструювання” / За ред. Т. В. Пеккер, Н. М. Голота, О. П. Терещенко, І.°Ю.°Резніченко. Київ, 2010. 128 с.
14. Програма розвитку дитини від 2 до 6 років та методичні рекомендації до неї “Безмежний світ гри з LEGO” / З ред. О.°Ю. Рома, В.°Ю. Близнюк, О.°П. Борук. Київ: LEGO FOUNDATION, 2016. 140 с.
15. Фешина Е.°В. Лего конструирование в детском саду: пособие для педагогов. Москва: Сфера, 2011. С. 23-29.
16. Шість цеглинок. The LEGO Foundation. Методичні рекомендації. Київ, 2016. 35°с.
17. Шульга Л.°М. Розвиток творчих здібностей дітей молодшого дошкільного віку на заняттях із малювання. 2-ге вид. Запоріжжя: ТОВ “ЛПРС”, ЛТД, 2004. 48 с.

PSYCHOLOGICAL FEATURES OF MODERN GIRLS AS A PREDICT OF FUTURE FAMILY CONFLICTS

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СУЧАСНИХ ДІВЧАТ ЯК ПРЕДИКТ МАЙБУТНІХ СІМЕЙНИХ КОНФЛІКТІВ

Конфлікт – (лат. Conflictus – зіткнення) гранично загострене протиріччя, пов'язане з гострими емоційними переживаннями і означає зіткнення протилежно спрямованих цілей, інтересів, позицій, думок або поглядів опонентів або суб'єктів взаємодії; серйозна розбіжність, гостра суперечка, що передбачає найчастіше боротьбу між сторонами.

Конфлікти існували завжди, а перші спроби їх осмислення відносяться до глибокої давнини. Стародавні філософи вважали, що сам по собі конфлікт не поганий і не хороший, він існує всюди незалежно від думок людей про нього. Весь світ сповнений протиріч, з ними неминуче пов'язане життя природи, людей і навіть Богів. Правда, сам термін «конфлікт» вони ще не вживали, але вже бачили, що конфлікт не вичерпує собою всього життя, а являє собою лише її частина. Конфлікти виникають при будь-яких життєвих обставинах і супроводжують нас від народження до самої смерті³⁸⁷.

«Великий психологічний словник» визначає конфлікт як актуалізоване протиріччя, зіткнення протилежно спрямованих інтересів, цілей, позицій, думок, поглядів суб'єктів взаємодії чи опонентів. Авторами розглядається позитивний та негативний вплив конфлікту на особистість. У життєдіяльності людини конфлікт має переважно негативний вплив, який проявляється в підвищенні особистої напруженості, зниження самооцінки особистості та ефективності діяльності, виникненні гострих емоційних переживань. У соціальній психології як складових елементів конфлікту виділяється об'єктивна конфліктна ситуація, з одного боку, і її образи у учасників розбіжностей – з іншого. Виділяються конфлікти внутрішні (внутрішньоособистісні) і зовнішні (міжособистісні, міжгрупові)³⁸⁸.

Структура конфлікту – сукупність стійких елементів конфлікту, що забезпечують його цілісність, тотожність самому собі. Вона характеризує статичну складову конфлікту і включає дві підструктури: об'єктивну і суб'єктивну, кожна з яких має явні і приховані елементи. Об'єктивна підструктура конфлікту включає: його учасників (основних, другорядних, групи підтримки); об'єкт конфлікту; його предмет; мікросередовище, в якому він розвивається; макросередовище, що робить вплив на хід конфлікту та ін. Суб'єктивна підструктура конфлікту включає: психологічні моделі конфліктної ситуації, наявні у всіх учасників; мотиви дій сторін; цілі, які вони переслідують; актуальні психічні стани учасників; образи опонента, самого себе, ймовірних результатів боротьби та ін. При дослідженні конфлікту важливо визначити і структуру тієї підсистеми, елементом якої він є.

Функції конфлікту – його вплив на навколишнє середовище і свої підсистеми. Вони характеризують динаміку конфлікту. По спрямованості виділяють конструктивні і деструктивні функції; за сферою дії – зовнішні і внутрішні. Основні функції конфлікту пов'язані з його впливом на протиріччя, що конфлікт породило; на настрої; взаємини; ефективність індивідуальної діяльності опонентів; на ефективність спільної діяльності групи і взаємини всередині її; на зовнішнє мікро- і макросередовище. Конфлікти бувають відкриті або приховані. Відкриті конфлікти приймають форму сварки, скандалу, бійки і т.д. Приховані ж конфлікти не мають яскравого зовнішнього прояву, це внутрішнє невдоволення, але їхній вплив на людські відносини не менше відчутно, ніж відкритих³⁸⁹.

³⁸⁷ Мириманова, М. С. (2003). Конфликтология. Учебник для студ. сред. пед. учеб. заведений.

Хохлов, А. С. (2014). Конфликтология. История. Теория. Практика: учебное пособие.

³⁸⁸ Большой психологический словарь.

³⁸⁹ Сысенко, В. А. (1989). Супружеские конфликты.

Аналіз літературних даних показує, що найбільша кількість конфліктів відбувається в сімейному житті людей³⁹⁰.

Сім'я – це складне соціальне утворення. За К. Марксом, сім'я – це осередок суспільства. Дослідники визначають її як історично конкретну систему взаємовідносин між подружжям, між батьками і дітьми, як малу групу, члени якої пов'язані шлюбними або родинними відносинами, спільністю побуту і взаємною моральною відповідальністю, як соціальну необхідність, яка зумовлена потребою суспільства у фізичному і релігійному відтворенні населення³⁹¹.

Сім'я як соціальний інститут не тільки забезпечує стабільність суспільства, а й еволюціонує разом з ним, адаптується до новацій і змін. З іншого боку, сім'я виступає як простір первинної соціальної адаптації індивіда, як мікросвіт, в якому починається особистісне становлення людини. Вона є школою людяності, взаєморозуміння, душевного співчуття і співпереживання. Разом з тим в такій системі інтенсивної тісної взаємодії не можуть не виникати суперечки, конфлікти і кризи. Протиріччя між особистістю і сім'єю неминучі. При виникненні таких протиріч в сім'ї людина опиняється перед вибором способу їх вирішення³⁹².

Сімейні відносини А. Менегетті визначає як випробування вищого порядку, що вимагає дуже серйозної підготовки. Шлюб є духовний союз чоловіка і жінки, які вирішили взяти участь в продовженні свого роду. У своїй роботі автор визначив, що якщо у подружжя різні філософські і екзистенційні погляди, різний рівень освіти і освіченість, і якщо чоловік і дружина належать до різних релігійних конфесій, ці фактори можуть послужити причинами сімейних конфліктів³⁹³.

Сучасний шлюб, вважає В. А. Сисенко, характеризується перш за все тим, що основне навантаження виконують емоційно психологічні потреби: потреба любити і бути коханим, потреба в підтримці і збереженні почуття власної гідності, потреба в інтимно-емоційному спілкуванні, психічної підтримки, захисту, взаємодопомоги і взаєморозуміння. Якщо в шлюбі не реалізуються, а точніше, не задовольняються емоційно-психологічні потреби особистості, то відбувається ескалація відчуження, холодності, накопичення негативних почуттів і емоцій. Без сумніву, це вирішальним чином позначається на сексуальному житті партнерів. Шлюб може зберігатися заради дітей або інших прагматичних інтересів, але його внутрішня психологічна стійкість виявляється підірваною. Існування в подружніх взаєминах сексуальних дисгармоній визначається не тільки відмінностями в інтенсивності сексуальних спонукань, їх психогігієнічною безграмотністю, а й тим, що часто залишаються незадоволеними їх емоційно-психологічні потреби.

Конфліктні дії в сім'ї можуть мати чотири основних результати: повне або часткове підпорядкування іншого; компроміс; переривання конфліктних дій; інтеграція. Можлива й інша інтерпретація результату конфлікту: досягнення переваги, підпорядкування партнеру і досягнення відносної рівноваги³⁹⁴.

Деструктивна дія сімейного конфлікту призводить не тільки до сварок, до негативного впливу на дітей і психоемоційній напрузі людини, а й до порушень загального здоров'я членів сім'ї, які проявляються в психофізіологічній патології.

Тематична структура дослідження сімейного конфлікту надзвичайно різноманітна. Так, автори виділяють загальну характеристику сімейних конфліктів з позиції різних наук,

³⁹⁰ Абабков, В. А., Перре, М., Планшерен, Б. (1999). Систематическое исследование семейного стресса и копинга. Обзор. психиатрии и мед. психологии им. В. М. Бехтерева, № 2, с. 4-8.

Коростылева, Н. Н. (2005). Мужчина и женщина. От конфликта к согласию: исследование гендерного конфликтогенеза.

³⁹¹ Силаева, Е. Г. (2002). Психология семейных отношений с основами семейного консультирования: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений, с. 240

³⁹² Андреева, Т. В. (2007). Психология семьи: Учеб. пособие.

³⁹³ Менегетти, А. (2010). Мудрец и искусство жизни.

³⁹⁴ Осипова, А. А. (2006). Справочник психолога по работе в кризисных ситуациях.

Прохорова, О. Г. (2005). Основы психологии семьи и семейного консультирования.

фактори та причини виникнення конфліктів в сім'ї, шляхи вирішення сімейних конфліктів, впливу сімейних конфліктів на здоров'я подружжя і дітей, проблема конфліктів в молодій сім'ї, особливості поведінки членів сім'ї в конфліктах, питання профілактики сімейних конфліктів і т.ін. Загальна динаміка наукових робіт з даної тематики має тенденцію до зростання.

Питанням сімейних конфліктів присвячені праці А. Я. Анцупова, І. С. Голода, Т. А. Гурко, Н. В. Гришиної, Н. В. Мальярової, М. М. Наріциної, А. І. Шипілова, А. Г. Шмельова. У роботах даних авторів знайшли відображення окремі питання конфліктів у сім'ї, зокрема, розлучення, причини конфліктів, форми конфліктної взаємодії і т.д.

Дослідженням питань сімейних конфліктів, життєвого облаштування подружжя, адаптацією до розширеної сім'ї, професійної діяльності та сімейного життя також займалися О. Е. Альошина, А. С. Волович, Т. В. Андрєєва, А. А. Бодальов, В. І. Брутман, А. Я. Варга, О. А. Карабанова, Л. Б. Шнейдер. Автори виявили особливості прояву внутрішньоособистісних протиріч в подружніх парах, неузгодженість норм поведінки і відносин з родичами, особистої незрілості подружжя, соціальними характеристиками сім'ї і характером психологічних захистів партнерів, відсутність єдності в питаннях виховання дітей.

Тематика дослідження сімейних конфліктів широко представлена зарубіжними авторами.

Так, Мішель Броді виділила 12 типів сімейних конфліктів і описала їх механізми виникнення³⁹⁵.

У роботах Боуена М. описані сімейні конфлікти як загальносімейні порушення. Автор створив вчення про «сімейні трикутники» і «подвійні зв'язки»³⁹⁶.

Duval E. виявив, що одним з факторів сімейних конфліктів є конфлікти між батьками і дітьми-підлітками. У його роботах показано, що наявність підлітка в якості члена сім'ї спонукає його близьких відмовлятися від ряду сімейних традицій або їх переглядати, і сім'я стоїть перед необхідністю навчитися конструктивно вирішувати ці конфлікти³⁹⁷.

Boss P. в своїх роботах показав, що джерелами сімейних конфліктів є звичайні труднощі, які переживають всі сім'ї на першому етапі життя – складності взаємного психологічного пристосування, формування взаємовідносин з родичами, ведення домашнього господарства. На думку автора, поєднання перерахованих труднощів в певні моменти життєвого циклу сім'ї призводять до сімейних криз³⁹⁸.

Richter H. E. і Barker Ph. в своїх дослідженнях виявили, що причинами сімейних конфліктів є вимушеність одного з членів сім'ї грати соціальну роль, яка травматична для нього, але психологічно вигідна його родичам³⁹⁹.

Кронік А. А. та Кронік Е. А. в ході комплексного психодіагностичного дослідження визначили, що провідними психологічними детермінантами деструктивних подружніх конфліктів в молодих сім'ях є неузгодженість шлюбно-сімейних установок подружжя, що виявляється у формі: нівелювання гендерних відмінностей; високий рівень конкурентної боротьби подружжя за лідерство у відносинах; домінування особистих інтересів над загальними; протиріччя між свідомими і несвідомими компонентами; конфліктом між рольовими очікуваннями і домаганнями у шлюбі.

Найбільші розбіжності у рольовій узгодженості подружжя (конфлікт між очікуваннями подружжя і їх готовністю виконувати певні функції) проявляються в п'яти сферах:

³⁹⁵ Броді, Мишель. (2019). Давай больше не ссориться. Двенадцать типов семейных ссор и инструкция по их прекращению.

³⁹⁶ Боуэн, М. (2015). Теория семейных систем Мюррея Боуэна. Основные понятия, методы и клиническая практика.

³⁹⁷ Duval, E. M. (1957). Family development. Philadelphia Lippicott.

³⁹⁸ Boss, P. (2002). Family Stress Management. SAGE Publications, p. 217.

³⁹⁹ Richter, H.-E. (1970). Patient Family. Rowohit: Reinbeck.

особистісна ідентифікація; господарсько-побутова сфера; виховання дітей; соціальна активність і емоційно-психотерапевтична підтримка⁴⁰⁰.

У дослідженнях Т. Е. Карташової виявлено, що жінки більшою мірою прагнуть реалізуватися в професії, ніж це очікують від них чоловіки. Очікування жінок у виконанні батьківських обов'язків недостатньо узгоджуються з рольовими домаганнями чоловіків. У сфері соціальних інтересів жінки хотіли б, щоб чоловіки менше працювали і більше часу віддавали родині. Також відзначається неузгодженість в сфері емоційної комфортності: чоловіки і жінки чекають психологічного прийняття і моральної підтримки від своїх партнерів. Жінки хочуть бачити поруч із собою ініціативного лідера з високим рівнем дружелюбності і альтруїзму, з одночасно низькими проявами підпорядкованості і підозрливості. Чоловіки становлять поруч з собою партнерку з почуттям власної гідності, досить вираженими лідерськими якостями, щиро, уважно, здатну до співпраці і взаємодопомоги, товариську, впевнену в собі⁴⁰¹.

Т. Е. Карташова вважає, що все більше набирає силу тенденція - поява так званих «двокар'єрних сімей». Це такі сім'ї, де обоє ставлять перед собою завдання професійного зростання і самореалізації. У таких союзах сімейні цінності відходять на другий-третій план, а подружжя перетворюються в колеги, співробітників, що в подальшому призводить до виникнення конфліктів.

Також виявлено чинники, тобто група ризику, що збільшують ймовірність сімейних конфліктів:

- конфліктні відносини (розлучення) батьків одного з подружжя;
- спільне проживання з батьками одного з подружжя на їх житлоплощі;
- пізній або ранній вік вступу в шлюб;
- деідеалізація партнера;
- висока особистісна конфліктність одного або обох членів подружжя;
- нерівний рівень освіти і соціального статусу подружжя;
- професійна зайнятість жінки, в тому числі «бікар'єрна» сім'я;
- вимушене роздільне проживання подружжя (відрядження, роз'їзди, так звана «дистантна» сім'я);
- зради, сексуальна незадоволеність у шлюбі
- відсутність довіри в сімейних відносинах;
- безпліддя одного з подружжя, неможливість мати дітей;
- дошлюбна вагітність (так звані «стимульовані» шлюби); народження дитини в перші 1-2 роки шлюбу;
- вживання алкоголю і наркотиків⁴⁰².

Наступними факторами, що провокують сімейні конфлікти, є побутові:

- перевантаження і фізичне виснаження, в цьому криється серйозна небезпека. Особливо це стосується тих молодих людей, які тільки почали свою професійну або академічну кар'єру. Небезпечно братися за все відразу: вчитися в інституті, працювати повний робочий тиждень, няньчити дітей;
- зловживання кредитом і сварки з приводу грошових витрат;
- егоїстичність, в світі існує дві групи людей: що дають і беруть. Шлюб між двома даючими буде швидше за все щасливим. Часті тертя неминучі при шлюбі між даючим і беручим;

⁴⁰⁰ Коростылева, Н. Н. (2005). Мужчина и женщина. От конфликта к согласию: исследование гендерного конфликтогенеза, с. 21.

⁴⁰¹ Карташова, Т. Е. (2011). Социально-психологическое исследование брачносемейных установок современной молодежи. Ученые записки СПбГИПСР. Вып. 1 (15), с.131-138.

⁴⁰² Меринов, А. В. (2001). Аутоагрессивные аспекты супружества в семьях больных хроническим алкоголизмом.

Ушакова, Е. С. (2014). Интернет-зависимость как проблема современного общества.

- втручання батьків, тому що деякі батьки важко уявляють, що їхні діти - дорослі, самостійні люди, і вони, якщо живуть поблизу, часто втручаються в життя молодих, підриваючи їх відносини;

- нереальні очікування, викликані тим, що на порозі шлюбу молоді очікують чогось справді незвичайного: котеджі в трояндах, прогулянки по доріжках, усипаним квітами, – ідилія, що нічим не порушується. Неминуче розчарування в даній ситуації є емоційною пасткою для психологічно незрілого подружжя.

Важливими причинами подружньої конфліктності виступають певні особистісні особливості подружжя, які називають якостями конфліктної особистості. До якостей конфліктної особистості відносять такі:

- неадекватна самооцінка своїх можливостей і здібностей, яка може бути як завищеною, так і заниженою. І в тому, і в іншому випадку вона може суперечити адекватній оцінці оточуючих, що створює ґрунт для конфлікту;

- прагнення домінувати в що б те не стало там, де це можливо і неможливо;

- консерватизм мислення, поглядів, переконань, небажання подолати застарілі традиції;

- надмірна принциповість і прямолінійність у висловлюваннях і судженнях, прагнення будь-що-будь сказати правду в очі;

- певний набір емоційних якостей особистості: тривожність, агресивність, упертість, дратівливість⁴⁰³.

Одним з істотних особистісних факторів, що визначають конфліктність між подружжям є ступінь їх еґоїстичності. Еґоїстичні риси характерів подружжя, їх концентрація на своєму «Я» – один з чинників дестабілізації шлюбного життя і виникнення конфліктів. Еґоїзм і еґоцентризм подружжя призводять до краху шлюбного союзу. Парадоксальність ситуації полягає в тому, що чоловік і жінка, як правило, бачать еґоїзм свого партнера, але не бачать власний.

Однією з причин конфліктності подружніх відносин може бути ступінь узгодженості або неузгодженості життєвих цінностей подружжя.

В якості цінностей може виступати буквально все, що пов'язане із задоволенням найрізноманітніших потреб: матеріальних, психологічних, фізіологічних, естетичних, моральних. Одяг, житло, домашній комфорт, кар'єра, успіх, улюблена робота, здоров'я, сім'я, діти в нашому суб'єктивному сприйнятті виступають як певні цінності.

Система цінностей дає можливість особистості вирішити, що для неї значимо й важливо в шлюбному та сімейному житті. Такими цінностями можуть бути: діти, їх здоров'я і благополуччя; любов, ласка, ніжність, дбайливість з боку партнера; матеріальний добробут сім'ї та задовільні житлові умови; задоволеність сексуальним життям у шлюбі; здоров'я як своє власне, так і іншого партнера; хороші взаємини з батьками і родичами тієї й іншої сторони; можливість повністю віддаватися улюбленій творчості, улюбленій професії, професійний успіх і кар'єра⁴⁰⁴.

Розглядаючи причини сімейних конфліктів, необхідно відзначити, що алкоголь є чинником, що викликає виражену сімейну нестабільність, що приводить до сварок, взаємного нерозуміння, економічної неспроможності особистості і сім'ї⁴⁰⁵.

Алкоголізм одного з подружжя є основною причиною сімейних сварок і конфліктів. Дані літератури свідчать, що в кожній десятій родині, яка має членом хворого на алкоголізм, проблема пияцтва призводить до гострих ситуацій і ускладнює життя майже 2/3 сімей⁴⁰⁶.

⁴⁰³ Эйдмиллер, Э. Г., Александрова, Н. В., Юстицкис, В. (2007). Семейная психология.

⁴⁰⁴ Прохорова, О. Г. (2005). Основы психологии семьи и семейного консультирования.

⁴⁰⁵ Сомкина, О. Ю., Меринов, А. В. (2014). Современные представления о женском алкоголизме (обзор литературы). Наука молодых (Eruditio juvenium). № 4, с. 128-135.

⁴⁰⁶ Меринов, А. В. (2001). Аутоагрессивные аспекты супружества в семьях больных хроническим алкоголизмом, с. 15-18.

У членів таких сімей спостерігається високе нервово-психічне навантаження, емоційне напруження і тривожність, брехливість і нещирість⁴⁰⁷.

Серйозні сімейні проблеми діагностують у 100% залежних від алкоголю осіб, які відмовляються від лікування. При цьому хворі на алкоголізм активно створюють ситуацію постійного психологічного тиску, важкого, а часом і безвиходу для членів сім'ї, які не завжди можуть протистояти йому⁴⁰⁸.

Всі ці фактори порушують стійкість шлюбу. На думку М. А. Schukit, розлучення «генетично пов'язане з алкоголізмом». У 22-80% шлюбборозлучних процесів алкоголізм є основною причиною розлучення.

У зв'язку зі зростаючою потребою використання ІТ-технологій в професійній діяльності і повсякденному житті, стала актуальною проблема патологічного використання Інтернету. За даними різних дослідників, за останній час число інтернет-користувачів зросло від 8% до 30%. Одночасно зі збільшенням кількості користувачів Інтернету в усьому світі спостерігається зростання інтернет-залежності⁴⁰⁹.

Goldberg I. і Goldberg H. визначили інтернет-залежність як розлад поведінки в результаті використання Інтернету і комп'ютера, що надає згубний вплив на побутову, навчальну, соціальну, робочу, сімейну, фінансову і психологічну сфери діяльності людини⁴¹⁰.

Інтернет-залежність визнана одним з найпоширеніших варіантів адиктивних порушень нехімічної природи і має значні негативні соціальні, медичні та економічні наслідки.

В даний час інтернет-залежність набуває патологічний характер і супроводжується наступними симптомами – афективні розлади, нав'язливі думки про комп'ютерну діяльність, які часто пов'язані з резонерством, деталізацією, явища деперсоналізації. Спостерігається зміна мови – з'являється велика кількість неологізмів, сленгу, а також ненормативної лексики. Для осіб цієї групи характерні агресія, грубість і жорстокість по відношенню до оточуючих, в тому числі і до членів своєї сім'ї. Також спостерігається зниження продуктивності всіх видів соціальної діяльності (у професійній діяльності, подружніх стосунках, питаннях виховання дітей, стосунків з батьками та друзями)

Простежується суттєвий зв'язок між інтернет-залежністю і іншими адикціями: тютюнопалінням, алкоголізмом, наркоманією, а також патологічним гемблінгом. Як показують дослідження, інтернет-залежність може служити своєрідним предиктором подальшого споживання психоактивних речовин⁴¹¹.

З огляду на дані Мінсоцполітики України, нами були виявлені основні причини сімейних конфліктів і розлучень в нашій країні.

Так, перше місце в рейтингу сімейних конфліктів в Україні займає алкоголізм. Вважається, що чоловічий алкоголізм – явище більш часте, ніж жіночий алкоголізм. Соціологи відзначають, що дружини в більшості випадків залишаються зі своїми п'ють чоловіками, намагаючись підтримати їх і врятувати від алкоголізму. А ось чоловіки, навпаки, – дуже часто не хочуть зберігати шлюб з питущою дружиною.

Відомо, що на алкоголь в таких сім'ях витрачається до 70% сімейного бюджету. Від алкоголіка в тій чи іншій мірі страждає кожен член сім'ї. Наприклад, діти часто піддаються побиттю і знущанням з боку питушого батька. Сексуальне безсилля алкоголіка безсумнівно викликає незадоволеність у непитушого чоловіка (дружини), що також часто стає причиною розлучення. До того ж, алкоголізм одного члена сім'ї часто призводить до появи схожих симптомів у інших членів: у них з'являється агресія, депресія, відчуття сорому чи провини, душевний біль. Цей феномен називається співзалежність.

⁴⁰⁷ Перминова, Ю. А. (2017). К вопросу отношения алкоголя и семейно-брачных отношений, с. 16-19.

⁴⁰⁸ Москаленко, В. Д. (2002). Созависимость: характеристики и практика преодоления, с. 365-405.

⁴⁰⁹ Ушакова, Е. С. (2014). Интернет-зависимость как проблема современного общества.

⁴¹⁰ Goldberg, I., Goldberg, H., (1985). Family therapy An Overview.

⁴¹¹ Кибитов, О. А., Трусова, А. В., Егоров, А. Ю. (2019). Интернет-зависимость: клинические, генетические и психологические аспекты, с. 22-47.

Друге місце причин сімейних конфліктів займає молодий вік подружжя і народження дитини в юному віці. Стабільність шлюбу знижується, якщо період знайомства виявляється занадто коротким (менше півроку) для пізнання один одного і встановлення рівноправних відносин, в яких партнери вчаться взаєморозумінню і співпраці в вирішенні виникаючих сімейних проблем.

Оскільки сімейні ролі чоловіка і дружини в сучасному суспільстві регламентовані значно менше, ніж раніше, що обумовлено активною участю жінки в соціальному житті і суспільному виробництві, необхідний час для попереднього узгодження поглядів партнерів на сімейні цінності і ролі.

Фактором ризику успішності шлюбу є дошлюбна вагітність нареченої, особливо коли чоловік і жінка дуже молоді і в фінансово-побутовому відношенні залежать від батьків. У цьому випадку період залицяння скорочується. До того ж молодята часто виявляються психологічно, економічно і особистісно не готові до майбутнього сімейного життя. Перші труднощі, ускладнені вихованням дитини, нерідко призводять до сімейного конфлікту і розлучення. Статистика підтверджує це: 50% розлучень в Україні припадають на сім'ї з дітьми.

Матеріальне неблагополуччя, як фактор сімейних конфліктів посідає третє місце – брак грошей і «квартирне питання» продовжують залишатися актуальними.

Крім того, статистка розлучень стверджує, що відсутність квартири є незаперечним причиною для розлучення. Проживання спільно з батьками не призводить подружжя до спокійного і хорошого життя. З якихось причин люди не можуть уживатися на одній території. Незважаючи на велику кількість житлових програм, які стартували в Україні, проблема житла залишилася на колишньому рівні, оскільки не всі можуть бути учасниками таких програм.

Четверте місце рейтингу причин сімейного конфлікту займає сексуальна дисгармонія. Сексуальну незадоволеність як причину сімейних конфліктів і розлучення вказують близько 12% чоловіків і 14% жінок. ці показники в три рази вище, ніж 30-40 років тому. Соціологи пояснюють це тим, що жінки стали пред'являти до чоловіків більш високі вимоги, і стали менше боятися висловлювати свої почуття і бажання.

Сексуальні стосунки подружжя є «точкою правди» сімейних відносин – в них фокусуються всі позасексуальні взаємини партнерів. Відсутність глибокого, душевного споріднення характерів і їхніх власників – це головна причина відсутності інтимної близькості в сімейних відносинах.

На п'ятому місці причин сімейних конфліктів знаходиться фактор несправедливого розподілу домашніх обов'язків. Заміжні жінки з часом втомлюються від того, що в їх сім'ях є несправедливий розподіл домашніх обов'язків. Особливу значущість ця причина набуває в сім'ях, де обоє працюють, причому для дружин важливі професійно-кар'єрні цілі. Досить часто конфлікти в родині виникають через відсутність єдності подружжя в питанні про те, якою мірою жінка повинна присвятити себе роботі, кар'єрі і в який – сім'ї.

В сучасних психологічних дослідженнях вивчається роль жінки у функціонуванні сім'ї. Сучасні реалії життєдіяльності накладають на неї багато обов'язків (адаптація до сімейного життя, ведення домашнього господарства, робота в колективі, кар'єра, заробляння грошей, проблеми виховання дітей, взаємовідносини з родичами). Сучасна жінка є та залишається значним партнером в сімейному житті, коханою людиною та жінкою для чоловіка, господинею, матір'ю своїх дітей, невісткою, тощо. Також жінка має обов'язок регулювання сімейних конфліктів в разі їх виникнення.

Тому метою даного дослідження було: визначити психологічні особливості сучасних дівчат як предикт майбутніх сімейних конфліктів.

Завдання:

- Виявити рольові очікування та притягання у шлюбі, психологічний портрет майбутньої дружини, матері та господині у сучасних дівчат;
- Виявити тип особистості у конфліктних ситуаціях у сучасних дівчат;

- Визначити рівень агресивності та ворожості у сучасних дівчат.

Результати дослідження.

Об'єкти та методичні засади дослідження психологічних особливостей сучасних дівчат як предикт майбутніх сімейних конфліктів. Дослідження проводилось на кафедрі психології Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького (зав. кафедрою Фалько Н. М.) в лабораторії психофізіологічних досліджень (керівник Шевченко С. В.) згідно з планом науково-дослідницької роботи кафедри психології «Психологічні засади актуалізації ресурсності та життєстійкості особистості: концептуалізація та розвиток» з 19. 04. 2021 по 23. 04. 2021. В ньому брали участь 40 студенток у віці від 17 років до 20 років.

В дослідженні були використані методики «Рольові очікування та притягання у шлюбі» С. О. Завражина, тест «Тип особистості у конфліктних ситуаціях К. Томаса та Р. Кілманна», та методика А. Басса та А. Дарка для визначення рівня агресивності⁴¹².

Отримані в процесі обстеження кількісні показники оброблялись методами математичної статистики з розрахунком середніх вибірових значень (M), дисперсії (σ) та помилок середніх значень (m) у групах обстежених осіб. Достовірність відмінностей отриманих результатів для різних груп визначалась за допомогою t-критерію Стьюдента. Обробка отриманих результатів проводилась із застосуванням пакету комп'ютерних статистичних програм IBM SPSS.19.0.

Нами було проведено дослідження рольового очікування та притягань до шлюбу у сучасних дівчат. Для аналізу даного аспекту була обрана методика С. О. Завражина «Рольові очікування та притягання у шлюбі». Результати даної методики подані в Таблицях 1-5 згідно шкалам методики.

*Таблиця 1. Рольові очікування і домагання у шлюбі
шкала «Установка на особисту ідентифікацію з чоловіком»*

| | Повністю згоден | Не згоден |
|---|-----------------|-----------|
| 1. Головне в шлюбі – щоб у чоловіка і дружини було багато спільних інтересів. | 52,60 | 47,30 |
| 2. Чоловік – це, перш за все, друг, який поділяє мої думки, захоплення, хобі. | 78,90 | 21,10 |
| 3. Чоловік –це, перш за все, людина, з якою можна поговорити про свої справи. | 89,50 | 10,50 |
| 4. Мене сильно тягне до людей, які вміють створити теплу атмосферу. | 89,50 | 10,50 |
| 5. Для мене головне – щоб мене розуміли і приймали такою, яка я є. | 94,70 | 5,30 |

За шкалою «Установка на особисту ідентифікацію з чоловіком» дівчата висловили явне прагнення до ідентичності з майбутнім чоловіком, що означає їх очікування єдності думок, інтересів, способів спільного проведення часу. Дівчата вважають, що чоловік це ще й друг, який розділяє їх думку, захоплення і хобі, і це близька людина, якій вони довіряють, з яким можна поговорити про свої справи. За думкою Т. Е. Карташової, Невідповідність реального партнера ідеальному образу в майбутньому може розцінюватися як важлива психологічна детермінанта незадоволеності шлюбом в цілому і подружніх конфліктів зокрема⁴¹³.

А У. Ф. Харлі виділив основні потреби для жінок, задоволення яких забезпечує стабільність шлюбу, а незадоволення яких веде до конфліктів. П'ять особливих потреб жінки у шлюбі: ніжність, можливість поговорити, чесність і відкритість, фінансова підтримка, присвячення сім'ї, але в житті це не завжди є реальним⁴¹⁴.

На думку 85,50% дівчат, їх тягне до людей, які вміють створити теплу атмосферу, а 10,50% респонденток не схильні до спілкування з такими людьми, що може розцінюватися, як егоїзм або емоційна холодність. Затвердження «Для мене головне, щоб мене розуміли і приймали такою, яка я є» показало результати – 94,70% респонденток згодні і тільки 5,30% респонденток не згодні з цим твердженням, що свідчить про завищену оцінку, егоїзм,

⁴¹² Райгородский, Д. Я. (2001). Практическая психодиагностика. Методики и тесты.

⁴¹³ Карташова, Т. Е. (2011). Социально-психологическое исследование брачносемейных установок современной молодежи, с. 131-138.

⁴¹⁴ Харли, У. Ф. (1992). Законы семейной жизни.

нерозуміння своїх недоліків і небажання працювати над ними. В дослідженнях О. Г. Прохорової це відзначається як моральна неготовність – відсутність щирих почуттів до партнера, меркантильність у відносинах, нерозвиненість мужності (жіночності), бачення тільки свого «Я» і егоїзм, відсутність почуття обов'язку, відповідальності, великодушності⁴¹⁵.

Таблиця 2. Рольові очікування і домагання у шлюбі
шкала «Установка на шлюб як господарсько-побутовий союз»

| | Повністю згоден | Не згоден |
|---|-----------------|-----------|
| 1. Найголовніша турбота чоловіка – забезпечити сім'ї достаток і комфорт. | 47,40 | 52,60 |
| 2. Чоловік повинен займатися домашнім господарством нарівні з дружиною. | 57,90 | 42,10 |
| 3. Чоловік повинен вміти обслуговувати себе, а не чекати, що дружина візьме на себе турботи про нього. | 94,70 | 5,30 |
| 4. Найголовніша турбота дружини – щоб в будинку все були нагородовані й доглянуті. | 42,10 | 57,90 |
| 5. Я завжди знаю, що потрібно купити для моєї сім'ї. | 68,40 | 31,60 |
| 6. Я збираю корисні поради господині: як чистити і прати одяг, солити і маринувати овочі, готувати смачну їжу і т.ін. | 42,10 | 57,90 |

Аналізуючи отримані результати за шкалою «Установка на шлюб як господарсько-побутової союз», необхідно відзначити, що дівчата чекають від майбутнього чоловіка забезпечення, достатку і комфорту, на це вказали 47,40% обстежуваних. Дівчата вважають, що чоловік повинен обслуговувати себе, а не чекати, що дружина візьме на себе турботи про нього, це відзначили 94,70% респондентом, що свідчить про відсутність знань та уявлень про гендерно-рольові відносини в шлюбі між чоловіком та жінкою у традиційній сім'ї. Знають, що потрібно купити для сім'ї та господарства 68,40% дівчат і не знають цього 31,60% респонденток. Виявлено невисокий рівень рольових домагань дівчат, як майбутніх господинь. Так, готуються до ролі господині дому (збирають корисні поради, як чистити і прати одяг, солити і маринувати овочі і т.д.) всього 42,10% дівчат, а 57,90% респонденток відповіли негативно.

Сисенко В. А. відзначає, що конфлікти на ґрунті несправедливого розподілу обов'язків, внаслідок чого і традиційна, і егалітарна моделі сім'ї можуть виявитися цілком прийнятними для сімейного благополуччя, якщо вони задовольняють обох членів подружжя. Пошуки цієї узгодженості можуть бути пов'язані з конфліктами. Чоловік і дружина можуть очікувати від шлюбу дуже різного і по-різному представляти своє сімейне життя. При цьому чим більше ці уявлення не збігаються, тим менш міцною є сім'я і тим більше в ній виникає небезпечних для неї ситуацій⁴¹⁶.

Таблиця 3. Рольові очікування і домагання у шлюбі
шкала «Установка на батьківсько-виховні функції сім'ї»

| | Повністю згоден | Не згоден |
|--|-----------------|-----------|
| 1. Чоловік повинен займатися дітьми не менше, ніж дружина. | 89,50 | 10,30 |
| 2. Я хотіла б, щоб мій чоловік любив дітей. | 89,50 | 10,50 |
| 3. Про чоловіка я суджу по тому, чи гарний він батько своїм дітям. | 21,10 | 78,90 |
| 4. Головну роль у вихованні дитини завжди грає його мати. | 36,80 | 63,20 |
| 5. Я не боюся труднощів, пов'язаних з народженням дітей. | 31,60 | 68,40 |
| 6. Я люблю дітей і з задоволенням займаюся ними. | 47,40 | 52,60 |

За шкалою «Установка на батьківсько-виховні функції сім'ї» були отримані наступні дані: чоловік повинен займатися дітьми не менше ніж дружина і бути хорошим батьком – по 89,50% респонденток відповідно. Про чоловіків судять по тому, чи гарний він батько своїм дітям, всього 21,10% респонденток, а 78,90% дівчат не згодні з цим твердженням. Дівчата вважають, що головну роль у вихованні дитини завжди грає матір, це відзначили

⁴¹⁵ Прохорова, О. Г. (2005). Основы психологии семьи и семейного консультирования.

⁴¹⁶ Сысенко, В. А. (1989). Супружеские конфликты.

36,80% дівчат, 53,20% опитаних з цим твердженням не згодні. Не бояться майбутніх труднощів, пов'язаних з народженням дітей всього 31,60% дівчат, а 68,40% респонденток вважають це для себе проблемою. Виявлено, що люблять дітей і з задоволенням займаються ними менше половини респонденток – 47,40% опитаних.

Отримані дані свідчать про вплив на сучасних дівчат споживчої і гедоністської ідеології.

*Таблиця 4. Рольові очікування і домагання у шлюбі
шкала «Установка на позасімейну активність»*

| | Повністю згоден | Не згоден |
|---|-----------------|-----------|
| 1. Мені подобаються енергійні і ділові чоловіки. | 52,60 | 47,40 |
| 2. Я люблю чоловіків, пристрасно захоплених своєю справою. | 68,40 | 31,60 |
| 3. Для мене важливо, як оцінюють мого чоловіка на роботі. | 15,80 | 84,20 |
| 4. Я прагну добитися свого місця в житті. | 78,90 | 21,10 |
| 5. Я хочу стати хорошим фахівцем у своїй справі. | 94,70 | 5,30 |
| 6. Я пишаюся, коли мені доводиться виконувати важку і відповідальну роботу. | 68,40 | 31,60 |

Аналіз шкали «Установка на позасімейну активність» показав, що 52,60% дівчатам подобаються енергійні і ділові, а також пристрасно захоплені своєю справою чоловіки – 68,40% респонденток. При цьому важливо, як оцінюють їх чоловіків на роботі всього для 15,80% дівчат. Отримані дані свідчать, що дівчата бажають високостатусних чоловіків, але при цьому їх не цікавить сама статусність чоловіка на його роботі, його проблеми і турботи.

Прагнуть домогтися свого місця в житті 78,90% дівчат і хочуть стати хорошими фахівцями в своїй справі 94,70% респонденток. Пишаються своєю виконаною роботою 68,40% дівчат. Отримані дані свідчать про превалювання кар'єрного росту над сімейними обов'язками, притягання на роль лідера у сфері майбутньої роботи.

Отримані нами дані погоджуються з дослідженням Т. Е. Карташової, яка визначила порівняння оцінок реального й ідеального партнера окремо в чоловічій і жіночій групах. Автор виявила, що сучасні молоді чоловіки відчують незадоволеність в особистих відносинах у зв'язку з такими якостями партнерки: підозрілість, недовіра, зайва залежність, дефіцит доброзичливості і альтруїзму при одночасно зайвій схильності до домінування і придушення партнера. В якості основних джерел невдоволення жінок виступають: агресивність партнера, його надмірна підозрілість, дефіцит доброзичливості і альтруїзму, прагнення домінувати і пригнічувати при одночасній тенденції до залежності. Аналіз даних показав істотні розбіжності між ідеальним і реальним образом як у чоловіків, так і у жінок, що свідчить про високий рівень незадоволеності шлюбним партнером та можливих майбутніх конфліктів⁴¹⁷.

*Таблиця 5. Рольові очікування і домагання у шлюбі
шкала «Установка на психотерапевтичну функцію шлюбу»*

| | Повністю згоден | Не згоден |
|---|-----------------|-----------|
| 1. Мені важко знаходити спільну мову з людьми, яким немає діла до моїх сумнівів | 36,80 | 63,10 |
| 2. Люди часто звертаються до мене за допомогою і підтримкою. | 68,40 | 31,60 |
| 3. Навколишні часто виливають мені свої біди і турботи. | 78,90 | 21,10 |
| 4. Мені подобається втішати і опікати страждають людей. | 57,90 | 42,20 |
| 5. Мене сильно тягне до людей, які вміють створити теплу атмосферу | 89,50 | 10,50 |

За шкалою «Установка на психотерапевтичну функцію шлюбу» виявлено такі рольові очікування: дівчата в шлюбі хочуть теплої атмосфери – 89,50% респонденток. Більше

⁴¹⁷ Карташова, Т. Е. (2011). Социально-психологическое исследование брачносемейных установок современной молодежи, с. 131-138.

третини обстежених (36,80% респонденток) показали, що їм важко знаходити спільну мову з людьми, хоча комунікативні правила допомагають подружній системі зберігати рівновагу.

При цьому 68,40% обстежених відзначають, що люди часто звертаються до них за допомогою і підтримкою, а 78,90% респонденток вказують, що оточуючі часто виливають їм свої біди. Виявлено, що більшій половині дівчат (57,90% респонденток) подобається втішати і опікати страждають людей, що свідчить про емоційної зрілості. Отримані дані свідчать, що дівчата достатньо ясно виражають свої притягання на роль емоційного лідера в сім'ї.

На думку К. Вітакера, шлюб є постійна психотерапія двох цілісних особистостей, процес зміни, в якому людина може віддати деякі свої особисті права, привілеї і здатності в обмін на можливість належати парі, сильнішою, ніж обое поодинці, парі, що дає кожному силу, необхідну для боротьби з соціальними і культурними структурами, які їх оточують. Це відбувається, коли чоловік і жінка володіють відповідними один одному типами темпераменту, особистісними характеристиками і уклали шлюб по любові, а не з розрахунку⁴¹⁸.

А К. Роджерс розглядає шлюб як процес партнерства, процес вибудовування відносин, створення умов для особистісного зростання подружжя і дітей. Шлюб – незвичайні відносини: потенційно тривалі, інтенсивні і несуть у собі можливість постійного зростання і розвитку. Найкращі шлюби пов'язують партнерів, які здатні на справжнє прийняття один одного⁴¹⁹.

Далі нами був проведений аналіз типу особистості дівчат на виявлення ведучої поведінки у конфліктних ситуаціях

Завдання цього етапу дослідження полягало у вивченні типу особистості дівчат у конфліктних ситуаціях за методикою К. Томаса та Р. Кілманна «Тип особистості у конфліктних ситуаціях». Результати даної методики подані на Рис. 1.

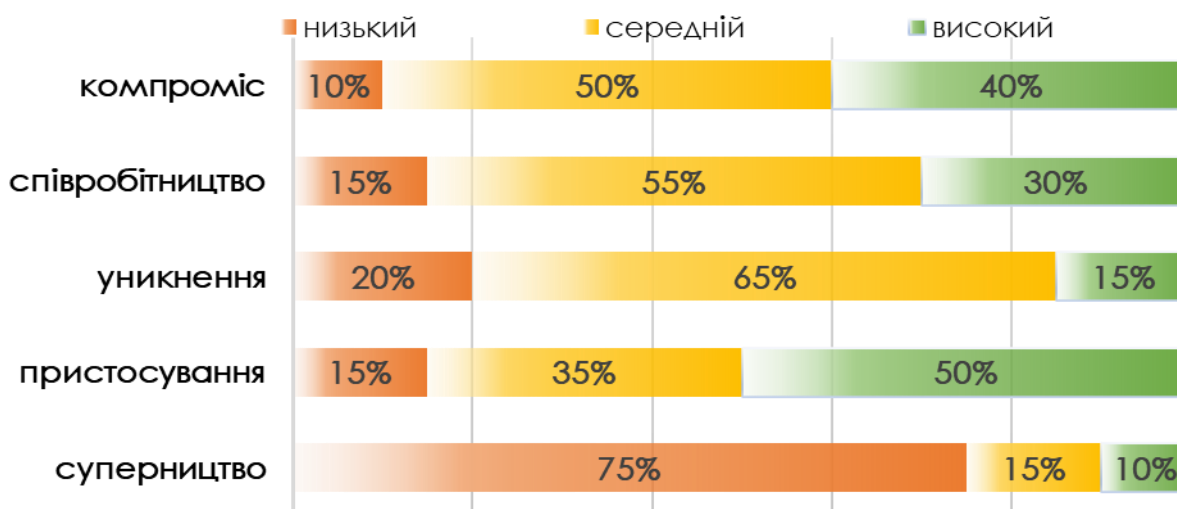


Рис. 1 Розподіл показників за переважним типом особистості у конфліктній ситуації

Відомо, що стиль поведінки, що має найбільше значення, вважається домінуючим. У рамках нашої вибірки таким високим показником є стиль поведінки пристосування – 85,00% обстежених у сукупності (з них 35,00% обстежених мають середній та 50,00% обстежених високий показник), тобто, у будь-якій ситуації дівчата пристосовуються та уникають прямого конфлікту. Виявлено, що 90,00% дівчат обирають стиль поведінки у конфліктній ситуації компроміс (з них 50,00% обстежених середній та 40,00% обстежених високий рівень). Результати дослідження показали, що 85,00% дівчат у конфліктних ситуаціях обирають стиль співпраці (з них 55,00% обстежених середній та 30,00% обстежених високий рівень). Суперництво проявляється на низькому рівні у

⁴¹⁸ Вітакер, К. (2004). Полночные размышления семейного терапевта.

⁴¹⁹ Роджерс, К. (2006). Брак и его альтернативы. Позитивная психология семейных отношений.

75,00% випробуваних, а уникнення 65,00% обстежуваних. Шукають підтримку у конфліктній ситуації 80,00% дівчат (65,00% обстежених – середній та 15,00% обстежених високий показник), що свідчить про несамостійність та уникнення відповідальності. Виявлено, що шукають альтернативні шляхи вирішення конфліктних ситуацій, тобто обирають партнерство, 85,00% дівчат (з них 55,00% обстежених середній рівень і 30,00% обстежених високий рівень).

Враховуючи, що конфліктні ситуації виявляються між її учасниками у протидії одна одній та супроводжуються афектними станами, наступним етапом нашого дослідження було вивчення показників агресивності за методикою А. Басса та А. Дарка «Методика визначення рівня агресивності». Результати даної методики подані на Рис. 2.

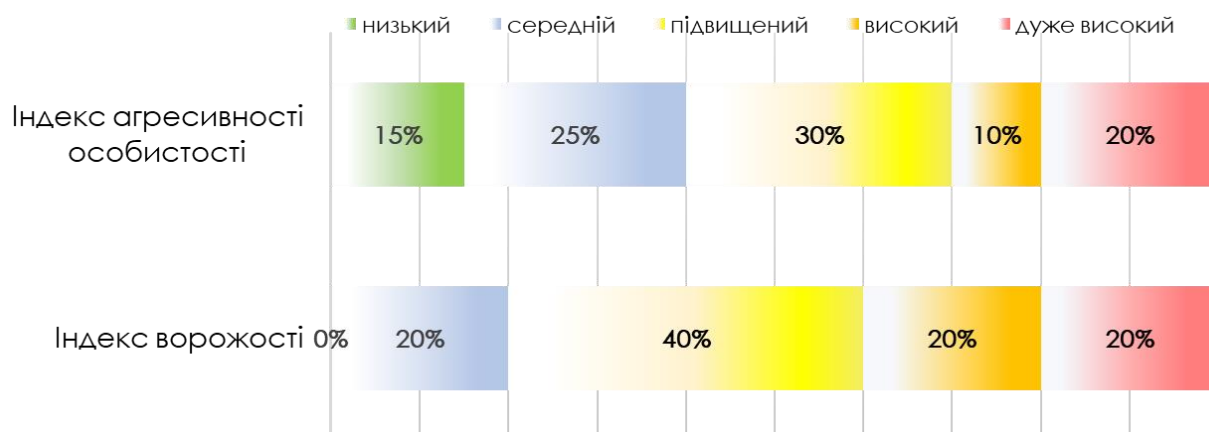


Рис. 2. Розподіл показників за індексами агресивності і ворожості

Як бачимо на діаграмі, 60,00% дівчат мають високі показники індексу агресивності особистості (30,00% обстежених – підвищений рівень, 10,00% обстежених – високий рівень, 20,00% обстежених – дуже високий рівень). Привертає увагу, що 20,00% дівчат мають дуже високий рівень агресивності, що характеризується наявністю деструктивних тенденцій у сфері суб'єктно-об'єктних відносин. Отримані нами дані свідчать про наявність активних зовнішніх реакцій агресії у сучасних дівчат стосовно конкретних осіб, що у майбутньому може спричинити сімейні конфлікти.

Виявлено високі показники індексу ворожості у 80,00% дівчат (40,00% обстежених – підвищений рівень, 20,00% обстежених – високий рівень та 20,00% обстежених – дуже високий рівень ворожості). Високий і дуже високий рівні ворожості (по 20,00% обстежених відповідно) свідчать про негативні почуття та оцінки дівчат до інших людей. Отримані нами дані свідчать, що сучасним дівчатам притаманні загальна негативна та недовірлива позиція щодо оточуючих. Оскільки сімейно-шлюбні стосунки будуються на коханні, повазі, взаємній довірі, одна до одної дана негативна позиція дівчат стосовно майбутнього чоловіка та членів його сім'ї може спровокувати сімейні конфлікти.

Детальний аналіз проявлення агресії у дівчат виявив наступні види реакцій. Результати представлені на Рис. 3.

Як показує діаграма, найбільшими показниками у дівчат є почуття провини, що виражає можливі переконання суб'єкта в тому, що він є поганою людиною, і підозрілість як недовіра та переконання в тому, що інші люди завдають їм шкоди (по 53,00% обстежених відповідно).

Друге рангове місце у дослідженні рівня агресивності займає негативізм як опозиційна манера у поведінці від пасивного опору до активної боротьби – 47,00% обстежених.

Третє рангове місце у дослідженні рівня агресивності зайняли фізична, вербальна та непрямая агресія – по 35,00% обстежених відповідно. Дані результати свідчать про можливе використання прямої фізичної сили проти іншої особи; агресії, спрямованої манівами на

іншу особу і вираження негативних почуттів через форму (крик, вереск) і через зміст словесних відповідей (прокляття, загрози).

Отримані дані свідчать, що більше третини дівчат будуть агресивними під час сімейних конфліктів і ця ситуація не буде вирішена позитивно.

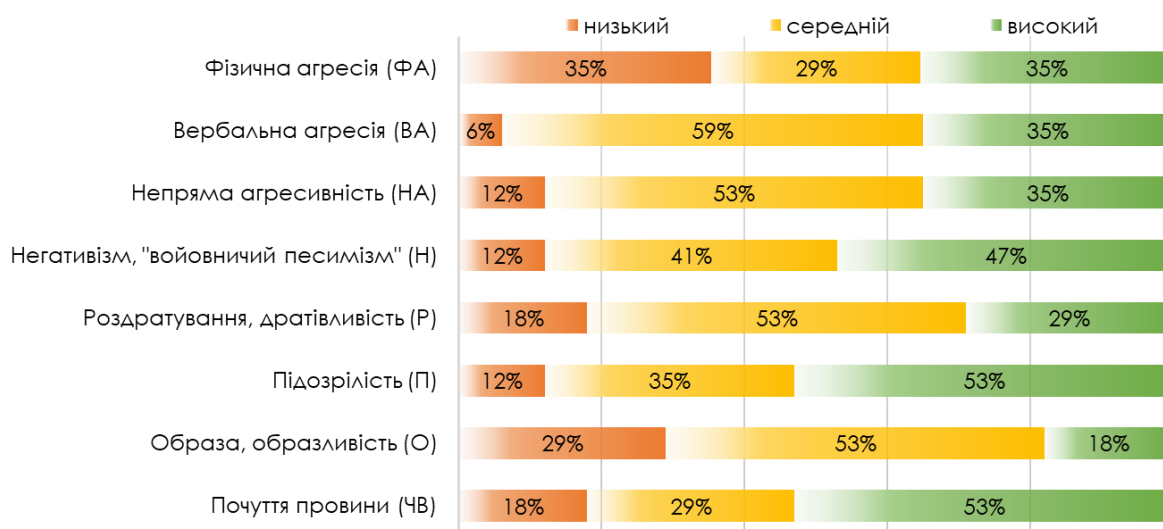


Рис. 3. Дослідження рівня агресивності

Спостерігаються високі показники подразнення у дівчат – 82,00% обстежених (53,00% середній рівень та 29,00% високий рівень), що вказує на готовність у дівчат до прояву негативних почуттів при найменшому збудженні (запальність та грубість).

В результаті дослідження виявлено, що п'ятій частині дівчат – 18,00% обстежених притаманні почуття образи як заздрість та ненависть до оточуючих.

Таким чином, нами виявлений високий рівень агресії у сучасних дівчат як маркер їх ставлення до сім'ї, майбутнього чоловіка, готовності до шлюбу.

Проаналізувавши результати поданого вище дослідження, можна звернути увагу на те, що у загальній більшості сучасних дівчат відсутні знання про гендерно-рольові відносини між чоловіком та жінкою в традиційній сім'ї; невисокий рівень рольових притягань дівчат, як майбутніх господинь; високий рівень агресії та ворожості; ведучим стилем поведінки дівчата вибирають пристосування, уникнення та компроміс, які не завжди вирішують проблеми сімейних конфліктів. Виною цьому можуть бути особливості виховання у сім'ї, реалії сьогодення, негативний вплив мас-медіа та послідовне формування гедоністського та потребуючого ставлення до сім'ї як соціального інституту.

Висновки. В результаті дослідження були виявлені психологічні особливості сучасних дівчат як предикт майбутніх сімейних конфліктів.

1. Більшість досліджуваних дівчат висловили явне прагнення до ідентичності з майбутнім чоловіком, що означає їх очікування єдності думок, інтересів, способів спільного проведення часу. Дівчата вважають, що чоловік це ще й друг, який розділяє їх думку, захоплення і хобі, і це близька людина, якій вони довіряють, з яким можна поговорити про свої справи. Дівчата чекають від майбутнього чоловіка забезпечення, достатку і комфорту, вважають, що чоловік повинен обслуговувати себе, а не чекати, що дружина візьме на себе турботи про нього, що свідчить про відсутність знань та уявлень про гендерно-рольові відносини в шлюбі між чоловіком та жінкою у традиційній сім'ї. Виявлено невисокий рівень рольових домагань дівчат, як майбутніх господинь. Люблять дітей і з задоволенням займаються ними менше половини респонденток, що свідчить про вплив на сучасних дівчат споживчої і гедоністської ідеології. Отримані дані показують, що дівчата бажають високостатусних чоловіків, але при цьому їх не цікавить сама статусність чоловіка на його роботі, його проблеми і турботи, а також мріють про превалювання кар'єрного росту над

сімейними обов'язками, притягань на роль лідера у сфері майбутньої роботи. Більше третини обстежених показали, що їм важко знаходити спільну мову з людьми, хоча комунікативні правила допомагають подружній системі зберігати рівновагу.

Можна зробити висновок, що сучасні дівчата не мають уявлення про гендерно-рольову поведінку жінки у шлюбі, не готуються до шлюбу та господарських обов'язків, їм важко знаходити спільну мову з іншими людьми.

2. Було виявлено ведучі типи поведінки сучасних дівчат у конфліктній ситуації – пристосування та компроміс, що свідчить про прагнення дівчатами до уникнення прямого конфлікту. Така поведінка не завжди приводить до позитивного розв'язання конфлікту.

3. Результати дослідження виявили, що дівчата мають високі показники індексу агресивності особистості, що характеризується наявністю деструктивних тенденцій у сфері суб'єктно-об'єктних відносин та у майбутньому може спричинити сімейні конфлікти. Високі показники індексу ворожості свідчать про негативні почуття та оцінки дівчат до інших людей. Оскільки сімейно-шлюбні стосунки будуються на коханні, повазі, взаємній довірі, дана негативна позиція дівчат стосовно майбутнього чоловіка та членів його сім'ї може спровокувати сімейні конфлікти.

Таким чином, проаналізувавши результати проведеного дослідження, можна звернути увагу на те, що у загальної більшості сучасних дівчат відсутні знання про гендерно-рольові відносини між чоловіком та жінкою в традиційній сім'ї; невисокий рівень рольових притягань дівчат, як майбутніх господинь; високий рівень агресії та ворожості; ведучим стилем поведінки дівчата вибирають пристосування, уникнення та компроміс, які не завжди вирішують проблеми сімейних конфліктів.

Практичне значення дослідження полягає в тому, що його результати можуть бути використані в навчально-виховній роботі викладачами та кураторами учбових закладів різного рівня, практичними психологами при роботі з подружжям для виявлення та корекції проблем, пов'язаних з виникненням сімейних конфліктів.

Література

1. Абабков, В. А., Перре, М., Планшерен, Б. (1999). Систематическое исследование семейного стресса и копинга. *Обозр. психиатрии и мед. психологии им. В. М. Бехтерева*, № 2, с.4-8.
2. Андреева, Т. В. (2007). *Психология семьи: Учеб. пособие*. СПб: Речь.
3. Большой психологический словарь. Мещеряков, Б. Г., Зинченко, В. П. (Ред.). (2006), (3-е изд.). СПб.: Прайм-Еврознак.
4. Боуэн, М. (2015). *Теория семейных систем Мюррея Боуэна. Основные понятия, методы и клиническая практика*. Когито-Центр.
5. Броди, Мишель. (2019). *Давай больше не ссориться. Двенадцать типов семейных ссор и инструкция по их прекращению*. М.: ЭКСМО.
6. Витакер, К. (2004). *Полночные размышления семейного терапевта*. М: Независимая фирма «Класс».
7. Карташова, Т. Е. (2011). Социально-психологическое исследование брачносемейных установок современной молодежи. *Ученые записки СПбГИПСР*. Вып. 1 (15). С. 131-138.
8. Кибитов, О. А., Трусова, А. В., Егоров, А. Ю. (2019). Интернет-зависимость: клинические, генетические и психологические аспекты. *«Вопросы наркологии»*, № 173 (2). С. 22-47.
9. Коростылева, Н. Н. (2005). *Мужчина и женщина. От конфликта к согласию: исследование гендерного конфликтогенеза*. М.
10. Кроник, А. А., Кроник, Е. А. (1989). *В главных ролях: вы, мы, он, ты, я*. М.: Мысль, с. 208.
11. Менегетти, А. (2010). *Мудрец и искусство жизни: [пер. с итал] (4-е изд.)*. М.: БФ «Онтопсихология».

12. Меринов, А. В. (2001). Аутоагрессивные аспекты супружества в семьях больных хроническим алкоголизмом. Автореф. дис. ... канд. мед. наук, Москва.
13. Мириманова, М. С. (2003). Конфликтология. Учебник для студ. сред. пед. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия».
14. Москаленко, В. Д. (2002). Созависимость: характеристики и практика преодоления. Иванец Н. Н. (Ред.). М.: «Нолидж». С. 365-405.
15. Осипова, А. А. (2006). Справочник психолога по работе в кризисных ситуациях. (2-е изд.). Ростов-н/Д: Феникс.
16. Перминова, Ю. А. (2017). К вопросу отношения алкоголя и семейно-брачных отношений. Тюменский медицинский журнал, том 19, № 2. С.16-19.
17. Прохорова, О. Г. (2005). Основы психологии семьи и семейного консультирования: Учебное пособие. М.: ТЦ Сфера, 2005.
18. Райгородский, Д. Я. (2001). Практическая психодиагностика. Методики и тесты. Учебное пособие. Самара, издательство Дом «БАХРАХ-М».
19. Роджерс, К. (2006). Брак и его альтернативы. Позитивная психология семейных отношений: [пер. с англ]. М.: Этерна.
20. Силаева, Е. Г. (2002). Психология семейных отношений с основами семейного консультирования: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М., издательский центр «Академия».
21. Сомкина, О. Ю., Меринов, А. В. (2014). Современные представления о женском алкоголизме (обзор литературы). Наука молодых (Eruditio juvenium). № 4. С.128-135.
22. Сысенко, В. А. (1989). Супружеские конфликты. М.: Мысль.
23. Ушакова, Е. С. (2014). Интернет-зависимость как проблема современного общества. Электронный научный журнал «Личность в меняющемся мире: здоровье, адаптация, развитие». Воспроизведено с <https://cyberleninka.ru/article/n/internet-zavisimost-kak-problema-sovremennogo-obschestva-2/viewer>.
24. Харли, У. Ф. (1992). Законы семейной жизни. Пер. с англ. Ю. А. Цыганкова. М.: Протестант.
25. Хохлов, А. С. (2014). Конфликтология. История. Теория. Практика: учебное пособие. Самара: СФ ТБОУ ВПО МГПУ.
26. Эйдемиллер, Э. Г., Александрова, Н. В., Юстицкис, В. (2007). Семейная психология. Хрестоматия. СПб.: Речь.
27. Boss, P. (2002). Family Stress Management. SAGE Publications, P. 217.
28. Duval, E. M. (1957). Family development. Philadelphia Lippicott. (Revised editions, 1962, 1967, 1971, 1977).
29. Goldberg, I., Goldberg, H., (1985). Family therapy An Overview. Pacific Grove, California: Brookc/Cole Publishing Company.
30. Richter, H.-E. (1970). Patient Family. Rowohit: Reinbeck.
31. Schukit, M. A. (1986). Primary men alcoholics with histories of suicide attempts. J.Stud.Alcohol. Vol. 47, № 1, P. 78-81.

TECHNOLOGIES OF SOCIAL WORK AND EDUCATION OF JUVENILE OFFENDERS IN UKRAINE

ТЕХНОЛОГІЇ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ ТА ВИХОВАННЯ НЕПОВНОЛІТНІХ ПРАВОПОРУШНИКІВ В УКРАЇНІ

Скоєння правопорушень неповнолітніми є складною проблемою нашого суспільства. З огляду на сучасну вимогу забезпечення гуманістичного спрямування конституційних засад організації соціально-педагогічного виправлення протиправної поведінки неповнолітніх, додержання їх прав, виконання міжнародних зобов'язань, ювенальна політика України вимагає особливого правового захисту дітей, які перебувають у конфлікті із законом. На сьогоднішній день чинна законодавча база країни в цілому приведена у відповідність до Конвенції ООН про права дитини: Мінімальних стандартних правил ООН, що стосуються відправлення правосуддя стосовно неповнолітніх; Правил ООН, що стосуються захисту неповнолітніх, які позбавлені волі та інших загальновизнаних міжнародних актів. Верховною Радою та Урядом України прийнято низку законодавчих актів та постанов, якими значно поліпшено правове становище осіб, взятих під варту, та осіб, які відбувають кримінальне покарання, відмінені деякі види кримінальних покарань, зняті необґрунтовані обмеження в режимних вимогах, надані додаткові пільги, зокрема: постанови від 27 лютого 2004 р. № 2 „Про застосування судами законодавства про відповідальність за втягнення неповнолітніх у злочинну чи іншу антигромадську діяльність” та від 16 квітня 2004 р. № 5 „Про практику застосування судами України законодавства у справах про злочини неповнолітніх”; Концепція розвитку кримінальної юстиції щодо неповнолітніх в Україні, схвалена Указом Президента України № 5967/2011 від 24. 05. 2011 р.; Наказ Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України про затвердження плану заходів щодо профілактики правопорушень серед дітей та учнівської молоді від 3 серпня 2012 р. за № 888; Інструкція з організації роботи підрозділів кримінальної міліції у справах дітей, яка затверджена наказом МВС України від 19 грудня 2012 р. за № 1176; Закон України від 5 лютого 2015 р. № 160-VIII „Про пробацію”; Лист-роз'яснення „Про практику здійснення судами кримінального провадження щодо неповнолітніх” від 16 січня 2017 р. за № 223-66/0/4-17; Розпорядження Кабінету Міністрів України „Про схвалення Національної стратегії реформування системи юстиції щодо дітей на період до 2023 року” від 18 грудня 2018 р. № 1027-р; Наказ „Про реалізацію пілотного проекту „Програма відновлення для неповнолітніх, які є підозрюваними у вчиненні злочину” від 21 січня 2019 р. за № 172/5/10 та ін.

Як бачимо, новітня освітня політика ювенальної юстиції України ґрунтується на принципах гуманізації, демократизації та толерантного ставлення до неповнолітнього злочинця, що зумовлює необхідність відбору шляхів соціального виховання дітей із протиправною поведінкою.

Означене питання перебувало в дослідницькому просторі вітчизняних та зарубіжних представників різних наукових галузей: філософів, психологів, юристів, педагогів. Теоретичні засади соціально-педагогічного виховання неповнолітніх правопорушників розробляли Ю. Абросімова⁴²⁰, О. Білаш⁴²¹, Т. Кальченко⁴²², О. Караман⁴²³, В. Оржеховська⁴²⁴ та ін. Методологічні аспекти теорії виховання, методики та технології

⁴²⁰ Абросімова Ю. А. (2009): Злочинність неповнолітніх та запобігання їй на регіональному рівні.

⁴²¹ Білаш О. (1998) : Профілактика правопорушень неповнолітніх.

⁴²² Кальченко Т. Л. (2003): Запобігання злочинності неповнолітніх в Україні спеціальними органами та установами.

⁴²³ Караман О. Л. (2003): Методи соціально-педагогічної роботи з неповнолітніми засудженими в пенітенціарних закладах.

⁴²⁴ Оржеховська В. М., Федорченко Т. Є. (2008): Профілактика девіантної поведінки неповнолітніх.

соціально-педагогічної роботи з неповнолітніми правопорушниками вивчали А. Зінченко⁴²⁵, В. Марчак, В. Руляков⁴²⁶, І. Парфанович⁴²⁷ та ін. Практичною роботою щодо виправлення й перевиховання особистості неповнолітніх правопорушників займалися: О. Бандурка, В. Трубников, А. Яровий⁴²⁸, П. Вівчар⁴²⁹ та ін.

Аналіз наукової літератури допоміг з'ясувати, що проведені наукові дослідження не дають цілісного уявлення про особливості та тенденції розвитку теорії та практики соціального виховання неповнолітніх правопорушників в сучасній Україні. Більш того, проведений історіографічний аналіз праць засвідчив, що теоретичні й практичні аспекти соціального виховання неповнолітніх правопорушників не були предметом спеціального комплексного й системного вивчення.

Метою нашого дослідження є відстеження технологій соціальної роботи з неповнолітніми правопорушниками в сучасній Україні.

Соціальне виховання неповнолітніх правопорушників в Україні здійснюється на підставі диференційованого підходу до особистості з урахуванням її гендерно-вікових особливостей, умов соціалізації та інших обставин, що зумовили деструктивну, зокрема злочинну, поведінку особи⁴³⁰. Тому процес становлення особистості неповнолітнього правопорушника забезпечується взаємозв'язком практичного використання соціально-педагогічного комплексу. Незважаючи на те, що законодавством передбачено кримінальну відповідальність неповнолітніх та їх покарання кримінально-правового характеру, виправлення протиправної поведінки, ключовою відмінністю соціального виховання неповнолітніх правопорушників в сучасній Україні є її соціально-педагогічний складник, який включає заходи соціальної підтримки, допомоги та контролю. Мета цих педагогічних елементів полягає в: здійсненні багаторівневого комплексу попереджувальних дій щодо запобігання злочинів неповнолітніми, зокрема організації соціальної реабілітації за умовою притягнення неповнолітнього правопорушника до кримінальної відповідальності шляхом не позбавлення волі; соціальної ресоціалізації в умовах виправної установи; та здійсненні заходів патронування й соціального супроводу після звільнення (Табл. 1).

Профілактика девіацій делінквентного характеру містить формування правової свідомості усіх неповнолітніх, наданні за необхідності морально-психологічної допомоги дітям та їхнім батькам⁴³¹. Цим займається профілактика як організаційно-методичний комплекс соціально-економічних, адміністративно-правових, виховних, медичних та інших заходів, що запобігають саму можливість скоєння неповнолітніми правопорушень. Система профілактичних заходів має комплексний характер, позитивний результат якої досягається шляхом скоординованих та узгоджених дій різних соціальних інститутів – навчально-освітніх закладів, правоохоронних органів, органів охорони здоров'я, громадських та молодіжних організацій, сім'ї дитини із делінквентною поведінкою.

Аналіз науково-педагогічної літератури говорить нам про існування трьох видів профілактики в сучасній вітчизняній практиці соціального виховання важковиховуваних дітей, дітей із проявами девіантної поведінки та дітьми-делінквентами, це: первинна профілактика, вторинна профілактика, третинна профілактика.

⁴²⁵ Зінченко А. (1999): Діяльність центрів соціальних служб для молоді з реалізації напрямку «Соціальна реабілітація неповнолітніх та молоді, що повернулись з місць позбавлення волі».

⁴²⁶ Марчак В. Я., Руляков В. І. (2008): Особливості розгляду кримінальних справ щодо неповнолітніх і застосування до них примусових заходів виховного характеру.

⁴²⁷ Парфанович І. І. (2002): Організаційно-педагогічні засади виховної роботи з умовно засудженими неповнолітніми.

⁴²⁸ Бандурка О. М., Трубников В. М., Яровий А. О. (2003): Проблеми соціальної адаптації неповнолітніх, звільнених з виховно-трудова колоній.

⁴²⁹ Вівчар П. В. (1998): Особливості морального виховання неповнолітніх засуджених у виховно-трудова колоніях.

⁴³⁰ Юзікова Н. С. (2016): Злочинність неповнолітніх: особливості, сучасні тенденції та заходи запобігання і протидії їй: монографія, с. 343.

⁴³¹ Соціально-психологічні та кримінологічні аспекти впливу заходів виховного характеру на формування правової свідомості неповнолітніх: монографія (2008), с. 136-137.

Таблиця 1. Структура та зміст соціального виховання неповнолітніх правопорушників в Україні

| МЕТОДИЧНИЙ СКЛАДНИК СОЦІАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ НЕПОВНОЛІТНІХ ПРАВОПОРУШНИКІВ | | | |
|--|---|--|--|
| Види соціального виховання | Зміст | | Функції соціального виховання |
| Профілактика | <ul style="list-style-type: none"> - первинна профілактика – усунення соціальних чинників, що сприяють формуванню і прояву правопорушень у поведінці неповнолітнього; - вторинна профілактика: 1) пропаганда правових знань серед підлітків групи ризику; 2) профілактична робота із функційно неспроможними сім'ями; 3) організація позаурочної зайнятості дитини; - третинна профілактика – комплекс відновлювальних заходів соціально-педагогічної профілактики, спрямований на попередження повторного скоєння правопорушення. | | <ul style="list-style-type: none"> - діагностична; - прогностична; - виховна; - освітня; - трудова; - правозахисна; - соціально-медична; - профілактична; - соціально-побутова; - координаційна. |
| Соціально-педагогічна реабілітація | <ul style="list-style-type: none"> - менеджмент індивідуального випадку; - психолого-педагогічний тренінг. | | |
| Ресоціалізація | <ul style="list-style-type: none"> - державні програми диференційованого виховного впливу «Освіта», «Духовне відродження», «Правова просвіта», «Професія», «Творчість», «Фізкультура і спорт» та ін. - організація дозвіллевої діяльності неповнолітніх в'язнів. | | |
| Напрями соціального виховання | Методи соціального виховання | Засоби соціального виховання | Форми соціального виховання |
| <ul style="list-style-type: none"> - моральне; - релігійне; - правове; - трудове; - естетичне; - фізичне; - санітарно-гігієнічне. | <ul style="list-style-type: none"> - бесіди, інтерв'ю, лекції, дискусії, консультації; - позаурочні години, вікторини; - спостереження, анкетування, психодіагностика, аналіз документів; - стимулювання поведінки; - вивчення досвіду роботи вітчизняних та зарубіжних установ. | <ul style="list-style-type: none"> - праця; - спорт; - навчальна, художня, тематична література; - тематичні літературні вечори, зустрічі, диспути; - мистецтво; - гуртки національного ремесла; - тематичні конкурси, фестивалі. | <ul style="list-style-type: none"> - індивідуальна; - групова; - масова. |
| ОРГАНІЗАЦІЯ СОЦІАЛЬНОГО ПАТРОНАЖУ ЗВІЛЬНЕНОЇ ДИТИНИ З МІСЦЬ ВІДБУВАННЯ ПОКАРАННЯ | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> - соціальна адаптація; - соціальний супровід; - патронат. | <ul style="list-style-type: none"> - підготовка неповнолітнього до звільнення з виправного закладу; - комплексне медичне обстеження вихованців виправних закладів; - поновлення або оформлення документів (паспорт, прописка, військовий квиток та ін.); - соціально-педагогічна та психологічна адаптація звільнених вихованців до умов здорового соціуму; - співпраця виховних установ, ЦСССДМ, громадських та державних організацій; - поновлення дітей в закладах освіти, допомога в працевлаштуванні; - допомога у вирішенні побутових проблем звільнених вихованців за місцем їх проживання; - модерація; - соціально-педагогічний моніторинг звільненої дитини. | | |

Первинна профілактика має такий напрям роботи: діагностика відхилень у поведінці; виявлення й раннє попередження несприятливих соціальних чинників та чинників з боку найближчого оточення. Первинна профілактика зазвичай здійснюється до скоєння неповнолітнім правопорушень.

Вторинна профілактика здійснює відбір та реалізацію диференційованого комплексу соціально-психологічних, педагогічних, юридичних, медичних та інших заходів, спрямованих на усунення виражених чинників ризику та соціально-педагогічну корекцію протиправних відхилень неповнолітнього, який має ознаки прояву асоціальної, девіантної та делінквентної поведінки (прояви агресії; неодноразові, систематичні конфлікти з однолітками, дорослими, рідними; корекційна робота із дітьми, які мають проблеми в сім'ї, та ін.).

Третинна профілактика проводиться з дітьми, які вже вчинили правопорушення та опинились серед правопорушників. Її метою є корекція поведінки неповнолітнього за допомогою соціально-педагогічних заходів реабілітації. Організація третинної профілактики здійснюється із неповнолітніми з урахуванням їхньої соціальної вразливості та помилково набутим негативним життєвим досвідом.

Комплексний підхід до організації профілактики правопорушень серед молоді означає, *по-перше*, визначення оптимальних, тісно взаємозалежних цілей і завдань ідейно-політичного, трудового, морального і правового виховання з урахуванням різних категорій молоді, особливостей та їхніх інтересів; *по-друге*, ефективне використання коштів, форм і методів виховно-профілактичного впливу з охопленням тієї частини неповнолітніх, які цього особливо потребують; *по-третє*, організація та комплексне здійснення виховно-профілактичного процесу, оперативно вивчаючи при цьому результативність виховних і профілактичних зусиль задля коригування соціально-педагогічної профілактики в інтересах досягнення нею позитивного результату.

Первинна профілактика підліткової злочинності спрямована на правильне виховання і правову освіту, що є складовою частиною загальної системи освіти країни. Найважливішим завданням на цьому рівні організації профілактики є нормалізація психологічного розвитку та формування в дитини гармонійної її особистості. Тому первинна профілактика протиправної поведінки серед неповнолітніх включає напрями соціального виховання, що охоплюють: загальне вдосконалення життя дитини; усунення соціальних чинників, що сприяють формуванню і появі порушень поведінки; виховання соціально позитивно орієнтованої особистості.

Профілактика дитячої та підліткової злочинності на цьому рівні проводиться в напрямках морального, правового, статевого та антиалкогольного виховання. Означені напрями базуються на вже вироблених морально-етичних настановах підлітка, що починаються в сім'ї та початкових класах школи, де дитина засвоює перші правила дисципліни й поведінки в колективі. У подальшому проводиться корегувальна (за необхідності) – вторинна профілактика із залученням до організаційно-попереджувальних заходів представників відповідних підрозділів правоохоронних органів (інспекцій у справах неповнолітніх, дитячих кімнат міліції, дитячих приймальників-розподільників та ін.) у циклі популярних лекцій з метою ознайомлення учнів з основами чинного законодавства України, підкреслюючи необхідність неухильного дотримання законів і правил⁴³².

Пріоритетними напрямками соціального виховання щодо запобігання скоєння правопорушень неповнолітніми на вторинному рівні профілактики є: 1) пропаганда правових знань серед підлітків групи ризику; 2) грамотна організація навчально-виховного процесу, робота над страхуванням контингенту учнів; 3) виявлення функційно неспроможних сімей і профілактична робота з ними; 4) залучення підлітка до системи додаткової освіти, організація позаурочної та літньої зайнятості; 5) соціально-психологічна допомога підліткам групи ризику на їх прохання (за рекомендаціями педагогів, батьків)⁴³³.

Третинна профілактика характеризується окремим напрямом здійснення соціального виховання неповнолітнього, якого засуджено до різних форм покарань (пов'язаних і не пов'язаних з позбавленням волі) та здійснюється правоохоронними органами й установами виконання покарань у формі індивідуальних та групових виховних бесід, тренінгів, комплексних реабілітувальних програм, заходів контролю тощо. Профілактика на третинному рівні належить до повноважень служб, що в широкому значенні входять до сфери соціального виховання: служб у справах дітей; притулків для дітей; центрів

⁴³² Седих К. В., Моргун В. Ф. (2015): Делінквентний підліток: навчальний посібник з психопрофілактики, діагностики та корекції протиправної поведінки підлітків для студентів психологічних, педагогічних, соціальних, юридичних спеціальностей та інтернів-психологів, с. 164-166.

⁴³³ Соціально-психологічні та кримінологічні аспекти впливу заходів виховного характеру на формування правової свідомості неповнолітніх: монографія (2008), с. 137.

соціальних служб для сім'ї, дітей і молоді та їх спеціалізованих формувань; психологічних служб в установах освіти; громадських організацій, що надають соціальні послуги⁴³⁴.

Отже, для повної та більш комплексної боротьби з дитячою злочинністю здійснюються систематичні цілеспрямовані зусилля всіх державних і громадських інститутів, що є найпрогресивнішою формою соціально-педагогічної реабілітації та соціалізації важковиховуваних дітей (делінквентів, правопорушників, злочинців та ін.). Виправлення протиправної поведінки неповнолітнього в умовах здорового соціуму є однією з відмінностей сучасного соціального виховання й розглядається як найефективніший варіант його реабілітації⁴³⁵. Прикладом такої роботи є *менеджмент індивідуального випадку* як моделі організації комплексної допомоги неповнолітньому правопорушнику, якого засуджено до покарання, не пов'язаного з позбавленням волі, а також його батькам або особам, що виконують батьківські функції⁴³⁶.

Процес індивідуальної соціально-педагогічної роботи з неповнолітнім правопорушником та його соціального виховання розподіляється за етапами. Так, на першому етапі відбувається встановлення контакту педагога, психолога, соціального працівника з дитиною. Завдання полягає у визначенні об'єкта та предмета взаємодії; наданні дитині інформації щодо можливостей і компетенції соціального працівника; отриманні згоди підлітка на продовження роботи в запропонованих умовах, формуванні угод співпраці, заснованої на довірі між дитиною та педагогом. Первинна оцінка проблеми здійснюється завдяки збору інформації щодо кримінальної поведінки неповнолітнього та самого неповнолітнього, його участі й причетності до асоціальних угруповань, криміногенного впливу сім'ї на неповнолітнього; психологічному обстеженню неповнолітнього, оцінці соціально-психологічного клімату в сім'ї; оцінюванні поведінки та стосунків неповнолітнього в освітньому закладі.

На другому етапі здійснюється дослідження проблеми, причин дезадаптивної та протиправної поведінки дитини. Педагог виявляє наявні та необхідні ресурси для подолання сформованої соціально-педагогічної проблеми дитини.

На третьому етапі відбувається планування соціального виховання. Здійснюється узгодження з неповнолітнім та його батьками бачення проблеми та її причин; визначаються конкретні завдання спільної діяльності та послідовність їх вирішення; шляхи виконання завдань. Здійснюється активне мотивування позитивних дій дитини щодо самостійного вирішення своїх проблем та корекції небажаної поведінки.

На четвертому етапі відбувається реалізація наміченого плану із супроводженням педагогом дитини, наданні допомоги в межах компетенції та доцільності; стимулювання та координування дій дитини щодо самостійного подолання своїх проблем (покращення поведінки).

П'ятий етап відбиває результати проведеної роботи. Здійснюється аналіз процесу подолання проблем; визначається ефективність проведених дій. За необхідністю може бути проведена корекція плану дій.

Шостий етап – завершальний етап співпраці дитини та педагога. На цьому етапі приймаються рішення щодо припинення взаємодії. Проводиться підготовка дитини до подальшої самостійної життєдіяльності з мотивуванням активної позиції щодо майбутніх проблем.

Серед методів індивідуальної виховної роботи з неповнолітнім, використовуються бесіди (інтерв'ю), листування, анкетування, аналіз документів, консультація, посередництво між громадськими організаціями, представництво інтересів дитини, обмін інформацією, спостереження, психодіагностика тощо.

⁴³⁴ Лютий В. П. (2012): Соціально-педагогічна профілактика адитивної поведінки, с. 58-59.

⁴³⁵ Соціально-психологічні та кримінологічні аспекти впливу заходів виховного характеру на формування правової свідомості неповнолітніх: монографія (2008), с. 143-144.

⁴³⁶ Інновації в роботі з ресоціалізації неповнолітніх, засуджених до покарань, не пов'язаних з позбавленням волі: методичні матеріали (2005), с. 40.

Координація дій фахівців у процесі соціального виховання неповнолітнього, засудженого до покарання, не пов'язаного з позбавленням волі, здійснюється на основі його психолого-педагогічної реабілітації та психологічної допомоги, що надається сім'ї дитині-правопорушника. Залучення неповнолітнього до заходів, спрямованих на формування здорового способу життя, до соціально-позитивних груп, організації дозвілля та ін. Спеціалісти ЦСССДМ здійснюють індивідуально-профілактичну роботу з попередження негативного впливу асоціальних угруповань; забезпечують захист прав неповнолітнього; педагогічну допомогу його батькам; надають неповнолітньому та його сім'ї комплекс соціальних послуг; планують організацію відпочинку, оздоровлення, зайнятості неповнолітнього (громадські організації) та ін.

Організація корекційних заходів щодо противоправної поведінки неповнолітнього має комплексний, мультидисциплінарний характер. Поряд з індивідуальною виховною роботою, вони спрямовані також на колективне опрацювання. Підлітків, які перебувають на обліку в закладах кримінальної міліції у справах дітей, або тих, яких засуджено до покарання, не пов'язаних з позбавленням волі, направляють до Центрів допомоги молоді з метою здійснення соціально-реабілітувальних заходів щодо корекції їхньої противоправної поведінки⁴³⁷. Для забезпечення ефективного обміну інформації між фахівцями установ соціально-педагогічної допомоги складається «опис індивідуального випадку» за наведеним на Рис. 1 планом. Інформація про неповнолітнього має конфіденційний характер, і доступ до неї мають лише фахівці, залучені до соціального виховання неповнолітнього правопорушника⁴³⁸.

Відновлювальні програми складаються з таких компонентів: *інформаційного* – поєднує пізнавальний, ціннісний, розвивальний складники; надає досвід пізнавальної діяльності, під час якої засвоюються знання, уміння, навички; *комунікативного* – надає досвід міжособистісного спілкування; *рефлексивного* – розвиває в підлітків самопізнання, здатність до рефлексії та оволодіння способами самовдосконалення, морального самовизначення; формує життєву позицію як систему особистісних цінностей.

Програма реабілітації неповнолітніх правопорушників та корекції їхньої противоправної поведінки (див. Табл. 2) має за мету відновлення морально-духовного складника особистості дитини, її правової обізнаності, психосексуального та статевого виховання, а також розвитку емоційно-вольової сфери підлітка, здатності протистояти алкогольній, наркотичній залежності, набутті вольової скорегованості в дотриманні правових норм суспільства.

Наведена програма є системоутворювальним комплексним заходом, спрямованим на виправлення противоправної поведінки неповнолітніх, до структури якої належить: обстеження умов проживання неповнолітніх, оформлення соціальної допомоги, надання соціально-педагогічних та психологічних консультацій.

Корекційно-реабілітаційна робота здійснюється з урахуванням результатів діагностики, причин та умов кожного неповнолітнього щодо його правопорушення. Тому кожна програма корегується до кожного конкретного випадку. Проте основний напрям виправлення противоправної поведінки неповнолітнього з умовою відмови від його перебування у виправних установах здійснюється шляхом використання соціально-педагогічних методів, прийомів, технік, тренінгових вправ з практичної психології, які передбачають суб'єкт-суб'єктні взаємини, рівноправне спілкування, самостійне мислення неповнолітнього. Головним критерієм успішності програми є самостійне формування підлітками соціально прийнятих висновків. Завдання педагога полягає у створенні ситуації, протягом якої

⁴³⁷ Седих К. В., Моргун В. Ф. Делінквентний підліток: навчальний посібник з психопрофілактики, діагностики та корекції протиправної поведінки підлітків для студентів психологічних, педагогічних, соціальних, юридичних спеціальностей та інтернів-психологів, с. 192.

⁴³⁸ Інновації в роботі з ресоціалізації неповнолітніх, засуджених до покарань, не пов'язаних з позбавленням волі: методичні матеріали (2005), с. 40-43.

учасники самі роблять висновки, набувають та закріплюють стратегії поведінки, які не суперечать нормам суспільства.

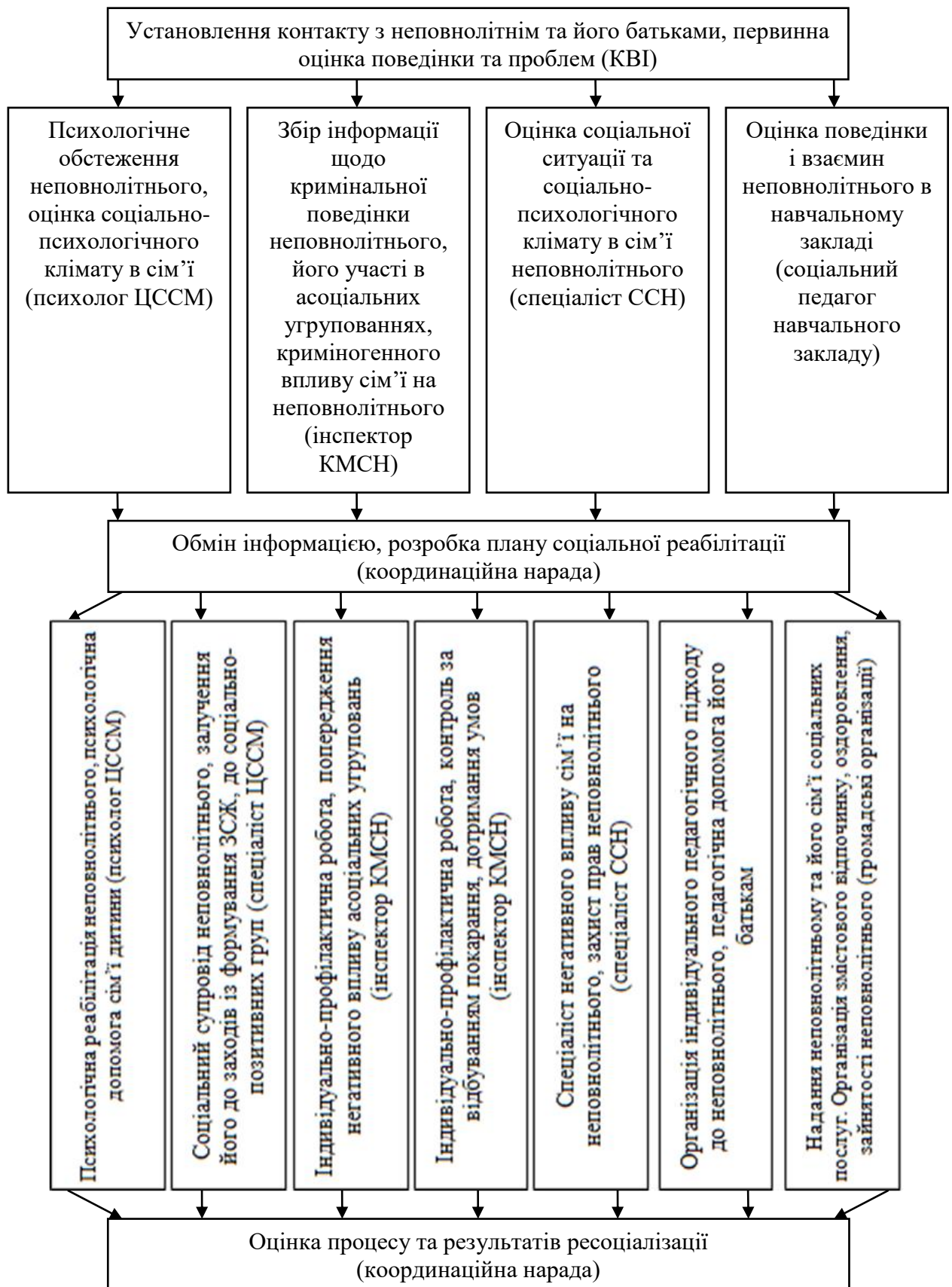


Рис. 1. Координація дій фахівців щодо реабілітації неповнолітнього, засудженого до покарання, не пов'язаного з позбавленням волі

Програма передбачає навчання соціальних навичок змінювати та регулювати власні психічні стани через гру, програвання й переживання ситуацій. Стимулює активне обговорення, осмислення й індивідуальне сприйняття інформації кожним учасником. Програма розроблена з умовою необхідності відчуття неповнолітніми позитивних наслідків своїх дій, успішності в інтелектуальному й моральному зростанні⁴³⁹.

Таблиця 2. Програма корекції противоправної поведінки неповнолітніх, які перебувають на обліку кримінальної міліції у справах неповнолітніх

| № з/п | Назва розділів, тем | Кіл-ть годин |
|---|---|--------------|
| Тема 1. Феномен людини | | |
| 1.1. | Заняття 1. Вступ. Мої цінності та життєвий шлях людини | 2 |
| 1.2. | Заняття 2. Цінності нашої групи (Коло) | 2 |
| 1.3. | Заняття 3. Внутрішній світ людини. Самоусвідомлення та самопрезентація | 2 |
| 1.4. | Заняття 4. Поведінка людини: впевнена та невпевнена | 2 |
| 1.5. | Заняття 5. Самоповага та повага до інших | 2 |
| Тема 2. Розвиток комунікативних навичок | | |
| 2.1. | Заняття 6,7. Дівчата і хлопці та їхні взаємини | 4 |
| Тема 3. Конфлікт та його роль в посиленні «Я» | | |
| 3.1. | Заняття 8. Що означає «конфлікт»? | 2 |
| 3.2. | Заняття 9. Способи поведінки в конфлікті: боротьба, уникнення, співпраця, пристосування | 2 |
| 3.3. | Заняття 10. Конфлікт як можливість розвитку | 2 |
| Тема 4. Ризикова поведінка. Мій вибір у складних життєвих ситуаціях | | |
| 4.1. | Заняття 11. Ризики та відповідальна поведінка | 2 |
| 4.2. | Заняття 12. Мої права та відповідальність | 2 |
| 4.3. | Заняття 13, 14. Яку роль можуть відіграти в житті людини психоактивні речовини? | 4 |
| 4.4. | | |
| 4.5. | Заняття 15. Підсумкове | 2 |
| Разом: | | 30 год. |

Реалізація цієї технології щодо неповнолітніх, засуджених до покарань, не пов'язаних із позбавленням волі, передбачає взаємодію фахівців різних установ: кримінально-виконавчої інспекції (КВІ), кримінальної міліції у справах неповнолітніх (КМШН), центрів соціальних служб для молоді (ЦССМ), служб у справах неповнолітніх (ССН), навчальних і медичних закладів, громадських організацій. На основі описаної технології будується система взаємодії фахівців різних установ та організацій. При цьому розподіл обов'язків та визначення виконавців кожного із завдань реабілітації визначається за місцевими умовами⁴⁴⁰.

У разі засудження неповнолітнього до покарання шляхом утримання його в спеціалізованій установі поряд з програмами виконання гуманного правосуддя над неповнолітніми існують методи соціально-педагогічної роботи, спрямовані на перевиховання й ресоціалізацію підлітків, які здійснюються на основі впровадження в пенітенціарну практику соціального виховання різноманітних комплексів, направлених на повернення до суспільно прийнятої правової норми поведінки в суспільстві. Їх метою є організація соціально-педагогічного, педагогічного та психологічного впливу на неповнолітнього; забезпечення захисту неповнолітнього (соціального, соціально-правового, економічного, надання освіти та ін.); утворення сприятливих умов для виховання й перевиховання неповнолітнього; створення сприятливих умов та подальшої інтеграції, адаптації, усебічного розвитку, саморозвитку й самореалізації неповнолітнього.

Серед розроблених технологій, що успішно впроваджено в пенітенціарній практиці України соціального виховання неповнолітніх правопорушників, ефективно зарекомендували себе такі: застосування психолого-педагогічного тренінгу з використанням

⁴³⁹ Седих К. В., Моргун В. Ф. (2015): Делінквентний підліток, с. 191-198.

⁴⁴⁰ Інновації в роботі з ресоціалізації неповнолітніх, засуджених до покарань, не пов'язаних з позбавленням волі: методичні матеріали (2005), с. 38-39.

методів переконання та навіювання (ВТК Чернігівської, Донецької обл.); організація роботи кабінетів релаксації (ВТК Харківської, Чернігівської обл.); залучення засуджених до різних форм творчої діяльності гуманістичної спрямованості (Самбірська, Ковельська, Маріупольська ВТК); цілеспрямована робота з відбору, формування та навчання активу засуджених, більш широке використання елементів самоврядування на основі залучення активу засуджених до планування, підготовки й реалізації виховних заходів, організації педагогічного дозвілля (Прилуцька, Мелітопольська, Курязька ВТК); взаємодія співробітників різних частин і служб ВТК з громадськістю, зокрема з представниками різних релігійних конфесій (Бережанська, Самбірська, Ковельська ВТК).

Соціальне виховання неповнолітніх правопорушників в умовах пенітенціарного закладу передбачає системність і послідовність здійснення ресоціалізувальних педагогіко-виховних заходів. А з урахуванням того, що кожна особистість унікальна, для досягнення позитивного результату у справі виправлення протиправної поведінки неповнолітнього, вітчизняні педагоги використовують індивідуальний і диференційований підходи до неповнолітніх, комплексний підхід до перевиховання, поєднання вимогливості до ув'язнених з повагою до їхньої особистості, гуманним та справедливим ставленням до них⁴⁴¹.

До основних напрямів індивідуальної роботи належать: вивчення особистості за допомогою різноманітних методів; класифікація засуджених; визначення найбільш доцільних методів і прийомів психолого-педагогічного впливу, індивідуальних програм диференційованого виховного впливу на засуджених. Серед основних методів індивідуальної роботи маємо назвати: бесіди (ознайомчі, профілактичні, формувальні, аналітичні та ін.); особисті доручення; допомога засудженим у розробці індивідуальних соціально-психологічних програм; рапорти засуджених на загальних зборах, обговорення їхньої поведінки на методично-виховній раді установи; стимулювання поведінки засудженого (заохочення, покарання); оцінка ступеня виправлення; організація наставництва, виробничого змагання тощо⁴⁴².

Диференційований підхід передбачає колективне опрацювання комплексу заходів соціального виховання, які перетинаються та доповнюють один одного:

- спеціально організоване всебічне моральне, правове, трудове, естетичне, фізичне, санітарно-гігієнічне виховання засуджених, а також інші його види, що сприяють становленню на життєву позицію, яка відповідає правовим нормам і вимогам суспільно корисної діяльності;
- використання програм диференційованого виховного впливу: «Освіта», «Професія», «Правова просвіта», «Духовне відродження», «Творчість», «Фізкультура і спорт» та ін.⁴⁴³

Адміністрація колоній здійснює корегування зазначених програм з урахуванням виду установи й контингенту засуджених, їхньої поведінки, соціально-демографічних особливостей і ступеня соціально-педагогічної занедбаності. Програми реалізуються на основі принципів педагогіки співробітництва та сприяють формуванню взаємин партнерства між персоналом і засудженими для досягнення мети виправлення й ресоціалізації останніх, дотримання їхніх законних прав у період відбування покарання. Участь засуджених у програмах розглядається як свідоме прагнення до виправлення, що стимулюється шляхом застосування передбачених заходів заохочення⁴⁴⁴.

До складу загальноприйнятого освітнього блоку виправлення і ресоціалізації неповнолітніх в'язнів входять суспільно корисна праця, професійно-технічне та шкільне навчання. Освітній процес скоординовано та переведено на навчальні плани середньоосвітніх шкіл-п'ятиденок. Для педагогічно занедбаних вихованців, які ніде й ніколи не вчилися, не вміють читати й писати, організовані класи вирівнювання знань. А враховуючи те, що майже всі підлітки надходять до місць позбавлення волі без професії, для

⁴⁴¹ Соціальна робота з неповнолітніми, які перебувають у місцях позбавлення волі (2003), с. 57-61.

⁴⁴² Соціальна та виховна робота з неповнолітніми правопорушниками: навчальний посібник (2012), с. 92-93.

⁴⁴³ Караман О. Л. (2014): Соціально-виховна робота з неповнолітніми засудженими: навч.-метод. посіб., с. 19.

⁴⁴⁴ Соціальна та виховна робота з неповнолітніми правопорушниками: навчальний посібник (2012), с. 102-103.

засуджених неповнолітніх передбачене обов'язкове професійно-технічне навчання. Набуття певної професії чи спеціальності узгоджується з особистим бажанням неповнолітнього. З урахуванням потреб установи неповнолітні мають можливість вільного вибору майбутньої професії та виду робіт, які вони бажають виконувати. Професійно-технічні училища, що функціонують при виправних установах, підпорядковані Міністерству освіти України і готують фахівців більш як 20 робочих професій, зокрема токарів, фрезерувальників, електрозварювальників, мулярів, швачок та інших. Наявність виробничої ділянки, майстерень та іншого підсобного господарства в колоніях дає можливість заробляти кошти і витратити їх для придбання додаткових продуктів харчування, предметів першої потреби. Так, на підприємствах виправних колоній для неповнолітніх правопорушників виготовляються деревообробні верстати, насоси та агрегати до них, дрилі, швейні вироби тощо⁴⁴⁵.

Професійно-технічне й загальноосвітнє навчання заохочується та враховується при визначенні ступеня виправлення засуджених, тому педагогічний колектив виправних установ надає значну допомогу адміністрації колонії в соціально-виховній роботі з ними. Значною мірою сприяючи корисній зайнятості вихованців, мають значення для застосування до них умовно-дострокового звільнення, сприяють прискоренню процесу соціальної адаптації після відбуття покарання, запобіганню рецидивної злочинності та ін. Ця робота покликана впливати на загальноосвітній рівень вихованця виправної колонії, його розумовий та професійний розвиток. Корируючи тим саме поведінку вихованців з метою досягнення позитивних змін особистості кожного підлітка, сприяти поновленню й розвитку соціально корисних зв'язків, підготувати до самостійного правомірного життя після звільнення⁴⁴⁶.

Не менш важливим елементом ресоціалізації засуджених неповнолітніх у місцях позбавлення волі є створення умов для відпочинку, корисного дозвілля та участі в культурному житті суспільства. Для цього у виховних колоніях, за даними Державного департаменту з питань виконання покарань, організовано роботу понад 40 гуртків культурно-мистецького та спортивного спрямування: хорів, драматичний, вокальний, танцювальний, струнний, духовий, естрадний; гуртки баяністів, гітаристів, художнього слова та ін. Час їхньої роботи в кожній установі регламентується розпорядком для засуджених⁴⁴⁷.

Доцільним напрямом соціально корисної діяльності засуджених неповнолітніх у виправних установах є організація гуртків національного ремесла (різьблення по дереву, карбування, вишивки, гончарного виробництва), флористики, коренепластики, випалювання та ін. Така діяльність спрямована на організацію педагогічно доцільного дозвілля засуджених, ознайомлення їх з національними ремеслами та традиціями української народної творчості. А здобуті після виходу з установи навички можуть бути використані неповнолітніми у відповідних сферах професійної діяльності. Поряд з цим здійснюється залучення засуджених до створення у виправних закладах «кімнат національних традицій». А з урахуванням того, що у виправних закладах відбувають своє покарання неповнолітні різних національностей, в експозиціях та конкретних матеріалах педагогами доцільно використовується схожість та рівність національних традицій багатьох народів.

До роботи зі створення кімнат національних традицій залучається переважна більшість неповнолітніх. Організуються конкурси на кращий проєкт та ескізи щодо оформлення тематичних розділів кімнати національних традицій. Активним чином проводяться тематичні бесіди за прикладом підготовки неповнолітніх до сімейного життя, виховання своїх майбутніх дітей, ведення сімейного бюджету, вирішення побутових питань дорослого життя та ін. У циклі щотижневих занять проводяться лекції та бесіди, присвячені питанням статевої гігієни, інтимних стосунків, одруженню, формуванню здорової в соціальному плані

⁴⁴⁵ Киреев Ю. (1999): Питання утримання неповнолітніх засуджених відповідно до норм міжнародного права.

⁴⁴⁶ Кримінальне-виконавче право: підручник (2011), с. 273-275.

⁴⁴⁷ Амджадін Л., Гончарук О. (2011): Суспільні практики та законодавство у сфері правопорушень неповнолітніх: монографія, с. 70.

Соціальна та виховна робота з неповнолітніми правопорушниками: навчальний посібник (2012), с. 104-105.

людині, правилам самопрезентації у виробничому або навчальному колективі. Серед тем, які педагоги розкривають на позаурочних годинах, часто зустрічаються: «Поради майбутньому батькові, главі родини», «Сім способів заробити гроші, не порушуючи закон», «Що робити, щоб сімейний конфлікт не переріс у розлучення» та ін. Багато занять проводяться у формі рольових ігор. Організуються гуртки з вивчення основ військових спеціальностей: санінструкторів, радіотелеграфістів, дизелістів та ін.⁴⁴⁸

Крім того, у кожній виправній колонії працюють клуби, бібліотеки. У вільний від навчання час для засуджених неповнолітніх проводять лекції, бесіди, вікторини, тематичні вечори просвітницького, морально-естетичного та патріотичного напрямку, вони беруть участь у концертах та конкурсах з художньої самодіяльності, виставах з прикладної творчості, спортивних змаганнях⁴⁴⁹. При організації освітньо-просвітницької роботи використовується перегляд відеофільмів, здійснюються концертні постановки учасників художньої самодіяльності. З цією ж метою проводяться лекції, бесіди, вечори, організуються виставки, що розповідають про роль театру, кіно, образотворчого мистецтва та музики⁴⁵⁰.

Дозвіллева робота з неповнолітніми у виправних установах організується за прикладом проведення фестивалю самодіяльної творчості «Червона калина», різноманітних спартакіад серед засуджених та інших форм проведення соціально-виховних заходів, до яких обов'язково залучаються Міністерство України у справах сім'ї та молоді; Держкомспорт України; Спілка майстрів народного мистецтва України та підпорядковані їм органи та осередки, професійні й самодіяльні колективи та інші громадські органи.

Так, фестиваль «Червона калина», наведений як приклад, ставить за мету залучення підлітків до витоків народної творчості, виховання поваги до духовних традицій українського народу та історії України, формування в них позитивних інтересів, звичок та навичок на подальше життя.

Із заснуванням в Україні Національного комітету Міжнародного дитячого фонду ООН – ЮНІСЕФ (UNICEF) та офіційним відкриттям його Представництва в нашій країні у 1997 р. активно проводиться співпраця виховно-трудова колоній і на міжрегіональному, і міжнародному рівнях. Прикладом тому є впровадження Держдепартаментом проєкту «Споріднені в'язничі установи», згідно з яким установи Донецької, Житомирської, Чернігівської областей установили безпосередні стосунки з тюремними системами таких країн, як Франція, Австрія, Данія відповідно.

За сприянням ЮНІСЕФ проводяться організаційні заходи дозвіллевої діяльності неповнолітніх у пенітенціарних установах України. Прикладом тому є проведення Всеукраїнського конкурсу на кращий дитячий твір «Мої права» серед засуджених виховно-трудова колоній. Конкурс ставить за мету роз'яснення підліткам положень Конвенції ООН про права дитини. Цей захід отримав схвальний відгук засобів масової інформації та міжнародної громадськості⁴⁵¹.

Крім означених вище заходів, форми організації вільного часу зумовлені й регіональними особливостями і традиціями, які сформувалися у виправних закладах. Так, у Самбірській колонії цікаво проводиться серед засуджених неповнолітніх конкурс вистав-вертепів до Різдва Христового. У Прилуцькій ВТК традиційними стали конкурси веселих та кмітливих – колонійська об'єднана команда співробітників і неповнолітніх засуджених неодноразово брала участь у районних змаганнях. У Мелітопольській ВТК значний інтерес викликають конкурси дизайнерів жіночого одягу та майстрів кулінарних виробів. У

⁴⁴⁸ Синьов В., Кривуша В. (1999): Виховний потенціал дозвільних занять засуджених та умови його реалізації, с. 48-49.

⁴⁴⁹ Амджадін Л., Гончарук О. (2011): Суспільні практики та законодавство у сфері правопорушень неповнолітніх: монографія, с. 70.

⁴⁵⁰ Соціальна та виховна робота з неповнолітніми правопорушниками: навчальний посібник (2012), с. 105.

⁴⁵¹ Кирєєв Ю. (1999): Питання утримання неповнолітніх засуджених відповідно до норм міжнародного права, с. 14-19.

Маріупольській ВТК парадоксальним виявився потяг засуджених до гуртка м'якої іграшки, роботи якого демонструвалися на різноманітних конкурсах⁴⁵².

Ця та інша робота сприяли тому, що, за висновками експертів Ради Європи, чинна законодавча база загалом була приведена відповідно до Конвенції ООН про права дитини, Мінімальних стандартних правил ООН, що стосується відправлення правосуддя стосовно неповнолітніх («Пекінські правила»), Правил ООН щодо захисту неповнолітніх, які позбавлені волі, та інших загальноновизнаних міжнародних актів⁴⁵³.

Подальшим провідним напрямом соціально-педагогічної діяльності є питання підготовки до звільнення неповнолітнього правопорушника, організація процесу суспільно-соціальної адаптації, соціального супроводу та патронату над дитиною.

Напередодні звільнення підлітка з установи виконання покарань відбувається створення спеціальних умов. Різноманітність цих спеціальних умов (особливий режим для звільненого, переведення в іншу установу з полегшеним режимом, інші форми контролю) дозволяє максимально сприяти безболісному звільненню вихованця з колонії⁴⁵⁴. Підготовку до звільнення здійснює центр соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді (ЦСССДМ). За 3 місяці до закінчення строку ув'язнення з неповнолітнім засудженим проводять профілактичні бесіди, присвячені алкогольній та наркотичній залежності, визначаються наміри дитини щодо місця проживання та працевлаштування після звільнення. Крім того, адміністрація виправних установ установлює контакти з територіальними органами внутрішніх справ, районними державними адміністраціями, підприємствами, бюро з працевлаштування, а також родичами осіб, які підлягають звільненню задля вирішення питань трудового та побутового влаштування. Здійснюється всебічне дослідження неповнолітнього, проводиться його тестування за участю медичних працівників (психологів, психіатрів, психотерапевтів), соціологів і юристів для точного визначення, що становить ця особистість, стан здоров'я неповнолітнього, ступінь працездатності, для прогнозування поведінки на майбутнє і життя необхідних заходів медичного, виховного і профілактичного впливу⁴⁵⁵.

Якщо говорити про проблему адаптації після звільнення неповнолітнього, то на перший план висувається індивідуальний підхід до кожної дитини. Ця робота враховує особистісні властивості колишнього засудженого, його минуле життя, умови виховання, мотиви поведінки, обставини, у яких дитина відбувала покарання, та ін. Процес соціальної адаптації неповнолітніх, звільнених з місць позбавлення волі, характеризується вирішенням таких питань, як одержання необхідної медичної, психологічної, психіатричної та інших видів соціальної допомоги⁴⁵⁶.

Технологія соціального супроводу неповнолітнього та патрунування має диференційований у використанні соціально-педагогічних ресурсів підхід подальшої ресоціалізації та адаптації неповнолітнього до умов здорового соціального середовища. До основних напрямів організації супроводу колишнього вихованця виправної колонії відносять: відновлення та зміцнення соціальних зв'язків неповнолітнього з навчальним/виробничим колективом, поновлення або оформлення документів (отримання паспорта, прописки, військового квитка та ін.), допомогу з влаштування на навчання, працевлаштування (у разі досягнення осудженим свого повноліття на момент звільнення), розв'язання питання реєстрації та житлово-комунальних проблем, допомогу за місцем проживання, якщо в колишнього в'язня відсутні батьки або особи, що їх замінюють.

⁴⁵² Синьов В., Кривуша В. (1999): Виховний потенціал дозвільних занять засуджених та умови його реалізації, с. 51.

⁴⁵³ Киреев Ю. (1999): Питання утримання неповнолітніх засуджених відповідно до норм міжнародного права, с. 15.

⁴⁵⁴ Бандурка О. М., Трубников В. М., Яровий А. О. (2003): Проблеми соціальної адаптації неповнолітніх, звільнених з виховно-трудова колоній, с. 105.

⁴⁵⁵ Там само, с. 127.

⁴⁵⁶ Там само, с. 32, с. 72-73.

Соціальний супровід обіймає: соціально-педагогічну та психологічну діагностику особистості звільненої дитини; консультації (соціальні, правові, економічні тощо); модерацію (посередництво, узяття участі у вирішенні проблем дитини в установах та організаціях постпенітенціарних служб); правовий захист (відстоювання конституційних прав дитини); соціальний менеджмент (сприяння розкриттю соціального потенціалу в самокеруванні дитини); педагогічною допомогою (навчання соціальних навичок); сприяє полегшенню соціальної адаптації (фасилітувальна функція соціального працівника); сприяє якнайефективнішому виконанню настанов щодо застосування правових та соціальних навичок (супервізійна функція соціального працівника).

А сам процес соціального супроводу здійснюється в п'ять етапів:

Етап 1. Вивчення й оцінка ситуації. Здійснюється оцінка соціального середовища сім'ї, установ і організацій та інших ресурсів адаптації. За оцінюванням визначається модель і план соціального супроводу. Модель характеризується часткою прямого та опосередкованого супроводу.

Етап 2. Розробка плану соціального супроводу. На цьому етапі складається план конкретних дій: вирішення проблем у сім'ї; реєстрація в патронатній службі; отримання паспорта; реєстрація в центрі зайнятості; працевлаштування; проходження тренінгової програми; напрацювання особистих соціально корисних контактів і досвіду; участь у соціальних проєктах і програмах; участь у відновленому судочинстві.

Етап 3. Реалізація плану. Безпосередньо пов'язаний з виконанням запланованого. Особливо значущим є перший місяць від початку супроводу та сьомий-восьмий. Соціальний супровід повинен бути під постійним моніторингом. Тривалість соціального супроводу визначається успіхами у просуванні за визначеними етапами. У подальшому відбувається сприяння розвитку групи взаємопідтримки. План соціального супроводу може коригуватись, доповнюватись чи оновлюватись щороку.

Етап 4. Аналіз якості соціального супроводу та корекція. Моніторинг (контроль за процесом) соціального супроводу та його оцінка соціальним працівником, мультидисциплінарною командою, використання техніки балінт-групи. Визначення успіхів, складностей, проблем, якості соціальних послуг. У разі необхідності повернення до непророблених заходів або внесення коректив чи нових пропозицій.

Етап 5. Завершення та припинення соціального супроводу. Оцінка реалізації розробленого плану, аналіз якості соціального супроводу. Вивчення нових потреб, що виникли в процесі супроводу, визначення ресурсів особистості. Завершення роботи, визначення життєвих планів. Припинення контракту з конкретною проблемою.

Соціально-педагогічні програми, у межах яких здійснюється соціальний супровід неповнолітніх, які повернулись з місць позбавлення волі, розробляються соціальними службами, Центрами соціальної адаптації та ЦСССДМ, наприклад, Київським міським центром соціальних служб створена програма «Центр ресоціалізації підлітків та молоді, які відбувають покарання в місцях позбавлення волі, та їх подальший соціальний супровід у Реабілітаційному центрі після відбуття покарання». У рамках програми міської спеціалізованої соціальної служби надаються такі види соціальної допомоги або послуг: надання безкоштовних кваліфікованих адресних правових, соціально-педагогічних, психологічних, юридичних, інформаційно-консультативних послуг молоді, яка повернулась із місць позбавлення волі; проведення навчальних семінарів з питань обміну та поширення досвіду з роботи реабілітаційного центру для молоді, яка повернулась з місць позбавлення волі; здійснення психологічної адаптації; практичний соціальний супровід; поновлення та отримання особистих документів, вирішення питань реєстрації, побутових проблем, харчування тощо; комплексне медичне обстеження; сприяння працевлаштуванню; соціальний супровід та консультування молоді з кризових груп (спеціалізовані служби «Телефон Довіри», «Дружня клініка для молоді», «Соціальна робота з допризовниками та

військовослужбовцями строкової служби», «Центр підтримки молоді, що живе з ВІЛ/СНІД», «Центр допомоги наркозалежній молоді»)»⁴⁵⁷.

На патронат покладається завдання додаткового виховного впливу на засуджену особу, установлення ступеня її пристосованості до умов життя на волі, а також захисту суспільства від можливих повторних правопорушень з її боку. Патронат установлюється за рішенням місцевої державної адміністрації на строк тривалістю від одного місяця до року за поданням клопотання директора Центру соціальної адаптації щодо осіб, які відбули покарання у вигляді позбавлення волі. На звільнену особу покладається низка обов'язків протягом певного випробувального терміну. У разі відмовлення неповнолітнім від виконання цих обов'язків директор Центру порушує перед судом клопотання про встановлення щодо такої особи адміністративного нагляду за умови досягнення особою вісімнадцятирічного віку. При зразковій поведінці й сумлінному ставленні до праці патронат і опіка можуть бути припинені директором Центру достроково⁴⁵⁸.

Отже, проведений теоретичний аналіз наукової літератури з означеної проблеми виявив технологію, структуру та зміст соціального виховання неповнолітніх правопорушників, яке реалізується за трьома формами.

Перша форма зорієнтована на проведення багаторівневого комплексу профілактичних заходів щодо попередження девіацій делінквентного характеру, формування правової свідомості підлітків, наданні морально-психологічної допомоги «важким» підліткам та їхнім батькам. За умови відмови від карно-виправної політики виправлення протиправної поведінки неповнолітніх здійснюється завдяки проведенню індивідуальної та колективної форм соціально-педагогічної роботи в умовах здорового соціуму, що є однією з відмінностей сучасної соціально-педагогічної роботи й розглядається як найефективніший варіант реабілітації неповнолітнього правопорушника в Україні.

Друга форма соціального виховання неповнолітніх правопорушників становить систему пенітенціарного виховання в спеціалізованих установах утримання неповнолітніх, яка містить: заходи диференційованого впливу на неповнолітніх в'язнів за напрямками морального, правового, трудового, естетичного, фізичного та санітарно-гігієнічного виховання; загальноприйнятій освітній блок виправлення і ресоціалізації неповнолітніх в'язнів, це: шкільне та професійно-технічне навчання, суспільно корисна праця; а також проведення культурно-масової роботи у виправних закладах з організацією різних форм корисного дозвілля, участі в культурному житті суспільства, організацією роботи гуртків культурно-мистецького та спортивного спрямування.

Третя форма передбачає проведення соціально-педагогічної діяльності, спрямованої на підготовку неповнолітнього до звільнення, організацію процесу суспільно-соціальної адаптації, соціального супроводу та патронату над дитиною після звільнення. Процес соціальної адаптації неповнолітніх, звільнених з місць позбавлення волі, характеризується вирішенням таких питань, як одержання необхідної медичної, психологічної, психіатричної та інших видів соціальної допомоги. Соціальний супровід та патронат над неповнолітнім, який звільнився з місця виконання покарання, має диференційований підхід подальшої його ресоціалізації та адаптації до умов здорового соціального середовища й містить: систему соціально-педагогічних заходів відновлення та зміцнення соціальних зв'язків неповнолітнього з соціумом, оформлення документів (отримання паспорта, прописки, військового квитка та ін.), допомога з влаштування на навчання, працевлаштування, реєстрація за місцем проживання та ін.

⁴⁵⁷ Методичні рекомендації для працівників центрів соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді щодо роботи з молоддю, яка звільнилася з місць позбавлення волі: методичні рекомендації (2006), с. 37-43.

⁴⁵⁸ Бандурка О. М., Трубников В. М., Яровий А. О. (2003): Проблеми соціальної адаптації неповнолітніх, звільнених з виховно-трудова колоній, с. 133-134.

Література

1. Абросімова Ю. А. Злочинність неповнолітніх та запобігання їй на регіональному рівні: автореф. дис. ... канд. юрид. наук: 12.00.08 / Дніпропетровський державний університет внутрішніх справ. Дніпропетровськ, 2009. 20 с.
2. Амджадін Л., Гончарук О. Суспільні практики та законодавство у сфері правопорушень неповнолітніх: монографія. Київ: «К.І.С», 2011. 184 с.
3. Балл Г. А. Психологические принципы гуманизма. *Вопросы психологии*. 2009. № 6. С. 3-12.
4. Бандурка О. М., Трубников В. М., Яровий А. О. Проблеми соціальної адаптації неповнолітніх, звільнених з виховно-трудових колоній. Харків: НУВС. 2003. 260 с.
5. Беленька Г. В. Гуманістична педагогіка в реаліях сучасної системи освіти. *Вісник Глухівського державного педагогічного університету*. Глухів: ГДПУ, 2010. Вип. 16. 245 с. С. 11-14.
6. Білаш О. Профілактика правопорушень неповнолітніх. *Міліція України*. 1998. № 4. С. 22-23.
7. Бочарова В. Г. Профессиональная социальная работа: личностно-ориентированный подход: монография. М.: Институт педагогики социальной работы РАО, 1999. 184 с.
8. Вівчар П. В. Особливості морального виховання засуджених у виховно-трудових колоніях: дис... канд. пед. наук: 13.00.01 / Тернопільський держ. педагогічний ун-т ім. Володимира Гнатюка. Тернопіль, 1998. 191 с.
9. Вівчар П. В. Особливості морального виховання засуджених у виховно-трудових колоніях: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Тернопільський держ. педагогічний ун-т ім. Володимира Гнатюка. Тернопіль, 1999. 19 с.
10. Вівчар П. В., Дем'янчук С. П., Лосик П. С. Морально-правове виховання неповнолітніх засуджених в умовах виховних колоній: монографія / Терноп. нац. екон. ун-т. Тернопіль: Підручники і посібники, 2010. 198 с.
11. Грищук О. В. Людська гідність у праві: філософські проблеми. Л.: Львівський університет внутрішніх справ, 2007. 428 с.
12. Грищук О. В. Принцип гуманізму у праві. *Матеріали. XVI Всеукраїнська науково-практична конференція «Правова система в умовах розвитку сучасної державноправової реальності: генезис та напрями вдосконалення»*: Збірник матеріалів Всеукраїнської юридичної науково-практичної конференції, м. Тернопіль, 11 квітня 2014 р. Матеріали наукових доповідей. Тернопіль: ТаОВ «Терно-граф», 2014. 244 с. С. 14-23.
13. Грищук О. В., Гелиш А. І. Формування та розвиток ідеї гуманізму в праві: монографія. Хмельницький: ХВВІІ, 2013. 287 с.
14. Єфтені Н. М. Гуманізація освіти як соціальна проблема Українського суспільства. *Проблеми гуманізації навчання та виховання у вищому закладі освіти*: Матеріали других Ірпінських міжнародних науково-педагогічних читань. Ірпін: Національна академія ДПС України, 2004. 412 с.
15. Завацька Л. М. Технології професійної діяльності соціального педагога: навчальний посібник для ВНЗ. К.: Видавничий дім «Слово», 2008. 240 с.
16. Зверева І. Д. Соціально-педагогічна робота з дітьми та молоддю в Україні: теорія і практика: монографія / К., 1998. 422 с.
17. Зінченко А. Діяльність центрів соціальних служб для молоді з реалізації напрямку «Соціальна реабілітація неповнолітніх та молоді, що повернулись з місць позбавлення волі». *Гуманізація процесу виховання неповнолітніх засуджених в Україні* / Міжнародне товариство прав людини – Українська секція; Харківська правозахисна група; Худож.-оформлювач І. Гаврилук. Харків: Фоліо, 1999. С. 66-71.
18. Зязюн І. А. Філософські проблеми гуманізації і гуманітаризації освіти. *Педагогіка толерантності*. 2000. № 3. С. 58-61.

19. Інновації в роботі з ресоціалізації неповнолітніх, засуджених до покарань, не пов'язаних з позбавленням волі: методичні матеріали / за заг. ред. В. П. Лютого. Київ: Державна соціальна служба для сім'ї, дітей та молоді, 2005. 104 с.
20. Кальченко Т. Л. Запобігання злочинності неповнолітніх в Україні спеціальними органами та установами: дис. ... канд. юрид. наук: 12.00.08 / Нац. акад. внутр. справ України. К., 2003. 225 с.
21. Караман О. Л. Методи соціально-педагогічної роботи з неповнолітніми засудженими в пенітенціарних закладах. *Вісник Черкаського університету*. 2011. Вип. 203. Ч. 1. С. 84-90.
22. Караман О. Л. Соціально-виховна робота з неповнолітніми засудженими: навч.-метод. посіб. / Держ. закл. «Луган. нац. ун-т імені Тараса Шевченка». Луганськ: Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2014. 378 с.
23. Караман О. Л. Соціально-педагогічна робота з неповнолітніми засудженими в пенітенціарних закладах України: монографія / Нац. акад. пед. наук України, Н.-д. центр пробл. соц. педагогіки та соц. роботи, Нац. акад. пед. наук України та Луган. нац. ун-ту ім. Т. Г. Шевченка. Луганськ: ЛНУ, 2012. 447 с.
24. Киреев Ю. Питання утримання неповнолітніх засуджених відповідно до норм міжнародного права. *Гуманізація процесу виховання неповнолітніх засуджених в Україні: матеріали семінару 26-27 травня 1998 р.*, м. Кременчук. Харків: Фоліо, 1999. С. 13-21.
25. Клішевич Н. А. Соціально-педагогічна робота з підлітками з делінквентною поведінкою (друга половина ХХ – початок ХХІ століття): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.05 / Національна академія педагогічних наук України, Інститут проблем виховання. Київ, 2011. 243 с.
26. Козубовська І. В. Рання профілактика протиправної поведінки неповнолітніх (психолого-педагогічні аспекти): дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Ужгород. держ. ун-т. Ужгород, 1996. 422 с.
27. Коляда Н. М. Соціально-педагогічні засади розвитку дитячого руху в Україні (початок ХХ ст. – середина 30-х років ХХ ст.): дис. ... д-ра пед. наук. Луганськ, 2014.
28. Коношенко Н. А. Соціально-педагогічна реабілітація девіантних молодших школярів в умовах реабілітаційних центрів: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.05 / Слов'янськ, 2012. 289 с.
29. Коношенко С. В. Теоретико-методичні основи реабілітаційної роботи з соціально дезадаптованими підлітками в умовах індустріального регіону: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.05 / Луганський національний університет ім. Т. Шевченка. Луганськ, 2010. 501, [5] арк.. Бібліогр.: арк.. 448-501.
30. Крижко В. В. Антологія аксіологічної парадигми освіти: навчальний посібник. К.: Освіта України, 2005. 440 с.
31. Кримінальне-виконавче право: підручник / В. В. Голіна та ін.; за ред. В. В. Голіни і А. Х. Степанюка. Х.: Право, 2011. 328 с.
32. Лютий В. П. Соціально-педагогічна профілактика адитивної поведінки. *Соціальна педагогіка: теорія та практика*. 2012. № 2. С. 54-61.
33. Мальований Ю. І. Гуманізація змісту шкільної освіти. *Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні: збірник наукових праць до 10-річчя АПН України*. 2002. Ч. 1. С. 284-291.
34. Марчак В. Я., Руляков В. І. Особливості розгляду кримінальних справ щодо неповнолітніх і застосування до них примусових заходів виховного характеру: навчально-методичний посібник / Чернів. нац. ун-т ім. Ю. Федьковича. Чернівці: Рута, 2008. 135 с.
35. Методичні рекомендації для працівників центрів соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді щодо роботи з молоддю, яка звільнилася з місць позбавлення волі: методичні рекомендації / за ред. О. І. Пилипенка. Київ: Держсоцслужба, 2006. 112 с.
36. Міщик Л. І. Соціальна педагогіка: досвід та перспективи: монографія. Запоріжжя: ЗДУ, 1999. 250 с.

37. Наточій А. М. Виховання підлітків у загальноосвітніх школах-інтернатах України: теорія і практика: монографія. Миколаїв: Гліон, 2012. 460 с.
38. Оржеховська В. М. Соціально-педагогічні основи профілактики правопорушень важковиховуваних учнів: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / АПН України. К., 1995. 440 с.
39. Оржеховська В. М., Федорченко Т. Є. Профілактика девіантної поведінки неповнолітніх: навчальний посібник. Черкаси: Видавництво Чабаненко Ю., 2008. 376 с.
40. Орловська Н. А. Проблеми протидії злочинності неповнолітніх: навчально-методичний посібник. Одеса: Міжнародний гуманітарний університет. 2015. 76 с.
41. Парфанович І. І. Організаційно-педагогічні засади виховної роботи з умовно засудженими неповнолітніми: дис... канд. пед. наук: 13.00.07 / Тернопільський держ. педагогічний ун-т ім. Володимира Гнатюка. Т., 2002. 218 с.
42. Пліско Є. Ю. Організація освітньо-виховного процесу неповнолітніх правопорушників у пенітенціарних закладах України. *International scientific and practical conference «Pedagogy in EU countries and Ukraine at the modern stage»*: Conference proceedings, December 21-22, 2018. Baia Mare: Izdevniceiba «Baltija Publishing». PP. 132-135.
43. Пліско Є. Ю. Основи соціального виховання неповнолітніх правопорушників в Україні. *Духовність особистості*: методологія, теорія і практика: збірник наукових праць / гол. ред. Г. П. Шевченко. Вип. 4 (85). Сєверодонецьк: вид-во СНУ ім. В. Даля, 2018. С. 175-185.
44. Пліско Є. Ю. Сучасні напрямки соціально-педагогічної роботи із неповнолітніми правопорушниками. *Професіоналізм педагога в умовах освітніх інновацій*: матеріали II Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції (4-5 жовтня 2018 р., м. Слов'янськ). Відповідальний ред. О. Хващевська. Слов'янськ: Мінідрукарня «Папірус», 2018. С. 183-186.
45. Поніманська Т. І. Гуманізм як ціннісна характеристика педагогічної діяльності. *Філософія. Педагогіка. Суспільство*: збірник наукових праць РДГУ. Рівненський державний педагогічний університет. Рівне: Зень О., 2011. Вип. 1. 319 с., С. 165-176.
46. Про молодіжні та дитячі громадські організації: Закон України від 1 грудня 1998 року № 281-XIV. *Відомості Верховної Ради України*. 1999. № 1. Ст. 2.
47. Сагайдак С. С. Механізми державного регулювання ресоціалізації засуджених неповнолітніх: автореф. дис. ... канд. наук з державного управління: 25.00.02 / Харківський регіональний інститут державного управління Національної академії державного управління при Президенті України. Харків, 2014. 20 с.
48. Сбруєва А. А., Рисіна М. Ю., Осьмук Н. Г. Історія педагогіки у схемах, картах, діаграмах: навчальний посібник / Сум. держ. пед. ун-т ім. А. С. Макаренка. Суми: Мрія, 2015. 248 с.
49. Седих К. В., Моргун В. Ф. Делінквентний підліток: навчальний посібник з психопрофілактики, діагностики та корекції протиправної поведінки підлітків для студентів психологічних, педагогічних, соціальних, юридичних спеціальностей та інтернів-психологів: 2-е вид., доповнене. Київ: Видавничий Дім «Слово», 2015. 272 с.
50. Синьов В., Кривуша В. Виховний потенціал дозвільних занять засуджених та умови його реалізації. *Гуманізація процесу виховання неповнолітніх засуджених в Україні*. Міжнародне товариство прав людини – Українська секція; Харківська правозахисна група; Худож.-оформлювач І. Гаврилюк. Харків: Фоліо, 1999. С. 44-54.
51. Скіць А. В. Соціально-виховна робота з неповнолітніми засудженими у виховних колоніях: автореф. дис. ... канд. наук: 13.00.05 / Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки, Міністерство освіти і науки України. Київ, 2014. 20 с.
52. Соціальна робота з неповнолітніми, які перебувають у місцях позбавлення волі / О. В. Беца та ін.; ред. В. М. Синьов; Державний центр соціальних служб для молоді, Державний департамент України з питань виконання покарань. К.: 2003. 220 с.

53. Соціальна та виховна робота з неповнолітніми правопорушниками: навчальний посібник / О. С. Третяк та ін.; Благод. орг. «Черніг. Жіночий правозахисний центр». Чернігів: Лозовий В. М. [вид.], 2012. 227 с.
54. Соціально-психологічні та кримінологічні аспекти впливу заходів виховного характеру на формування правової свідомості неповнолітніх: монографія / Г. В. Гребеньков та ін.; Донец. юрид. ін-т Луган. держ. ун-ту внутр. справ ім. Е. О. Дідоренка. Донецьк, 2008. 188 с.
55. Тимченко О. В. Основні форми та чинники делінквентної поведінки неповнолітніх. *Проблеми правознавства та правоохоронної діяльності*. Донецьк: Донецький юридичний інститут Луганського державного університету внутрішніх справ ім. Е. О. Дідоренка, 2011. Вип. 46. №3. С. 205-210.
56. Третяк О. С., Бадира В. А., Олійник О. І., Чебоненко С. О. Соціальна та виховна робота з неповнолітніми правопорушниками: навч. посіб. Чернігів: Видавець Лозовий В. М., 2012. 228 с.
57. Трубников В. М., Филонов В. П., Фролов А. И. Уголовно-исполнительное право Украины: учебник. Донецк: Донеччина, 1999. С. 451-464.
58. Фіцула М. М., Парфанович І. І. Відхилення у поведінці неповнолітніх: шляхи їх попередження та подолання: навчально-методичний посібник. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2008. 432 с.
59. Харченко С. Я. Социально-педагогические основы подготовки учителя к работе с детскими общественными объединениями: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Москва, 1993. 532 с.
60. Цимбалюк А. В. Гуманістичні цінності в сучасній освіті. *Проблеми гуманізації навчання та виховання у вищому закладі освіти*: Матеріали других Ірпінських міжнародних науково-педагогічних читань. Ірпін: Національна академія ДПС України, 2004. С. 352-354.
61. Чернуха Н. М. Інтеграційні процеси у вищій школі: навчальний посібник. К.: Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2015. 92 с.
62. Шмаленко Ю. І. Золоте правило гуманізму та моральності в сучасній освіті. *Проблеми гуманізації навчання та виховання у вищому закладі освіти*: Матеріали других Ірпінських міжнародних науково-педагогічних читань. Ірпін: Національна академія ДПС України, 2004. С. 393-398.
63. Юзікова Н. С. Злочинність неповнолітніх: особливості, сучасні тенденції та заходи запобігання і протидії їй: монографія. Дніпро: Біла К. О., 2016. 510 с.

GADGET ADDICTION AS A PSYCHOLOGICAL PROBLEM

ГАДЖЕТОЗАЛЕЖНІСТЬ ЯК ПСИХОЛОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Актуальність дослідження гаджетозалежності в молодшому шкільному віці визначається, по-перше, постійним збільшенням їх числа серед – користувачів Інтернету і так званих «геймерів», по-друге, тим, що подібні пристрасі надають згубний вплив на психіку дитини, по-третє, на даний момент часу, проблема гаджетозалежності молодшому шкільному віці тільки починає вивчатися.

У наш час активно розглядаються проблеми психології залежності, пов'язані зі спробами виділення поведінкових форм залежностей.

Сучасне Українське суспільство характеризується кризовими явищами в багатьох сферах суспільного життя, в зв'язку з цим відбувається різка зміна звичних стереотипів поведінки. Дестабілізація фінансового становища і несприятлива ситуація на ринку праці сприяють втраті почуття безпеки у значної частини населення нашої країни. В особливо складному становищі при цьому виявляється молодь, яка в силу своїх психологічних особливостей знаходиться в кризовому стані. Незадоволеність реальним життям, є однією з актуальних проблем сучасного суспільства, форми і способи догляду різноманітні і нерідко носять патологічний характер. Однією з форм втечі від реальності є адиктивна поведінка, коли життя дитини, її стан і поведінка залежать від різних факторів.

В даний час актуальною є проблема вивчення Інтернет-залежності та гаджетозалежності яка поширюється з кожним днем все сильніше, особливо серед підлітків і молоді.

У зв'язку зі зростаючою комп'ютеризацією і «інтернетизації» українського суспільства стала актуальною проблема патологічного використання Інтернету, позначена в зарубіжній літературі І. Голдберг, К. С. Янг ще в кінці 80-х минулого століття.

Ступінь розробленості проблеми дослідження: проблема дослідження Інтернет залежності в психології досить широко представлена в роботах вітчизняних вчених: Ю. Д. Бабаєва, О. М. Бондар, Г. Д. Золотова, В. Д. Менделевич, І. С. Сбітнева, Л. Н. Юр'єва, та зарубіжних авторів: І. Голдберг, Дж. Солпостер, К. С. Янг та ін.

Явище комп'ютерної залежності почало досліджуватися в зарубіжній психології з кінця 80-х років. Родоначалниками психологічного вивчення феноменів комп'ютерної залежності і, зокрема, залежності від Інтернету вважаються американські дослідники: клінічний психолог К. С. Янг та лікар-психіатр І. Голдберг.

Гаджетозалежність як психологічна проблема. Сьогодні інформаційні технології та гаджети міцно увійшли в наше життя і викликали зміни у всіх сферах діяльності людини. Завдяки легкості і зручності в користуванні гаджети стали незамінними помічниками в робочому процесі, вони спрощують повсякденне життя людей, дозволяють миттєво зв'язатися людям в різних кінцях світу. Поряд з дорослими ними активно користуються і діти. Проблема полягає в тому, що їх незміцнілий розум, немов губка, вбирає в себе все хороше і погане, що несуть в собі електронні пристрої, підміняють справжнє життя віртуальною реальністю, витісняють з неї живе спілкування і взаємодію з навколишнім світом.

Надаючи комп'ютеру або іншому технічному пристрою вирішувати за себе навчальні завдання, діти втрачають культуру самостійної розумової праці.

Гаджетозалежність досліджували наступні українські вчені: О. М. Бондар, В. М. Вигівська, Д. Т. Гошовська, Г. Д. Золотова, Ю. Я. Карпук, І. С. Сбітнева, Я. В. Шугайло та інші.

З точки зору Ю. Я. Карпук, Д. Т. Гошовської на сьогодні швидко поширюється залежність від мобільного телефону, Інтернету, ігрова залежність та залежність від спілкування в соціальних мережах. У сучасному світі дане явище назване «номофобія». Номофобія – це почуття сильного занепокоєння та страху в людини, яка боїться на тривалий

час залишитися без мобільного телефону. Взагалі термін «номофобія» введений британськими дослідниками в 2008 році для позначення станів тривоги в людей, які залишилися без доступу до мобільного телефону – «no-mobile-phone phobia».

Головною причиною виникнення цієї хвороби названо страх залишитися повністю безпорадним, тобто ізольованим від всього навколишнього світу. Значна кількість номофобів стверджують, що впродовж дня вони відправляють до сотні повідомлень, хоч на це йде багато часу.

Гаджет-адикція не пов'язана з об'єктивними параметрами використання інтернет-пристрою, а має особистісну природу, тобто набуває надзвичайної значущості для певної категорії людей завдяки певним особистісним властивостям. До таких характеристик відносять підвищену чутливість до обмежень, що породжує бажання позбутися вимог соціального оточення та потребу в емоційній підтримці й сприйняття гаджету як середовища, що вірогідніше за реальне середовище може надати цю підтримку⁴⁵⁹.

І. С. Сбітнева вважає що адикція – це недосконалий спосіб пристосування до важких умов діяльності та спілкування. Адикція може розглядатися як спроба втечі з дійсності в деяке віртуальне місце, в якому дозволено перепочити, порадіти, зібратися з силами для того, щоб після знову повернутися в небезпечну ситуацію реального життя⁴⁶⁰.

Згідно Г. Д. Золотової гаджетозалежність – це вид адиктивної поведінки, який характеризується залежністю від нових технічних пристроїв, причому користування ними не має навчальної або виробничої мети. Ознаками гаджетадикції є: збільшення часу користування пристроєм та витрат на нього; існування постійної потреби у використанні; виникнення тривоги при неможливості користування пристроєм; нехтування безпекою від використання тощо⁴⁶¹.

З точки зору О. М. Бондар існують наступні психологічні та фізичні симптоми гаджетозалежності.

Психологічними симптомами є: гарне самопочуття або ейфорія під час роботи за гаджетом; неможливість зупинитися; постійне збільшення кількості часу перебування в руках із гаджетом; зневага родиною і друзями; відчуття спустошення, тривоги, роздратованості в періоди перебування поза Інтернетом; брехня про свою діяльність своїм близьким; проблеми з навчанням.

Фізичними симптомами є: біль в області зап'ястя через тривалу перенапругу м'язів; сухість в очах; головний біль; біль у спині; нерегулярне харчування; порушення сну⁴⁶².

О. В. Зарецька зазначає, що неправильне, нерозумне використання дітьми сучасних технічних пристроїв перешкоджає розвитку мислення, уяви, емоційно-вольової сфери. Зрештою, завдається шкода соціалізації особистості, як процесу освоєння підростаючим поколінням всього різноманіття накопиченого людством досвіду⁴⁶³.

М. І. Дрепа виділяє в комп'ютерній діяльності кілька видів:

- 1) пізнавальна – захопленість пізнанням в сфері програмування та телекомунікацій або, як крайній варіант, хакерство;
- 2) ігрова – захопленість комп'ютерними іграми і, зокрема, іграми за допомогою Інтернету або, як крайній варіант, ігрова наркоманія;
- 3) комунікативна – захоплення мережевою комунікацією.

⁴⁵⁹ Карпук, Ю. Я., Гошовська, Т. Д. (2019). Проблема гаджет-залежності у сучасному світі. *Особистість і суспільство: методологія та практика сучасної психології: матеріали VI Міжнар. наук.-практ. інтернет-конф. (13 трав. 2019 р.)*. С. 43.

⁴⁶⁰ Сбітнева, І. С. (2015). Діагноз – інтернет-залежність підлітка. *Педагогічний альманах. 2015. Вип. 27*. С. 223.

⁴⁶¹ Золотова, Г. Д. (2012). Сутність і зміст ігрової залежності дітей. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки. 2012. № 19 (2)*. С. 206.

⁴⁶² Бондар, О. М. (2019). *Гаджетоманія: чи варто пережити за молоде покоління: Методичний посібник*. Рівне: РУГ, 2019. С. 12.

⁴⁶³ Зарецька, О. В. (2017). Компьютерная и интернет-зависимость: анализ и систематизация подходов к проблеме. *Психолого-педагогические исследования. 2017. Т. 9. № 2*. С. 146.

Недоречне використання техніки стало характерною рисою сучасного часу. Шеррі Теркл, професор МІТ, говорить про діагноз покоління, що люди очікують від технологій більше, ніж від самих себе. Багато змирилися з «нездоровим» використанням гаджетів; а тим часом погані звички мають тенденцію швидко вкорінюватися⁴⁶⁴.

Нове захоплення, яке захопило багатьох людей від молодших школярів до пенсіонерів – це телефони, смартфони. Гаджети (від англ. «Gadget», що позначає «технічна новинка») – це багато пристроїв: смартфони, електронні книги, ноутбуки і ультрабуки, планшети, музичні плеєри, ігрові консолі та інше. Гаджети створені, щоб служити людині, але вони часто підпорядковують людину собі. Особливо небезпечно, коли з'являється залежність від гаджетів у дітей.

А. Х. Курашінова розглядаючи гаджет-залежність відзначає, що її можна охарактеризувати, як залежність від використання всіляких гаджетів, від Інтернету, соціальних мереж і онлайн-ігор. Для позначення цієї залежності, навіть, з'явилося спеціальне слово – фаббінг, утворене від англійських слів «phone» (телефон) і «snubbing» (нехтування). Якщо перекладати дослівно, це означає нехтування співрозмовником на користь телефону. Особливо це явище проявляється серед підлітків і молодших школярів⁴⁶⁵.

Недостатньо робіт присвячено дослідженню проблеми гаджет залежності, але так як досить вивчена Інтернет-залежність і комп'ютерна залежність, по суті можна допустити аналогію цих залежностей, так як телефон школярами, в основному, використовується для виходу в мережу Інтернету.

Залежність від гаджетів у дітей – серйозна проблема. Фахівці різних країн, вивчаючи гаджетозалежність у дітей, проводили експерименти, обмеживши певні вікові групи школярів і молоді в використанні будь-яких технічних пристроїв на різний період (від 8 до 24 годин). З'ясувалося, що переважна більшість не змогли провести час без своїх гаджетів. Більш того, у них спостерігалися тривожні симптоми: розгубленість, депресія, агресія.

Деякі відчували стан зламу. Про це говорять досліді, проведені вченими Америки, Великобританії, Китаю, Росії.

Л. Г. Леонова стверджує, що залежність від гаджетів може перетворитися на серйозну проблему.

Залежність від гаджетів починається з батьків. Батьки, часто того не розуміючи, самі захоплюють дитину віртуальним світом, купуючи їй різні гаджети. Вони щиро вважають, що це необхідно. І забувають про те, щоб збільшувати коло інших інтересів дітей, не шукають ресурс в інтелектуальних, творчих заняттях, не вчать отримувати від життя різні враження. Гаджетозалежність у дітей починається з того, що батьки себе замінують гаджетом. Виробники гаджетів постійно підтримують інтерес школярів, використовуючи особливості їх психології. Це замкнуте коло, яке розірвати зможуть батьки тільки за допомогою фахівців. Зі сказаного не випливає, що потрібно заборонити дітям користуватися гаджетами, але потрібно навчити їх робити це правильно⁴⁶⁶.

З точки зору А. Г. Шмельова, навала нових технологій призвела до переоцінки особистісних цінностей людини, і діти опинилися легко доступними мішенями для цього.

А. Г. Шмельов відзначає, що: «капризи Вашої дитини, що без мобільника вона в класі нуль без палички, що вона ніхто, не ходитиме до школи, не просто лише її істерики, вони мають під собою фундамент – фундамент нового мислення дітей, з яким незнайома ще частина батьків⁴⁶⁷».

⁴⁶⁴ Дрепа, М. И. (2018). Интернет-зависимость как объект научной рефлексии в современной психологии. *Знание. Понимание. Умение. 2018. № 2.* С. 190.

⁴⁶⁵ Курашинова, А. Х. (2016). Гаджетомания и проблемы развития личности. *Историческая и социально-образовательная мысль. 2016. Том. 8. № 5. Часть 1.* С. 180.

⁴⁶⁶ Леонова, Л. Г., Бочкарева, Н. Л. (2018). *Вопросы профилактики аддиктивного поведения в подростковом возрасте. Учебно-методическое пособие.* Новосибирск: НМИ, 2018. С. 53.

⁴⁶⁷ Шмелев, А. Г. (2016). Психодиагностика и новые информационные технологии. *Компьютеры и познание.* М.: Наука, 2016. С. 45.

В даний час проблеми адиктивної поведінки, особливо серед підлітків і дітей, приділяється велика увага в роботах по психології. З огляду на багатоплановість трактувань адиктивної поведінки, уточнимо наше уявлення про них.

Термін «залежність» і його синонімом «адикція», два століття тому ввів відомий лікар США Б. Раш⁴⁶⁸.

В психологічній і медичній літературі також використовує термін «залежність»: алкогольна, нікотина, наркотична, комп'ютерна. І останнім часом з'явилося поняття «гаджетозалежність».

Адиктивна поведінка розглядається авторами, які стояли біля початку дослідження цієї проблеми: В. Д. Менделевич, Б. Р. Мандель та ін. Як одна з форм деструктивної поведінки, тобто, яка заподіює шкоду людині і суспільству.

Згідно В. Д. Менделевич адиктивна поведінка виражається в прагненні до втечі від реальності за допомогою зміни свого психічного стану, яке досягається різними способами – фармакологічними (прийом речовин, які впливають на психіку) і нефармакологічними (зосередження на певних предметах і активностях, що супроводжується розвитком суб'єктивно приємних емоційних станів)⁴⁶⁹.

О. В. Зарецька розглядає поняття «адиктивна поведінка». Адиктивна поведінка (від англ. addiction – згубна, порочна схильність) – це одна з форм деструктивної, девіантної поведінки, яка виражається в прагненні до втечі від реальності за допомогою зміни свого психічного стану⁴⁷⁰.

О. І. Миколаєва, В. Г. Каменська розглядають поряд з хімічними формами залежності, інформаційну залежність (комп'ютерно-інтернетна форма), яка набула широкого поширення в зв'язку з кількісним та якісним стрибком розвитку інформаційних технологій. Автори відзначають руйнівний характер адикції, який проявляється в тому, що спосіб адиктивної реалізації із засобу поступово перетворюється на мету⁴⁷¹.

На думку С. Ф. Смагіна будь-яка психологічна залежність проходить в своєму розвитку кілька етапів:

- адаптації або звикання, як правило, на цьому етапі ніхто не бачить ніяких шкідливих наслідків для себе;
- етап різкого підйому захопленості, особистість на цій стадії відчуває максимальну ступінь задоволення;
- етап деякої стійкості, а потім відбувається спад захопленості з фіксацією певного її рівня, який залишається незмінним протягом тривалого часу⁴⁷².

Б. Р. Мандель розглядає адиктивну поведінку, як одну з форм деструктивної (руйнівної) поведінки, тобто яка заподіює шкоду людині і суспільству.

До психологічних факторів належать особистісні особливості, як відображення в психіці психологічних травм, отриманих в різні періоди життя людини. Провокуючими факторами, адиктивної поведінки вважаються нервово-психічна нестійкість, такі акцентуації характеру, як: гіпертімний, нестійкий, конформний, істероїдний, епілептоїдний типи, поведінкові реакції – групування, реакції емансипації⁴⁷³.

Як і будь-яка залежність – від алкоголю, куріння або наркотиків, гаджетозалежність негативно впливає на психіку: коли людина опиняється без своїх «іграшок», вона починає нервувати, у неї розвиваються фобії, вона не в змозі вести звичайне життя. У США з цією проблемою звертаються до психотерапевтів.

⁴⁶⁸ Смагин, С. Ф. (2018). *Аддикция, аддиктивное поведение*. СПб.: МИПУ, 2018. С. 121.

⁴⁶⁹ Менделевич, В. Д., Садыкова, Р. Г. (2017). *Психология зависимой личности*. Казань, 2017. С. 82.

⁴⁷⁰ Зарецкая, О. В. (2017). Компьютерная и интернет-зависимость: анализ и систематизация подходов к проблеме. *Психолого-педагогические исследования*. 2017. Т. 9. № 2. С. 147.

⁴⁷¹ Николаева, Е. И., Каминская, В. Г. (2017). *Аддиктология. Теоретические и экспериментальные исследования формирования аддикций*. М.: Форум, 2017. С. 95.

⁴⁷² Смагин, С. Ф. (2018). *Аддикция, аддиктивное поведение*. СПб.: МИПУ, 2018. С. 123.

⁴⁷³ Мандель, Б. Р. (2016). *Психология зависимостей (аддиктология)*. Учеб. пособие. М.: Вузовский учебник. Инфра. М., 2016. С. 94.

Дж. Солпостер вважає, що з кожним стрибком в області комп'ютерних технологій зростає кількість людей, яких називають «комп'ютерними фанатами» або «геймерами» (від англійського «game» – гра)⁴⁷⁴.

Більшою мірою захопленість комп'ютерними іграми характерна для дітей і підлітків. Так як в дитячому віці провідна діяльність – гра і, як правило, це рольова гра, в якій дитина опановує соціальні ролі, комп'ютерні ігри звужують соціальний досвід дитини.

З точки зору Л. М. Юр'євої і Т. Ю. Больбот, в основі рольової гри лежить потреба в грі, яка властива дитині. А також прагнення до прийняття ролі комп'ютерного персонажа, яка дозволяє дитині задовольняти потреби, які з якихось причин нездатні задовольнитися у реальному житті.

З початку захоплення комп'ютерною грою йде етап свого роду адаптації. Людина «входить у смак», потім настає період різкого зростання, швидкого формування залежності. В результаті зростання, величина залежності досягає деякої точки максимуму, положення якої залежить від індивідуальних особливостей особистості і середовищних факторів. Далі сила залежності на якийсь час залишається стійкою, а потім йде на спад і знову ж фіксується на певному рівні і залишається стійкою протягом тривалого часу⁴⁷⁵.

У молодшому шкільному віці проявляються фізіологічні та психологічні особливості дорослішання. Процес фізіологічної перебудови є фоном, на якому протікає серйозна психологічна криза. Невміння в достатній мірі регулювати свій емоційний стан проявляється в агресії. Пошук свого «Я», конфлікти з дорослими (батьки, педагоги) і з однолітками, невпевненість в собі, а звідси – виникає почуття самотності, яке призводить до пошуку спілкування в мережі Інтернету і реалізації своїх психологічних потреб в комп'ютерних іграх і гаджетах, як засоби спілкування зі своїми друзями.

Поняття «втеча від реальності» характеризує занурення в іншу, «віртуальну реальність» – комп'ютерні ігри та ін. Психологічним механізмом «втечі від реальності» є потреба школяра в «відстороненні» від повсякденних турбот і проблем, неприємностей, незадоволеність собою або складності у відносинах з батьками, вчителями та однокласниками.

Таким дітям складно налагодити відносини з оточуючими їх людьми, у них недостатньо досвіду конструктивної комунікації, вміння виходити з конфліктної ситуації і єдиною цінністю для них стає комп'ютер і гаджети і все, що з цим пов'язано. Комунікація на рівні комп'ютерних рольових ігр.

Так само сучасні гаджети виконують роль престижу і успіху у школярів молодшого віку, володіння сучасним телефоном останньої моделі підвищує самооцінку і самоствердження в середовищі однокласників.

В зарубіжних дослідженнях Гриффитса було виділено два типи мотивів, які змушують дітей і підлітків знову і знову звертатися до комп'ютерної гри.

Гравці з першим типом грають заради задоволення від самої гри і заради результату, задоволення мотиву досягнення, можливого суперництва з іншими гравцями. При цьому типі мотивації гра поєднується з іншими видами діяльності, дитина нормально спілкується з оточуючими, а до комп'ютерної гри звертається під час відпочинку та дозвілля.

Для гравців з другим типом мотивації гра стає формою ескапізму. Саме цей тип звикання до гри і догляд в реальність гри привертає увагу не тільки психологів, а й психіатрів. Причиною такого захоплення комп'ютерними іграми може стати нездатність дитини справлятися з проблемами повсякденного життя, навчанням, складні відносини з батьками, однолітками – в таких випадках гра є формою реакції на стрес, способом втечі від дійсності, вираженням відчуття безпорадності. Комп'ютерна гра для такої дитини стає

⁴⁷⁴ Солпостер, Дж. (2016). *Подростки и компьютер*. М., 2016. С. 64.

⁴⁷⁵ Юр'єва, Л. Н., Больбот, Т. Ю. (2016). *Компьютерная зависимость*. Днепропетровск, С. 202.

основним заняттям, вона втрачає інтерес до інших занять, вона вимагає уваги дорослого, можливо, допомоги психолога⁴⁷⁶.

М. І. Дрепа виділив дезадаптивні поведінкові риси при такому типі звикання, до яких відносяться порушення соціальних контактів (сім'я, друзі), брехня і дрібні правопорушення заради грошей необхідних для покупки ігор, велика кількість часу проведеного у комп'ютера, звернення до гри в ситуації стресу, поганого настрою. Отже, можна виділити основний механізму утворення гаджетозалежності: задоволення нереалізованої потреби бути затребуваним в соціумі. При формуванні даного механізму проходить процес компенсації негативних життєвих переживань.

Основними критеріями гаджетозалежності, є:

- небажання відволіктися від телефону;
- роздратування при вимушеному відволіканні;
- нездатність спланувати закінчення сеансу гри;
- забування про домашні справи, навчання, зустрічі в ході гри на комп'ютері;
- нехтування власним здоров'ям, гігієною, сном;
- зловживання кавою, енергетичними напоями і іншими подібними психостимуляторами;
- готовність задовольнитися нерегулярною, випадковою і одноманітною їжею, не відриваючись від комп'ютера;
- відчуття емоційного підйому під час гри.

Отже, гаджетозалежність – це розлад в психіці, що супроводжується великою кількістю поведінкових проблем і в загальному полягає в нездатності школяра вчасно вийти з Мережі, а також в постійній присутності нав'язливого бажання туди увійти.

Основні п'ять типів Інтернет-залежності, які були виділені психологом М. І. Дрепом, характеризуються наступним чином:

1. Відчуття емоційного підйому під час гри.
2. Пристрасть до віртуальних знайомств (надмірність знайомих друзів в Мережі).
3. Нав'язлива потреба в Мережі (гра в онлайнві ігри).
4. Інформаційне перевантаження (нескінченні подорожі по Мережі, пошук інформації по базах даних і пошукових сайтах).
5. Мережеві ігри (нав'язлива гра в різні комп'ютерні ігри по Мережі)⁴⁷⁷.

Дослідники наводять різні критерії, за якими можна судити про комп'ютерну залежності. Так, Кімберлі Янг наводить такі ознаки:

1. Нав'язливе бажання перевірити e-mail.
2. Постійне бажання наступного виходу в Інтернет.
3. Скарги оточуючих на те, що людина проводить занадто багато часу в Інтернеті⁴⁷⁸.

Більш розгорнуту систему критеріїв залежності призводить Айвен Голдберг. Гаджетозалежність крім психологічних проблем небезпечна з точки зору фізіології, особливо для зростаючого організму дітей молодшого шкільного віку. Розвиваються фізіологічні наслідки, внаслідок неправильного положення хребта: погіршується зір, погіршується стан судин і, зокрема, кровопостачання головного мозку, з'являється дратівливість і агресивність⁴⁷⁹.

Як наслідок гаджетозалежності відбувається поступова деградація соціальних навичок школяра – відчуження від суспільства, зменшення кола спілкування, при недоступності до телефону або комп'ютера в силу різних причин виявляються реальні ознаки ломки, щодо

⁴⁷⁶ Шевнина, О. (2017). *Если ребенок интересуется только компьютерными играми*. М.: Эксмо, 2017. С. 30. (Серия: «Популярная психология для родителей»).

⁴⁷⁷ Дрепа, М. И. (2018). Интернет-зависимость как объект научной рефлексии в современной психологии. *Знание. Понимание. Умение*. 2018. № 2. С. 191.

⁴⁷⁸ Янг, К. С. (2017). Диагноз – Интернет-зависимость. *Мир Интернет*. 2017. № 2. С. 25-26.

⁴⁷⁹ Goldberg, I. Internet addictive disorder (IAd) diagnostic criteria. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2015. № 191. S. 1372.

комп'ютерної гри та перебування у ній, в її психологічному компоненті – підвищення дратівливості, незнання чим себе зайняти, нудьга, апатія, значне зниження настрою та агресія.

Доктор Кімберлі Янг запропонувала друге поняття – «проблемне використання Інтернету». «Інтернет-залежність» – це широке поняття, яке позначає велику кількість проблем поведінки.

Одним з найбільш важливих факторів формування гаджетозалежності і Інтернет залежностей школярів молодшого віку є властивості характеру – підвищена образливість, вразливість, тривожність, схильність до депресії, низька самооцінка, погана стресостійкість, нездатність вирішити конфлікти, відхід від проблем. Як правило, школярі, які страждають даними видами залежності, не вміють будувати відносини з однолітками, погано адаптуються в колективі, що сприяє відходу від життєвих труднощів в віртуальний світ і поступового формування залежності.

Втеча у віртуальне середовище є одним із способів пристосування до світу. Відчуваючи складності в контактах з близькими, однолітками, в вираженні емоцій, школярі намагаються уникати дискомфортних ситуацій, намагаються шукати більш безпечний спосіб взаємодії із середовищем⁴⁸⁰.

Гаджетозалежність чинить негативний вплив на розвиток психічних процесів: пам'яті, мислення, уваги, волі, які саме в молодшому шкільному інтенсивно розвиваються.

Розповсюдження гаджетозалежності серед школярів пояснюється тим, що гаджети завжди під рукою, можна грати в ігри або спілкуватися навіть в транспорті.

У цьому віці діти потребують підтримки оточуючих їх дорослих. Батьки і вчителі є значущими дорослими для молодших школярів і вони впливають на формування їх особистості та певних якостей. Для формування здорової особистості необхідно звернути увагу на режим праці і відпочинку дитини, організувати спільний відпочинок.

Спілкування в Мережах для учнів початкової школи має або бути відсутнім взагалі, або проходити під повним контролем батьків, включаючи можливість заглянути в аккаунт «зсередини». Діти в цьому віці рухливі, мобільні, і саме в цей час найлегше прищепити інтерес до живого спілкування в сім'ї і в дитячих компаніях і активним життєвим звичкам.

Таким чином, освітні установи можуть корегувати гаджетозалежність, захоплюючи школярів цікавими колективними справами: спільними походами, спортивними святами, культурно-масовими заходами, залучаючи до участі молодших школярів та їх батьків. Організоване таким чином дозвілля сприяє розширенню кругозору дітей, захоплює їх спільною справою, сприяє згуртованості колективу і формує у школяра навички взаємодії з однокласниками. Формування нових зв'язків, нових інтересів, пошук сенсу життя допомагають знайти молодшим школярам своє місце в реальному світі.

Програма психолого-педагогічної корекції гаджетозалежності. Розроблена програма психолого-педагогічної корекції гаджетозалежності спрямована на: формування навичок ефективного спілкування; формування позитивного «Я-Образу» і адекватної самооцінки.

Мета програми – формування і розвиток навичок прийняття себе і комунікативних умінь, як показників зниження або повної відсутності гаджетозалежності у підлітків.

Завдання:

- зняття емоційної напруги у підлітків;
- формування і розвиток навичок прийняття себе і адекватної позитивної самооцінки;
- формування установки на подолання гаджетозалежності.

Дана програма розрахована на психокорекцію проявів гаджетозалежності у підлітків у віці 11-13 років, що володіють такими рисами гаджетозалежного адикта: схильність до неприйняття себе, замкнутість, почуття невпевненості в реальній дійсності.

Корекційна програма складається з 10 занять, які поводяться 1 раз на тиждень, тривалість заняття 45 хв.

⁴⁸⁰ Янг, К. С. (2017). Диагноз – Интернет-зависимость. *Мир Интернет*. 2017. № 2. С. 27-28.

Передбачувані результати реалізації корекційної програми:

1. зменшення часу, проведеного за гаджетами і комп'ютерними іграми, аж до повної відмови від них;
2. захоплення гаджетами і комп'ютерними іграми перестає носити надцінний характер для підлітка;
3. зміна кола інтересів: підвищення інтересу до творчої діяльності;
4. формування навичок самоконтролю та рефлексії;
5. покращення соціальної і сімейної адаптації підлітків.

Заняття 1.

Мета заняття: усвідомлення проблеми гаджетозалежності.

Хід заняття:

Проводиться діагностична бесіда, в процесі якої обговорюються провідні мотиви, взаємовідносини з оточуючими, ставлення до різних життєвих сфер: навчання, сім'ї, дружби, захоплення, свідомі ігрові мотиви.

Ведучий задає питання:

1. Яке значення мають гаджети в сучасному світі і конкретно для підлітка?
2. Чи вважає підліток себе залежним від гаджетів і комп'ютерних ігор?
3. Чи усвідомлює підліток негативні наслідки цих надмірних захоплення?

Вправа 1. «Сонце світить для кожного, хто»

Мета: знайомство учасників групи.

Група працює в колі. Один з учасників прибирає свій стілець, ставить його в стороні, а сам стає на середину кола. Мета стоїть в центрі – знову отримати стілець, на який можна сісти. Людина в центрі кола розповідає що-небудь про самого себе. Якщо сказане справедливо по відношенню до будь-кого з гравців, то він встає і міняється місцями з промовляв.

Мова кожного виступаючого починається фразою: «Сонце світить для кожного, хто ...». Гра може починатися з опису зовнішніх атрибутів: «Сонце світить для кожного, хто носить блакитні джинси» та ін. Добре, якщо члени групи згадують як про сильні, так і про слабкі сторони людського характеру, пристрасті, недоліки, успіхи та невдачі.

По закінченню підводяться підсумки.

Вправа 2. «Прийняття правил групи»

Мета: забезпечення порядку в групі.

Ведучий разом з учасниками прописує групові правила.

Правила групи потрібно прописати на ватмані і зберігати до кінця 10 заняття, періодично нагадувати їх учасникам. Кожен учасник прописує на листочку свої очікування від занять. Можна так само проговорити їх в голос. Листочок зберігається у ведучого до кінця тренінгу, можна згорнути листочки в трубочку покласти в пляшку і закрити її.

Заняття 2.

Мета: знайомство з цінностями учасників групи.

Вправа 1. «Мій девіз»

Мета – дати учасникам можливість вільного самовираження.

Кожен учасник пропонує свій життєвий девіз (словосполучення або коротке речення), який характеризує його життєві цінності або стратегію поведінки в житті.

Питання учасникам:

1. Чи завжди ви прямуєте цим принципом в житті?
2. Які ваші враження від девізів інших учасників групи?
3. Чий девіз схожий на твій або тобі відгукнувся?

Вправа 2. «Життєві цілі»

Мета вправи – виявлення провідних мотивів і цілей учасників.

Кожен учасник записує, як мінімум, 5 життєвих цілей і ділиться ними з групою.

Питання учасникам:

1. Наскільки Ви наблизилися до реалізації цих цілей?

2. Що потрібно робити, щоб реалізувати ці цілі?

Вправа 3. «Мій день»

Мета вправи – виявлення поведінкових стереотипів, ефективних і дезадаптивних поведінкових стратегій.

Кожен учасник записує на листочку розпорядок свого звичайного дня із зазначенням часу, який він витрачає на різні справи і розповідає про свій розпорядок.

Питання учасникам:

1. Які недоліки є в Вашому розпорядку дня і розпорядок інших учасників?
2. Як можна поліпшити розпорядок дня, зробити його більш продуктивним?

Заняття 3.

Мета: робота з усвідомленням гаджетозалежності.

Вправа 1. «Життя в грі»

Мета вправи – сформулювати уявлення про гаджетозалежність, як про проблему, яку необхідно вирішувати.

Кожен учасник на аркуші паперу записує фразу: «Гаджети для мене – це ...», ділить сторінку на 2 стовпчики: «+» і «-» і описує що дають гаджети, їх користь (+) і в чому їх шкода (-), підраховує + і -, чого більше.

Питання учасникам:

1. Кожен учасник розповідає плюси і мінуси гаджетозалежності.
2. Ведучий додає мінуси: погіршення постави, погіршення зору, відсутність друзів, мало прогулянок на свіжому повітрі та ін.

Вправа 2. «Читання листів»

Мета вправи – усвідомлення серйозності проблеми гаджетозалежності і необхідності проведення корекційної роботи.

Ведучий зачитує в слух 3 анонімних листи підлітків з ігроманією, які пройшли психологічну корекцію.

У листах відбивається самоаналіз стану підлітка перед початком корекційної роботи і після проведення психокорекції.

Питання учасникам:

1. Які почуття у вас викликали дані листи?
2. Як виважаєте, чи вірно вчинили підлітки, що звернулися п допомогу?

Вправа 3. «Наслідки ігроманії»

Мета – усвідомлення серйозності наслідків зловживання комп'ютерними іграми.

Ведучий демонструє два п'ятихвилинних відеороликів, в яких показує учасникам важкі наслідки комп'ютерної залежності. Наприклад, в одному з роликів геймери після невдачі в комп'ютерній грі в істеричі б'ються головою об стіл, розбивають меблі, кидаються на членів сім'ї, що заважають грати.

Питання учасникам:

1. Яке враження справили на вас ці фільми?
2. Чи бували у вас схожі стани, коли батьки забороняли гаджети?

Заняття 4.

Мета – актуалізація ресурсів для подолання гаджетозалежності.

Вправа 1. «Колективний рахунок»

Мета вправи – формування настрою на групову роботу.

Підлітки стоять у колі, закривши очі. Завдання групи – називати по порядку числа натурального ряду, намагаючись дістатися до 20, не зробивши помилок. При цьому повинні виконуватися три умови:

1. Ніхто не знає, хто почне рахунок, і хто назве наступне число.
2. Неможна одному і тому ж учаснику називати два числа поспіль.
3. Якщо потрібне число буде названо вголос двома або більше гравцями, група починає називати числа з початку.

Вправа 2. «Зникнення гаджетів і комп'ютера»

Мета: усвідомити можливості вільного часу.

Ведучий: «Уявіть, що гаджети і комп'ютери гри не існують. Значить, у Вас буде багато вільного часу. Напишіть, як би Ви проводили цей час».

Питання:

1. Розкажіть про свої враження від роботи в групі.
2. З яким настроєм ви йдете з заняття?

Вправа 3. «Моє хобі»

Мета – актуалізація захоплень підлітка, як можливої заміни гаджетів.

Учасники групи розбиваються на пари і розповідають один одному про своє хобі. Потім кожен учасник розповідає про хобі партнера по парі.

Питання:

1. Чи знайшли ви спільні захоплення з учасниками групи?
2. Чи могли б ви разом проводити час, наскільки це було б цікаво?

Заняття 5.

Мета – актуалізація ресурсів для подолання гаджетозалежності.

Вправа 1. «Планування майбутнього»

Мета – актуалізація мотивів продуктивної діяльності.

Кожен учасник групи на аркуші паперу прописує свої цілі на найближче майбутнє і розповідає про шляхи їх досягнення.

Питання:

1. Хто або що може перешкодити досягненню Ваших цілей?
2. Чи завжди ви досягаєте поставлених цілей?

Вправа 2. «Надувна лялька»

Мета – подолання скутості і напруженості, тренування м'язової релаксації.

Ведучий робить рухи руками, що імітують роботу з насосом, і видає характерні звуки.

Учасники групи спочатку спокійно сидять в кріслах, голова опущена, руки мляво висять уздовж тіла.

З кожним рухом «насоса» «гумові ляльки» починають «надуватися»: учасники розпрямляються, піднімають голову, напружують руки і врешті-решт стають в повний зріст, розкинувши руки і розставивши ноги. Через кілька секунд ведучій «висмикує затичку» у «ляльки», і гравці з шипінням розслабляються і поступово опускаються на навпочіпки.

Питання:

1. Як ви себе почували в ролі надувної ляльки?
2. Що хотілось зробити ще?

Вправа 3. «Портрет»

Мета вправи: створити віртуальний портрет, сформуваність групи

Обладнання: сучасні журнали, ножиці, ватман А24 формату, клей, кольоровий папір, кольорові олівці чи воскові крейди, фломастери.

Хід вправи

Ведучий: «Вам необхідно скласти віртуальний портрет підлітка за допомогою техніки колажу, перед вами всі необхідні матеріали, робота групова, тому прислухаємося до думки інших. Вам необхідно так само прописати і по можливості зобразити їх, якості, які притаманні підлітку». Презентація портрета.

Питання для обговорення:

1. Які почуття Ви відчували створюючи портрет підлітка?
2. Чи схожий цей портрет на Вас особисто? Які у Вас спільні риси?
3. Які труднощі виникали в процесі виконання вправи?

Заняття 6.

Мета заняття – самопізнання особистості.

Вправа 1. «Руйнування міфів»

Мета – виявлення та аналіз ірраціональних переконань, пов'язаних з гаджетами залежністю і комп'ютерною грою.

Хід вправи

Ведучий просить учасників групи згадати автоматичні думки, які виправдовують бажання грати в комп'ютерні ігри.

Наприклад:

1. «пограю ще п'ять хвилин і вийду»;
2. «я повинен пройти цей рівень сьогодні»;
3. «сьогодні я дуже втопився, гра дозволить мені розслабитися»;
4. «потрібно сьогодні хоча б спробувати ту місію пройти».

Учасники групи разом з ведучим пояснює ірраціональність і помилковість подібних установок.

Питання для обговорення:

1. Які з цих установок ви частіше використовуєте в своєму житті?
2. Як ви думаєте, чи можна скасувати ці установки і що тоді зміниться у вашому житті?

Вправа 2. «Правила поведінки»

Мета вправи – вироблення поведінкових стратегій при виникненні непереборного бажання грати.

Хід вправи

Учасники групи називають провокують ситуації, які сприяють виникненню непереборного бажання грати і спільно розробляють правила поведінки в таких ситуаціях, щоб не допустити зриву. Правила записуються на дошці.

Питання для обговорення:

1. Як ви думаєте, чи складно дотримуватися цих правил?
2. Що може завадити їх виконанню?

Вправа 3. «Дзеркало»

Мета – навчитися розуміти іншу людину.

Всі учасники розбиваються на пари. Одна людина – зображує рух і міміку, а інший – дзеркало повторює його рухи і міміку. Потім вони міняються ролями.

Питання для обговорення:

1. В якій ролі вам було складніше і чому?
2. Що ви відчували під час виконання ролі?

Заняття 7.

Мета заняття – формування навичок впевненої поведінки.

Вправа 1. «Впевненість у собі»

Мета – відчути як змінюється відчуття впевненості від положення тіла.

Людина залежить від свого тіла. Спробуйте в положенні стоячи зігнути навпіл, голову встромити в коліна і при цьому випробувати почуття гордості і впевненості в собі.

У положенні стоячи розставити ноги, випрямити плечі, підняти вгору підборіддя і відчути себе в цей момент дуже нещасним.

Питання для обговорення:

1. Що ви відчували в першому і в другому положенні тіла?
2. Як змінювалися ваші емоції?

Вправа 2. «Який «Я» і яким мене бачать інші?»

Мета вправи – описати себе з точки зору іншого учасника.

Обладнання: папір формату А4, ручки.

Хід вправи

Ведучий: «Вся група сідає в коло. Кожен з вас має певне уявлення про себе. Причому ваш нинішній погляд на себе, напевно, відрізняється від того, як ви бачили себе п'ять або тим більше десять років тому. Насправді у кожної людини безліч образів себе, але і це ще не все. На додаток до ваших власних уявлень існують і уявлення про вас тих людей, які вас знають або не знають.

Завдання наступні: «Вам необхідно розділити аркуш паперу на три колонки, в першій написати «Моє «Я», яким я себе бачу», у другій – «Моє «Я», з точки зору моїх батьків», в третій – «Моє «Я», з точки зору моїх друзів».

Подивитися що збіглося, підкреслити, лист перевернути і віддати трьом людям в групу, що б описали Вас. Це повинні бути люди: 1. – Вас добре знає, 2 – знає не дуже добре, 3 – майже не знайомі з Вами». Прочитайте, то що Вам написали і порівняйте зі своїми уявленнями про себе».

Питання для обговорення:

1. Наскільки збіглися ваші уявлення про себе з чужою думкою?
2. Що Ви при цьому відчуваєте?
3. Що нового Ви дізналися про себе?
4. Які труднощі виникали в процесі виконання вправи?

Заняття 8.

Мета заняття – самопізнання особистості.

Вправа 1. «Розтопи коло»

Мета вправи – вміння знаходити в кожному учаснику позитивні риси.

Хід вправи

Ведучий: «Вам необхідно встати в коло і взятися за руки. Один учасник входить в коло. Він оточений іншими учасниками і його завдання – «розтопити коло» своїм теплом. Коло випустить лише того, хто зуміє знайти добрі і приємні слова про кожного, що стоять в колі».

Питання для обговорення:

1. Чи складно було розтопити коло?
2. У житті Ви використовуєте поवालів:
 - А) для підтримки хороших відносин;
 - Б) для отримання будь-якої вигоди?
3. Які труднощі виникали в процесі виконання вправи?

Вправа 2. «Змія»

Мета вправи – розігрівання учасників, сформувані здатність до взаємодії.

Обладнання: мотузка діаметром 8-10 мм (3 метри).

Хід вправи

Ведучий: «Увага, зараз я покладу мотузку в центрі кімнати, зверну її як змію. Тепер всім необхідно закрити очі або надіти пов'язки. Учасники з закритими очима повинні розкласти мотузку у вигляді різних букв. Можна розмовляти.

Якщо група вирішила, що впоралася із завданням, вона повідомляє ведучому. Тоді всі відкривають очі, встають і оцінюють результати своєї творчості. Важливо вимірювати час, витрачений гравцями на кожену букву. В результаті у групи виникає мета – витратити якомога менше часу на кожену спробу і постійно покращувати свій результат».

Питання для обговорення:

1. Що Ви відчували під час виконання вправи?
2. Які труднощі виникали в процесі виконання вправи?

Заняття 9.

Мета заняття – формування навичок подолання труднощів.

Вправа 1. «Броунівський рух»

Мета вправи – розігрів учасників.

Хід вправи

Ведучий: «Зараз всім необхідно хаотично ходити по приміщенню, не вступаючи ні в які контакти. Потім, за моїм сигналом: «Почали», всім необхідно об'єднатися в молекули, спочатку по 2 учасники, ходимо, об'єднуємося по три, ходимо, об'єднуємося по чотири, ходимо, об'єднується вся група в одну велику молекулу».

Питання для обговорення:

1. Що Ви відчували під час об'єднання з іншими, це були приємні відчуття чи ні?
2. Які труднощі виникали в процесі виконання вправи?

Вправа 2. «Мої труднощі»

Мета вправи – розвиток навичок подолання труднощів.

Хід вправи

Ведучий: «Всі учасники діляться на пари і сідають так, щоб не заважати один одному своїми розмовами. Обидва партнери повинні отримати принаймні дві відповіді на наступне питання: «Як я ставлюся до почуття розчарування?»».

Потім пари розділяються, кожен шукає собі іншого партнера і обговорює з ним питання: «Наскільки важко мені вмовити інших дати мені те, що мені потрібно?». На це питання, так само як і на попередні, треба дати не менше двох відповідей. Учасники міняються ролями, той хто задавав питання, тепер відповідає, потім учасники утворюють нові пари. Так відбувається чотири рази. На цей раз обговорюється питання: «Що заважає мені досягти успіху?»».

Знову з новим партнером і дві відповіді на питання: «Що я кажу собі, коли зробив помилку?». З останнім партнером – дві відповіді на питання: «Що я можу зробити, щоб отримати те, чого я хочу?»».

Питання для обговорення:

1. Що Ви відчували, коли Вам задавали питання і коли питання задавали Ви самі?
2. Як допомогли мені мої партнери?
3. На які питання було важко відповідати?

Вправа 3. «Самопрезентація»

Мета вправи – розвиток навичок самопрезентації.

Обладнання: аркуші паперу формату А4, ручки.

Хід вправи

Ведучий: «Вам необхідно на аркушах паперу написати власну самопрезентацію для виступу на співбесіді з роботодавцем. Написати посаду, на яку претендуєте, описати власні сильні і слабкі сторони, як в особистісному, так і в професійному плані. Виступити перед усіма з Виступити перед усіма з самопрезентації»

Питання для обговорення:

1. Які почуття Ви відчули під час самопрезентації?
2. Чи задоволені Ви своєю презентацією? Чи хотіли щось ще додати?
3. Які труднощі виникали в процесі виконання вправи?

Заняття 10.

Мета заняття – формування конструктивних психологічних захисних механізмів.

Вправа 1. «Снігова куля»

Мета вправи – розігрів учасників.

Хід вправи

Ведучий: «Всі учасники по-черзі називають своє ім'я з якимось прикметником, що починається на першу букву імені. Наступний по колу повинен назвати попередніх, потім себе; таким чином, кожен наступний повинен назвати попередніх, потім себе; таким чином, кожен наступний повинен буде називати все більше імен з прикметниками, це полегшить запам'ятовування і кілька розрядить обстановку».

Питання для обговорення:

1. Що Ви відчували при виконанні вправи?
2. Які труднощі виникали в процесі виконання вправи?

Вправа 2. «Струна»

Мета вправи – формування навичок релаксації.

Хід вправи

Ведучий: «У цій вправі ви будете вчитися розслабляти м'язи спини і грудей. Сядьте рівно, ще більше випростався. Витягніться, як струна. Напружилися м'язи спини, грудей і живота. (Пауза). Утомливо так сидіти ...

Струна обірвалася! Розслабилися! Стали вільними, розслаблені м'язи спини, грудей, живота. Розслабилося все ваше тіло. Легко і спокійно дихається вам зараз. Розслаблення приємно. Запам'ятайте ці відчуття. Повторимо вправу».

Питання для обговорення:

1. Що Ви відчуваєте?
2. Які труднощі виникали в процесі виконання вправи?

Вправа 3. Прощання. Рефлексія

Питання для обговорення:

1. Що Ви відчуваєте?
2. Які труднощі виникали в процесі виконання вправ?
3. Які навички ви отримали в ході програми?

Результати дослідження гаджетозалежності. Дослідження проводилося на базі УВК № 160, м. Харкова. У дослідженні брали участь 80 досліджуваних (молодшого шкільного віку). У віці 11-13 років, з них 50 дівчат та 30 хлопців. Дослідження складається з трьох етапів:

Констатувальний етап – на даному етапі проведена первинна діагностика загальної кількості вибірки 80 досліджуваних молодшого шкільного віку. Дослідження проводилось за усіма методиками. На основі отриманих результатів уся вибірка розділена на дві групи: контрольну – 40 досліджуваних у віці 11-13 років, з них 25 дівчат та 15 хлопців та експериментальну – 40 досліджуваних у віці 11-13 років, з них 25 дівчат та 15 хлопців.

Формувальний етап – на даному етапі розроблена корекційна програма, щодо попередження гаджетозалеженості у дітей молодшого шкільного віку. Дана програма проводилась лише з експериментальною групою, контрольна не брала участь у програмі.

Контрольний етап – на даному етапі проведена вторинна діагностика контрольної та експериментальної групи. Дослідження проводилось за усіма методиками. Визначення статистичних відмінностей між результатами констатувального та контрольного етапу дослідження експериментальної групи.

Аналіз захопленості молодших школярів комп'ютерними іграми на констатувальному етапі проводився за допомогою «Теста-опитувальника ступеня захопленості молодших підлітків комп'ютерними іграми» (А. В. Гришина)⁴⁸¹. Результати представлені в Таблицях 1, 2.

Таблиця 1. Виявлення захопленості молодших підлітків комп'ютерними іграми (контрольна група)

| Шкали | Високий рівень | | Середній рівень | | Низький рівень | |
|---|-------------------|---|-------------------|----|-------------------|-----|
| | Кіл-ість дослідж. | % | Кіл-ість дослідж. | % | Кіл-ість дослідж. | % |
| Іе – емоційне ставлення до КІ | - | - | 18 | 45 | 22 | 55 |
| Іс – самоконтроль в КІ | - | - | 6 | 15 | 34 | 85 |
| Іц – цільова спрямованість на КІ | 2 | 5 | 2 | 5 | 36 | 90 |
| Іб – батьківське ставлення до КІ | - | - | - | - | 40 | 100 |
| Ісп – перевага віртуального спілкування реальному | 2 | 5 | - | - | 38 | 95 |
| Ізаг – загальний показник | - | - | 18 | 45 | 22 | 55 |

Примітка: КІ – комп'ютерні ігри.

Як видно з Таблиці 1 аналіз захопленості молодших підлітків комп'ютерними іграми контрольної групи виявив, що у більшості досліджуваних переважає низький рівень залученості до комп'ютерних ігор у 22 молодших школярів, що складає 55% від загальної вибірки досліджуваних. Отже, комп'ютерні ігри носять характер розваги, що не має

⁴⁸¹ Райгородский, Д. Я. (2001). *Практическая психодиагностика. Методики и тесты. Учебные пособия.* СПб., 2001. С. 150-152.

негативних наслідків. Діти контролюють свою ігрову активність, рідко грають і думають про гру.

За усіма шкалами виявлені переваги лише низького рівня. Серед низького рівня переважає шкала «Іб – батьківське ставлення до КІ», даний рівень виявлений у 40 молодших школярів, що складає 100% від загальної вибірки досліджуваних. Отримані результати свідчать про позитивне ставлення батьків до комп'ютерних ігор.

У 38 молодших школярів, що складає 95% від загальної вибірки досліджуваних виявлена шкала «Ісп – перевага віртуального спілкування реальному». Отримані результати свідчать про те, що комп'ютерні ігри не замінюють реального спілкування підлітка і є додатковим засобом комунікації.

У 36 молодших школярів, що складає 90% від загальної вибірки досліджуваних виявлена шкала «Іц – цільова спрямованість на КІ». Отримані дані вказують на помірне прагнення до досягнення все більш високих результатів в комп'ютерній грі. Комп'ютерні ігри виступають як засіб дозвілля і не є самоціллю.

У 34 молодших школярів, що складає 85% від загальної вибірки досліджуваних виявлена шкала «Іс – самоконтроль в КІ». Отримані дані свідчать про наявність самоконтролю над процесом комп'ютерних ігор, дитина може відволіктися від гри, якщо це необхідно; здатна спланувати закінчення гри.

У 22 молодших школярів, що складає 55% від загальної вибірки досліджуваних виявлена шкала «Іе – емоційне ставлення до КІ». Отримані дані свідчать про незначний рівень емоційної привабливості комп'ютерних ігор. Гра є одним з дозвіллевих занять.

Таблиця 2. Виявлення захопленості молодших підлітків комп'ютерними іграми (експериментальна група)

| Шкали | Високий рівень | | Середній рівень | | Низький рівень | |
|---|-------------------|------|-------------------|-----|-------------------|---|
| | Кіл-ість дослідж. | % | Кіл-ість дослідж. | % | Кіл-ість дослідж. | % |
| Іе – емоційне ставлення до КІ | 40 | 100 | - | - | - | - |
| Іс – самоконтроль в КІ | 38 | 95 | 2 | 5 | - | - |
| Іц – цільова спрямованість на КІ | 40 | 100 | - | - | - | - |
| Іб – батьківське ставлення до КІ | 22 | 55 | 18 | 45 | - | - |
| Ісп – перевага віртуального спілкування реальному | 39 | 97,5 | 1 | 2,5 | - | - |
| Ізаг – загальний показник | 40 | 100 | - | - | - | - |

Примітка: КІ – комп'ютерні ігри.

Як видно з Таблиці 2 аналіз захопленості молодших підлітків комп'ютерними іграми експериментальної групи виявив, що у більшості досліджуваних переважає високий рівень залученості до комп'ютерних ігор у 40 молодших школярів, що складає 100% від загальної вибірки досліджуваних. Отже, комп'ютерні ігри займають весь вільний час; підліток думає про комп'ютерні ігри, про досягнуті результати, прагне підвищити рівень цих результатів.

За усіма шкалами виявлені переваги високого рівня. Серед високого рівня переважає у 40 молодших школярів, що складає 100% від загальної вибірки досліджуваних виявлені шкали «Іе – емоційне ставлення до КІ» та «Іц – цільова спрямованість на КІ». Отримані дані свідчать про високий рівень емоційної привабливості комп'ютерних ігор для підлітка. Гра виступає засобом розрядки психоемоційного напруження, засобом компенсації незадоволених потреб особистості. В ході комп'ютерних ігор підліток відчуває відчуття емоційного підйому. Комп'ютерна гра набуває азартної спрямованості азартної, отже, постійного прагнення до досягнення все більш високих результатів.

У 39 молодших школярів, що складає 97,5% від загальної вибірки досліджуваних виявлена шкала «Ісп – перевага віртуального спілкування реальному». Отримані результати свідчать про те, що комп'ютерні ігри виступають засобом спілкування і самоствердження підлітка, підміняючи собою процес реальної взаємодії.

У 38 молодших школярів, що складає 95% від загальної вибірки досліджуваних виявлена шкала «Іс – самоконтроль в КІ». Отримані дані говорять про низький рівень самоконтролю підлітка.

У 22 молодших школярів, що складає 55% від загальної вибірки досліджуваних виявлена шкала «Іб – батьківське ставлення до КІ». Отримані дані вказують на негативне ставлення батьків до комп'ютерних ігор. Батьки забороняють ці ігри або серйозно лімітують час гри.

На контрольному етапі було виявлено у більшості досліджуваних переважає низький рівень залученості до комп'ютерних ігор у 36 молодших школярів, що складає 90% від загальної вибірки досліджуваних. Отже, комп'ютерні ігри носять характер розваги, що не має негативних наслідків. Діти контролюють свою ігрову активність, рідко грають і думають про гру.

За усіма шкалами виявлені переваги лише низького рівня. Серед низького рівня переважає шкала «Іс – самоконтроль в КІ» у 40 молодших школярів, що складає 100% від загальної вибірки досліджуваних. Отримані дані свідчать про наявність самоконтролю над процесом комп'ютерних ігор, дитина може відволіктися від гри, якщо це необхідно; здатна спланувати закінчення гри.

У 33 молодших школярів, що складає 82,5% від загальної вибірки досліджуваних виявлена шкала «Ісп – перевага віртуального спілкування реальному». Отримані результати свідчать про те, що комп'ютерні ігри не замінюють реального спілкування підлітка і є додатковим засобом комунікації.

У 32 молодших школярів, що складає 80% від загальної вибірки досліджуваних виявлена шкала «Іб – батьківське ставлення до КІ». Отримані результати свідчать про позитивне ставлення батьків до комп'ютерних ігор. Батьки самі ініціюють активність дітей, пов'язану з іграми: купують новинки, задоволені зайнятістю дитину вдома за іграми.

У 31 молодших школярів, що складає 77,5% від загальної вибірки досліджуваних виявлена шкала «Іе – емоційне ставлення до КІ». Отримані дані свідчать про незначний рівень емоційної привабливості комп'ютерних ігор.

У 21 молодших школярів, що складає 52,5% від загальної вибірки досліджуваних виявлена шкала «Іц – цільова спрямованість на КІ». Отримані дані вказують на помірне прагнення до досягнення все більш високих результатів в комп'ютерній грі.

Таким чином, аналіз захопленості молодших підлітків комп'ютерними іграми показало, що у більшості досліджуваних контрольної групи переважає низький рівень залученості до комп'ютерних ігор, а у експериментальної групи – високий рівень залученості до комп'ютерних ігор. Аналіз експериментальної групи після проведення корекційної програми виявив ефективність корекційного впливу на гаджетозалежних підлітків. В результаті проведеної програми у підлітків підвищився рівень самоконтролю та знизилась зацікавленість комп'ютерними іграми, вони розширили коло інтересів та знайшли цікаві заняття поза межами віртуального світу.

Виявлення схильності до комп'ютерної залежності на констатувальному етапі проводилося за допомогою «Теста на виявлення комп'ютерної залежності» (А. Р. Шакурова, А. Р. Дроздікова-Заріпова)⁴⁸². Результати представлені в таблицях 3, 4.

Таблиця 3. Виявлення схильності молодших підлітків до комп'ютерної залежності (контрольна та експериментальна група)

| Загальний показник | Високий рівень | | Середній рівень | | Низький рівень | |
|------------------------|-------------------|------|-------------------|------|-------------------|------|
| | Кіл-ість дослідж. | % | Кіл-ість дослідж. | % | Кіл-ість дослідж. | % |
| контрольна група | - | - | 3 | 7,5 | 37 | 92,5 |
| експериментальна група | 35 | 87,5 | 5 | 12,5 | - | - |

⁴⁸² Райгородский, Д. Я. (2001). *Практическая психодиагностика. Методики и тесты. Учебные пособия*. СПб., 2001. С. 170-173.

Як видно з Таблиці 3 аналіз схильності молодших підлітків до комп'ютерної залежності контрольної та експериментальної групи виявив, що у більшості досліджуваних контрольної групи переважає низький рівень схильності до комп'ютерної залежності у 37 молодших школярів, що складає 92,5% від загальної вибірки досліджуваних, а у експериментальної групи переважає – високий рівень схильності до комп'ютерної залежності у 35 молодших школярів, що складає 87,5% від загальної вибірки досліджуваних. Отже, досліджувані контрольної групи не надають першочергового значення комп'ютерним іграм у своєму житті, вони мають хобі та інші цікаві заняття, окрім комп'ютерних ігор. Досліджувані експериментальної групи надмірно захоплюються комп'ютерними іграми, приділяють їм багато часу та не проявляють зацікавлення оточуючим світом, в них не має хобі, окрім віртуальних ігор, їм важко знаходити спільну мову з однолітками.

Таблиця 4. Визначення схильності молодших підлітків до комп'ютерної залежності (контрольна та експериментальна група)

| Компоненти | Домінуючий рівень | | | |
|----------------|-------------------|------|------------------------|------|
| | Контрольна група | | Експериментальна група | |
| | Кіл-ість дослідж. | % | Кіл-ість дослідж. | % |
| Компенсаторний | 11 | 27,5 | 18 | 45 |
| Соціальний | 8 | 20 | 7 | 17,5 |
| Надцінний | 21 | 52,5 | 15 | 37,5 |

Як видно з Таблиці 4 аналіз схильності молодших підлітків до комп'ютерної залежності контрольної та експериментальної групи виявив, що у більшості досліджуваних контрольної групи переважає надцінний компонент у 21 молодших школярів, що складає 52,5% від загальної вибірки досліджуваних, а у експериментальної групи – компенсаторний компонент у 18 молодших школярів, що складає 45% від загальної вибірки досліджуваних. Отримані результати свідчать про схильність досліджуваних контрольної групи до продуктивного проведення часу поза межами комп'ютеру, а досліджувані експериментальної групи схильні до компенсації поганих відносин з оточуючими компенсації у віртуальному світі.

На контрольному етапі було виявлено, що у більшості досліджуваних переважає низький рівень схильності до комп'ютерної залежності у 35 молодших школярів, що складає 87,5% від загальної вибірки досліджуваних. Отже, досліджувані не надають першочергового значення комп'ютерним іграм у своєму житті, вони мають хобі та інші цікаві заняття, окрім комп'ютерних ігор.

Переважає соціальний компонент у 17 молодших школярів, що складає 42,5% від загальної вибірки досліджуваних. Отримані результати свідчать про відсутність у досліджуваних проявів роздратування та занепокоєння при відсутності доступу до комп'ютерних ігор, вони не пов'язують свої майбутні плани з віртуальним світом у них є хобі та інтереси поза межами віртуального простору.

Таким чином, аналіз схильності молодших підлітків до комп'ютерної залежності виявив, що у більшості досліджуваних контрольної групи переважає низький рівень схильності до комп'ютерної залежності, а у експериментальної групи переважає – високий рівень схильності до комп'ютерної залежності. У більшості досліджуваних контрольної групи переважає надцінний компонент, а у експериментальної групи – компенсаторний компонент. У молодших підлітків експериментальної групи після проведення корекційної програми виявлено, що у більшості досліджуваних переважає низький рівень схильності до комп'ютерної залежності. Переважає соціальний компонент, що свідчить про відсутність у досліджуваних проявів роздратування та занепокоєння при відсутності доступу до комп'ютерних ігор, вони не пов'язують свої майбутні плани з віртуальним світом у них є хобі та інтереси поза межами віртуального простору.

Діагностика комп'ютерної залежності на констатувальному етапі проводилася за допомогою «Скринінгової діагностики комп'ютерної залежності» (Л. Н. Юр'єва, Т. Ю. Боябот)⁴⁸³. Результати представлені в Таблиці 5.

Таблиця 5. Діагностика комп'ютерної залежності (контрольна та експериментальна група)

| Рівень | Домінуючий рівень | | | |
|--------------|-------------------|------|------------------------|----|
| | Контрольна група | | Експериментальна група | |
| | Кіл-ість дослідж. | % | Кіл-ість дослідж. | % |
| Дуже високий | - | - | 16 | 40 |
| Високий | - | - | 24 | 60 |
| Середній | 11 | 27,5 | - | - |
| Низький | 29 | 72,5 | - | - |

Як видно з Таблиці 5 діагностика комп'ютерної залежності контрольної та експериментальної групи виявила, що у більшості досліджуваних контрольної групи переважає низький рівень комп'ютерної залежності у 29 молодших школярів, що складає 72,5% від загальної вибірки досліджуваних, а у експериментальної групи – високий рівень комп'ютерної залежності у 24 молодших школярів, що складає 60% від загальної вибірки досліджуваних. Отримані результати свідчать про вміння молодших школярів контрольної групи контролювати свій час, який вони проводять за комп'ютерними іграми. Їм цікавий ігровий світ, але реальний світ більше цікавіший.

Для школярів експериментальної групи властива відсутність вміння контролювати свій час, який вони проводять за комп'ютерними іграми. Їм цікавий ігровий світ більше, ніж реальний світ. Вони відчувають почуття роздратованості та гніву, якщо доводиться перервати гру та зайнятися іншими справами. У них спостерігаються проблеми у спілкуванні з оточуючими. Проблеми зі здоров'ям так, як: оніміння та болі в кисті руки, болі в спині, сухість в очах, головні болі, нехтування особистою гігієною та ін.

На контрольному етапі було виявлено, що у більшості досліджуваних переважає низький рівень комп'ютерної залежності у 26 молодших школярів, що складає 65% від загальної вибірки досліджуваних. Отримані результати свідчать про вміння молодших школярів контролювати свій час, який вони проводять за комп'ютерними іграми. Їм цікавий ігровий світ, але реальний світ більше цікавіший. Школярі не відчувають роздратованості та гніву, якщо доводиться перервати гру та зайнятися іншими справами. У них не спостерігаються проблеми у спілкуванні з оточуючими.

Таким чином, діагностика комп'ютерної залежності контрольної та експериментальної групи виявила, що у більшості досліджуваних контрольної групи та експериментальної групи після проведення корекційної програми переважає низький рівень комп'ютерної залежності, у експериментальної групи – високий рівень комп'ютерної залежності.

Статистичний аналіз проводився за допомогою методу Ст'юдента для залежних вибірок, результатів експериментальної групи до та після корекційного впливу.

Виявлені статистично значущі відмінності між показниками Іе – емоційне ставлення до КІ ($T = 27,889$, при $p \leq 0,01$). Статистично підтверджена ефективність корекційної програми, щодо зниження показників гаджетозалежності у підлітків. Отримані дані свідчать про незначний рівень емоційної привабливості комп'ютерних ігор.

Виявлені статистично значущі відмінності між показниками Іс – самоконтроль в КІ ($T = 44,790$, при $p \leq 0,01$). Отримані дані свідчать про позитивний вплив колекційної програми на підлітків. У них виявлена наявність самоконтролю над процесом комп'ютерних ігор, вони можуть відволіктися від гри, якщо це необхідно; здатні спланувати закінчення гри.

Виявлені статистично значущі відмінності між показниками Іц – цільова спрямованість на КІ ($T = 20,158$, при $p \leq 0,01$). Отримані дані вказують на помірне прагнення до досягнення все більш високих результатів в комп'ютерній грі.

⁴⁸³ Райгородский, Д. Я. (2001). *Практическая психодиагностика. Методики и тесты. Учебные пособия*. СПб., 2001. С. 210-213.

Виявлені статистично значущі відмінності між показниками Ісп – перевага віртуального спілкування реальному ($T = 25,282$, при $p \leq 0,01$). Отримані результати свідчать про те, що комп'ютерні ігри не замінюють реального спілкування підлітка і є додатковим засобом комунікації.

Виявлені статистично значущі відмінності між показниками Ізаг – загальний показник ($T = 49,378$, при $p \leq 0,01$). Отже, комп'ютерні ігри носять характер розваги, що не має негативних наслідків. Діти контролюють свою ігрову активність, рідко грають і думають про гру.

Виявлені статистично значущі відмінності між показниками компенсаторного компоненту ($T = 15,516$, при $p \leq 0,01$). Отримані результати свідчать про схильність підлітків до продуктивного проведення часу поза межами комп'ютера, а досліджувані експериментальної групи схильні до компенсації поганих відносин з оточуючими компенсації у віртуальному світі.

Виявлені статистично значущі відмінності між показниками соціального компоненту ($T = 10,908$, при $p \leq 0,01$). Отримані результати свідчать про відсутність у підлітків почуття роздратування при розриві контакту з віртуальним світом, зв'язування свого майбутнього і планів з комп'ютером та ін.

Виявлені статистично значущі відмінності між показниками надцінного компоненту ($T = 7,541$, при $p \leq 0,01$). Отримані результати свідчать про усвідомлення підлітками цінності власного вільного часу та проведення його за межами віртуального світу.

Виявлені статистично значущі відмінності між загальними показниками ($T = 20,648$, при $p \leq 0,01$). Отже, після проведення корекційної програми підлітки не надають першочергового значення комп'ютерним іграм у своєму житті, вони мають хобі та інші цікаві заняття, окрім комп'ютерних ігор.

Виявлені статистично значущі відмінності між показниками комп'ютерної залежності ($T = 18,055$, при $p \leq 0,01$). Отримані результати свідчать про вміння школярів контролювати свій час, який вони проводять за комп'ютерними іграми. Їм цікавий ігровий світ, але реальний світ більше цікавіший. Школярі не відчують роздратованості та гніву, якщо доводиться перервати гру та зайнятися іншими справами. У них не спостерігаються проблеми у спілкуванні з оточуючими.

На основі отриманих результатів нами були розроблені рекомендації щодо корекції гаджетозалежності:

1. важливо приділяти увагу розвитку навичок впевненості у собі та самоконтроля;
2. розвиток комунікативних умінь;
3. пошуку сенсу життя за межами віртуального світу, у цьому допоможе цікаве хобі та творчість.

Таким чином, статистично підтверджена ефективність корекційної програми, щодо зниження показників гаджетозалежності у підлітків. Після проведення програми підлітки мають навички зняття емоційної напруги; прийняття себе; сформована позитивна самооцінка; установка на подолання гаджетозалежності.

Висновки.

1. Проведено теоретичний аналіз проблеми гаджетозалежності. Гаджети – це багато пристроїв: смартфони, електронні книги, ноутбуки і ультрабуки, планшети, музичні плеєри, ігрові консолі та інше. Гаджети створені, щоб служити людині, а на ділі вони часто підпорядковують людини собі. Особливо небезпечно, коли з'являється залежність від них у дітей. Гаджетозалежність можна охарактеризувати, як залежність від використання всіляких гаджетів, від Інтернету, соціальних Мереж і онлайн-ігор. У сучасному світі гаджетозалежність має форму адитивної поведінки.

2. Розроблено та апробовано програму психолого-педагогічної корекції гаджетозалежності. Мета програми – формування і розвиток навичок прийняття себе і комунікативних умінь, як показників зниження або повної відсутності гаджетозалежності у підлітків. Завдання: зняття емоційної напруги у підлітків; формування і розвиток навичок

прийняття себе і адекватної позитивної самооцінки; формування установки на подолання гаджетозалежності.

3. Визначені особливості поведінкових розладів при гаджетозалежності. Аналіз захопленості молодших школярів комп'ютерними іграми показав, що у більшості досліджуваних контрольної та експериментальної групи після корекційного впливу переважає низький рівень залученості до комп'ютерних ігор, а у експериментальної групи – високий рівень. Отже, для школярів контрольної та експериментальної групи після корекційного впливу комп'ютерні ігри носять характер розваги, що не має негативних наслідків. Діти контролюють свою ігрову активність, рідко грають і думають про гру. А для школярів експериментальної групи – комп'ютерні ігри займають весь вільний час та становлять сенс життя. В результаті проведеної програми у підлітків підвищився рівень самоконтролю та знизилась зацікавленість комп'ютерними іграми, вони розширили коло інтересів та знайшли цікаві заняття поза межами віртуального світу.

Аналіз схильності молодших підлітків до комп'ютерної залежності виявив, що у більшості досліджуваних контрольної та експериментальної групи після корекційного впливу переважає низький рівень схильності до комп'ютерної залежності, а у експериментальної групи переважає – високий рівень. У більшості досліджуваних контрольної групи та експериментальної групи після корекційного впливу переважає надцінний компонент, а у експериментальної групи – компенсаторний компонент. Отже, досліджувані контрольної та експериментальної групи після корекційного впливу схильні до продуктивного проведення часу поза межами комп'ютеру, а досліджувані експериментальної групи – до компенсації поганих відносин з оточуючими компенсації у віртуальному світі.

Діагностика комп'ютерної залежності виявила, що у більшості досліджуваних контрольної та експериментальної групи після корекційного впливу переважає низький рівень комп'ютерної залежності, а у експериментальної групи – високий рівень комп'ютерної залежності.

4. Розроблені рекомендації щодо корекції гаджетозалежності, а саме: важливо приділяти увагу розвитку навичок впевненості у собі та самоконтролю; розвитку комунікативних умінь; пошуку сенсу життя за межами віртуального світу, у цьому допоможе цікаве хобі та творчість.

Література

1. Бабаева, Ю. Д. (2017). *Интернет: воздействие на личность. Гуманитарные исследования в Интернете*. 432 с.
2. Бондар, О. М. (2019). *Гаджетомания: чи варто переживати за молоде покоління: Методичний посібник*. Рівне: РУГ, 2019. 46 с.
3. Дрепа, М. И. (2018). Интернет-зависимость как объект научной рефлексии в современной психологии. *Знание. Понимание. Умение*. 2018. № 2. С. 189-193.
4. Зарецкая, О. В. (2017). Компьютерная и интернет-зависимость: анализ и систематизация подходов к проблеме. *Психолого-педагогические исследования*. 2017. Т. 9. № 2. С. 145-165.
5. Золотова, Г. Д. (2012). Сутність і зміст ігрової залежності дітей. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки*. 2012. № 19 (2). С. 204-212.
6. Карпук, Ю. Я., Гошовська, Т. Д. (2019). Проблема гаджет-залежності у сучасному світі. *Особистість і суспільство: методологія та практика сучасної психології: матеріали VI Міжнар. наук.-практ. інтернет-конф. (13 трав. 2019 р.)*. С. 42-44.
7. Курашинова, А. Х. (2016). Гаджетомания и проблемы развития личности. *Историческая и социально-образовательная мысль*. 2016. Том. 8. № 5. Часть 1. С. 180-182.
8. Леонова, Л. Г., Бочкарева, Н. Л. (2018). *Вопросы профилактики аддиктивного поведения в подростковом возрасте. Учебно-методическое пособие*. Новосибирск: НМИ, 2018. 180 с.

9. Мандель, Б. Р. (2016). *Психология зависимостей (аддиктология). Учеб. пособие*. М.: Вузовский учебник. Инфра. М., 2016. 120 с.
10. Менделевич, В. Д., Садыкова, Р. Г. (2017). *Психология зависимой личности*. Казань, 2017. 250 с.
11. Николаева, Е. И., Каминская, В. Г. (2017). *Аддиктология. Теоретические и экспериментальные исследования формирования аддикций*. М.: Форум, 2017. 160 с.
12. Райгородский, Д. Я. (2001). *Практическая психодиагностика. Методики и тесты. Учебные пособия*. СПб., 2001. 672 с.
13. Смагин, С. Ф. (2018). *Аддикция, аддиктивное поведение*. СПб.: МИПУ, 2018. 280 с.
14. Солпостер, Дж. (2016). *Подростки и компьютер*. М., 2016. 198 с.
15. Сбітнева, І. С. (2015). Діагноз – інтернет-залежність підлітка. *Педагогічний альманах*. 2015. Вип. 27. С. 223-227.
16. Шапкин, С. А. (2016). Компьютерная игра: новая область психологических исследований. *Психологический журнал*. 2016. Том 20. № 1. С. 86-102.
17. Шевнина, О. (2017). *Если ребенок интересуется только компьютерными играми*. М.: Эксмо, 2017. 64 с. (Серия: «Популярная психология для родителей»).
18. Шмелев, А. Г. (2016). *Психодиагностика и новые информационные технологии. Компьютеры и познание*. М.: Наука, 2016. 322 с.
19. Юрьева, Л. Н., Ботьбот, Т. Ю. (2016). *Компьютерная зависимость*. Днепропетровск, 322 с.
20. Янг, К. С. (2017). Диагноз – Интернет-зависимость. *Мир Интернет*. 2017. № 2. С. 24-29.
21. Goldberg, I. Internet addictive disorder (IAd) diagnostic criteria. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2015. № 191. S. 1372-1376.

HEALTHY LIFESTYLE FORMATION IN SENIOR PRESCHOOLERS BY MEANS OF PHYSICAL CULTURE AND RECREATION ACTIVIT

ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБОМ ФІЗКУЛЬТУРНО-ОЗДОРОВЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Формування, збереження і зміцнення особистісного здоров'я стало сьогодні пріоритетним напрямком в системі фізичного виховання підростаючого покоління. Дане питання доцільно починати вирішувати з дошкільного віку, коли закладаються основи світогляду дитини, її ставлення до навколишнього світу. Це зазначено в провідних офіційних документах: Концепції дошкільного виховання в Україні, Базовому компоненті дошкільної освіти в Україні⁴⁸⁴, Законі України “Про дошкільну освіту”⁴⁸⁵, Законі України “Про охорону дитинства”⁴⁸⁶, Національній доктрині розвитку фізичної культури і спорту⁴⁸⁷, Законі України “Про фізичну культуру і спорт”⁴⁸⁸, які є фундаментом для регламентування соціально-педагогічної діяльності у вирішенні питання формування здорового способу життя підростаючого покоління. Етап дошкільного дитинства характеризується пластичністю нервової системи, що сприяє формуванню потреби дитини у здоровому способі життя, до систематичної фізкультурно-оздоровчої діяльності (Е. С. Вільчковський, Н. І. Бочарова, Н. Ф. Денисенко, О. І. Курок, М. Ю. Кістяковська, С. Я. Лайзане та ін.).

Процес формування здорового способу життя взаємопов'язаний з руховою активністю, як міцним і стимулюючим фактором інтелектуального та емоційного розвитку дитини. Засвоєння валеологічної інформації успішно здійснюється якщо вона включена в систему занять фізичною культурою. Саме на спортивному уподобанні, починаючи з дошкільного віку, потрібно формувати валеологічну компетентність підростаючого покоління, що дозволить зберегти навички зорового способу життя на довголіття. На сучасному європейському етапі розвитку країни особливої актуальності набуває проблема розробки програми формування здорового способу життя у дітей старшого дошкільного віку засобом фізкультурно-оздоровчої діяльності.

Дошкільний вік – важливий період у формуванні основ фізичного і психічного здоров'я. Важливо на етапі дошкільного дитинства формувати у дітей основу знань і організованих навичок здорового способу життя, усвідомлену потребу в систематичних заняттях фізичною культурою.

Формування основ здорового способу життя у дітей дошкільного віку – важливе педагогічне завдання. Проте його рішення ускладнюється недостатньою розробленістю системи педагогічних впливів, засобів та умов, при яких забезпечується відповідним чином формування основ здорового способу життя. Чи приділяється достатньої уваги плануванню роботи педагогів, спільної роботи з сім'єю по формуванню основ здорового способу життя, реалізації значення дорослої людини в даному процесі? Також позначається недолік розроблених рекомендацій по організації предметно-просторового середовища, і відповідного методичного забезпечення.

Усвідомлення важливості проблеми здоров'я дітей дошкільного віку, спонукало до проведення поглибленої роботи по формуванню уявлень у дітей здорового способу життя.

Гіпотеза дослідження: процес формування здорового способу життя у дітей старшого дошкільного віку засобом фізкультурно-оздоровчої діяльності буде успішним, якщо реалізувати експериментальну програму відповідно до таких умов: виховання у дітей дошкільного віку і дорослих потреби в збереженні й зміцненні здоров'я; регулярна участь у фізкультурно-оздоровчій діяльності дітей та їхніх батьків; використання у фізкультурно-

⁴⁸⁴ Базовий компонент дошкільної освіти / наук. кер.: Т. О. Піроженко (2021), с.°5-7.

⁴⁸⁵ Закон України “Про дошкільну освіту” № 978-IX від 05. 11. 2020, с.°15-18.

⁴⁸⁶ Закон України “Про охорону дитинства” № 1871-IX від 05. 11. 2021, с. 5-7.

⁴⁸⁷ Національна доктрина розвитку фізичної культури і спорту N 1505/2005 від 21. 10. 2005, с.°24-25.

⁴⁸⁸ Закон України “Про фізичну культуру і спорт” № 1520-IX від 02. 06. 2021, с.°18-19.

оздоровчій діяльності різних форм (фізкультурні заняття, свята, спортивні дозвілля), методів (бесіда, читання художньої літератури, загартування) і засобів (дидактична гра, художня література) навчання.

Завдання дослідження:

1. Вивчити теоретичні підходи та практичний досвід вирішення проблеми формування здорового способу життя у дітей старшого дошкільного віку засобом фізкультурно-оздоровчої діяльності;

2. Визначити ступінь сформованості уявлення про здоровий спосіб життя у дітей старшого дошкільного віку;

3. Розробити програму формування здорового способу життя у дітей старшого дошкільного віку засобом фізкультурно-оздоровчої діяльності та експериментально перевірити її ефективність.

В останні роки збереження і підтримання здоров'я людини є пріоритетним напрямом державної політики. Основна мета загальнонаціональної програми “Здорова Україна”, ініційованої президентом України, збільшити кількість громадян, які ведуть здоровий спосіб життя, а також збільшити кількість громадян, які будуть систематично займатися фізичною культурою та спортом. Особливу увагу слід приділяти дітям дошкільного віку.

Розробка високоефективних промислових технологій, порушена екологія і цілий ряд інших об'єктивних чинників призвели до того, що спосіб життя сучасної людини все більш активно провокує гіподинамію, порушення раціонального харчування, психічне перенапруження – все те, що пов'язане в більшій мірі саме зі способом життя людини. Відсутність особистої мотивації в збереженні здоров'я призвело до того, що в даний час в усьому світі велику стурбованість викликає тенденція до його погіршення. Особливо катастрофічна ситуація зі станом здоров'я населення склалася в Україні. Тривожне становище складається зі здоров'ям дітей. За останні роки частка народжених нездорових дітей зросла з 18-20% до 90%, а 11% вже народжуються з вираженою патологією. Виявлені в дошкільному віці порушення здоров'я дітей пов'язані з нездоровим способом життя батьків, їх непідготовленістю (фізичною, психологічною, соціальною) призвела до того, що 60% дітей дошкільного віку мають функціональні порушення, а 45% взагалі не готові до навчання і засвоєння програми школи. Цікава думка Е. С. Вільчковського, про те, що здоров'я дитини доцільно визначати як процес збереження й розвитку біологічних і фізіологічних, а також психологічних можливостей, оптимальної соціальної активності при максимальній тривалості життя.⁴⁸⁹

Розробка концептуальної моделі здоров'я, в якій було б визначено місце кожної соціально-економічної ланки: родини, закладу дошкільної освіти, органів охорони здоров'я, фізкультурних організацій та інших є пріоритетним напрямком валеології як науки. В нашій країні, на жаль, довгі десятиліття не існує пріоритету здоров'я. Відсутня послідовна і безперервна система навчання здоров'ю на різних етапах вікового розвитку. Дитина отримує інформацію про здоров'я в родині, школі, із засобів масової інформації. Формування знань людини про здоров'я ще не гарантує, що вона буде, дотримуючись їх, вести здоровий спосіб життя. Для цього необхідно створення у людини стійкої мотивації на здоров'я, починаючи з дошкільного віку. Саме з народження слід вчити дитину мистецтву керівництва своїм здоров'ям. Успіх вирішення даного завдання, природно залежить від дії комплексу чинників, провідними з яких є умови і спосіб життя. Науковцями доведено, що стан здоров'я людини залежить на 50% від індивідуального способу життя, 25% – від впливу навколишнього середовища, 15% – від спадковості, 10% – від медицини. Ці данні переконливо показують, що значний резерв в збереженні здоров'я закладений в організації способу життя. За Ю. Л. Лісциною (1982) “спосіб життя – це певний, історично обумовлений тип, вид життєдіяльності або певний спосіб діяльності в матеріальній і духовній сферах життєдіяльності людей”. Як інтегральне поняття “спосіб життя” включає в себе категорії; –

⁴⁸⁹ Вільчковський Е. С., Курок О. І. (2019): Теорія і методика фізичного виховання дітей дошкільного віку: навчальний посібник, с. 115-119.

економічну, як рівень життя; – соціологічну, як якість життя, об'єктивне співвідношення можливого і забезпечується суспільством споживання людиною матеріальних і духовних благ; – соціально-психологічну або стиль життя; – соціально-економічну – уклад життя, як цілеспрямовану діяльність, орієнтовану на задоволення потреб. Зрозуміло, в забезпеченні способу життя важливе значення набуває особистісний компонент. Він передбачає встановлення способу життя в залежності від спадковості, імунітету, рівня валеологічного виховання, життєвих цільових установок. Найбільш повний взаємозв'язок між способом життя і здоров'ям виражається в понятті здоровий спосіб життя. Існує ряд визначень даного поняття, поширеним з яких: “ЗСЖ – це спосіб життєдіяльності, спрямований на збереження і поліпшення здоров'я людей, як умови і передумови існування і розвитку інших сторін способу життя”. На думку ряду авторів в формуванні здорового способу життя для кожної людини необхідно враховувати як його типологічні особливості, так і соціальні умови в яких живе людина. Важливе місце при цьому повинні займати особистісно-мотиваційні особливості людини, її життєві орієнтири, які самі по собі можуть бути стимулом до здорового способу життя. Структура ЗСЖ визначається наступними факторами: оптимальний руховий режим, раціональне харчування, загартовування, особиста гігієна, відсутність шкідливих звичок, валеологічна самоосвіта.

Вивчення стану здоров'я дітей і розробка в навчально-виховному процесі закладів дошкільної освіти, спрямованих на його зміцнення, в даний час є актуальною проблемою. Науковці дослідили, що здоров'я населення на 15% визначається умовами його формування в дошкільному віці. (Е. С. Вільчковський, Н. Ф. Денисенко, О. І. Курок)⁴⁹⁰

Аналіз стану здоров'я дітей дошкільного віку за останні 10 років викликає крайню стурбованість. За цей період рівень захворюваності дітей дошкільного віку збільшився більш ніж в два рази. Саме тому в дошкільному віці заняття з фізичної культури повинні формувати рівень здоров'я дитини і фундамент культури майбутнього дорослої людини. Рухи є біологічною потребою дитини. Ступінь оволодіння цієї потреби багато в чому визначає характер росту і розвитку дитячого організму. Так, рівень обмінних процесів і енергія формування органів і систем в кожному віковому періоді безпосередньо залежить від обсягу та інтенсивності рухової активності⁴⁹¹. Так негативний вплив гіпокінезії на кісткову мускулатуру, викликаючи зниження її сили і працездатності, сприяє виникненню у дітей порушень постави, викривлень хребта і відставання їх моторного розвитку, тобто затримці вікового розвитку, швидкості, спритності, координації рухів, витривалості, гнучкості і сили⁴⁹².

Негативний вплив на серцево-судинну систему проявляється у звуженні діапазону функціональних можливостей, тобто фізичної працездатності організму. Дуже важливо, що при руховому дефіциті у дітей відбувається виразне зниження загальної стійкості організму до простудних захворювань. Тому у дітей, для яких характерна гіпокінезія, в 3-5 разів вище захворюваність на гострі респіраторні захворювання. У дошкільному віці необхідні правильно організовані, цілеспрямовані заняття з гімнастики, рухливі ігри та спортивні розваги. Регулярні заняття з фізичної культури в дошкільному віці мають величезне оздоровче й виховне значення. Саме в дошкільному віці організм дитини найбільш пластичний і будь-який, навіть самий незначний, але систематично повторюваний рух легко сприймається і залишається у свідомості дитини назавжди⁴⁹³.

Діти, які систематично займаються фізичною культурою, стають не тільки здоровішими, міцнішими і загартованішими, але й самостійнішими, рішучішими, сміливішими, кмітливішими, уважнішими, більш наполегливими при досягненні поставленої мети, легко адаптуються в будь-якому дитячому колективі і опановують трудові навички.

⁴⁹⁰ Там само, с. 121-126.

⁴⁹¹ Кисла О. Ф., Кошель А. П. (2016): Формування культури здорового способу життя дітей дошкільного віку, с. 107-110.

⁴⁹² Денисенко Н., Мельник Л. (2001). Будьте здорові, діти!, с. 3-23.

⁴⁹³ Лохвицька Л. В., Андрущенко Т. К. (2007): Дошкільникам про основи здоров'я, с. 126-131.

Проте збільшення рухової активності, коли органи і системи організму дітей дошкільного віку знаходяться в стадії росту й формування, загрожує негативними наслідками, якщо не враховувати вікові та морфо-функціональні особливості розвитку кожної дитини⁴⁹⁴.

Оптимізувати процес фізичного виховання можна тільки шляхом диференціювання педагогічних впливів, тобто підібрати такі засоби і методи, які найбільш адекватні біологічним можливостям кожної дитини. Численні медичні обстеження дітей дошкільного віку виявили негативні наслідки гіпокінезії для здоров'я та працездатності організму. У зв'язку з гіпокінезією і гіподинамією страждає серцево-судинна система. Дефіцит м'язової роботи у дітей, як показують клінічні дані, може призводити до зниження ферментативної активності, що впливає на окислювальні процеси, до відставання моторики і розвитку фізичних якостей (швидкості, витривалості), до зниження адаптивної здатності серцево-судинної системи.

Лікарсько-педагогічне спостереження останніх років, свідчать про доцільність застосування щодо тривалих, але помірних за інтенсивністю вправ в дошкільному віці. Це дасть можливість у доступній формі розвивати серцево-судинну та дихальну системи організму. Природно, що такі види вправ на витривалість краще використовувати в формі рухливих ігор. Можливість використання спорту в інтересах здорового способу життя ґрунтується на закономірностях розвитку фізичних якостей в онтогенезі і на особливостях фізіологічного впливу окремих видів спорту. Однак слід враховувати індивідуальні відмінності рівня фізичного і морфо-функціонального розвитку, обумовлені різними темпами біологічного дозрівання. Потребу в здоровому способі життя необхідно розвивати до того, як дитина, прийде в світ, бо здоров'я людини – індивідуальна здатність життя, основним компонентом якого є фізкультурно-оздоровча діяльність⁴⁹⁵. Відсутність на рівні дошкільної освіти системи виховання потреби в здоровому способі життя, формування валеологічної доцільної поведінки дітей дошкільного віку підкреслює особливу актуальність питання розробки програми формування здорового способу життя дітей дошкільного віку засобом фізкультурно-оздоровчої діяльності.

Вік дошкільного дитинства – це період інтенсивного і цілеспрямованого розвитку, основний етап формування фізичного, інтелектуального, психічного, морального та соціального розвитку, вдосконалення людини⁴⁹⁶.

Характеристика дитячого здоров'я включає рівень фізичного, розумового, морфо-функціонального розвитку дітей у відповідні вікові періоди, фізичну і нервово-психічну адаптацію до мінливих умов зовнішнього середовища. Розвиток дитини оцінюється не тільки фізичними величинами, а й його “включенням” в суспільство. Розвиток здатності контактувати з однолітками і дорослими, її здатність сприймати і засвоювати інформацію – один з найважливіших критеріїв здоров'я дитини. Даний підхід до здоров'я дітей визначає цілі та завдання педагогічної валеологічної освіти⁴⁹⁷. Цей науковий напрямок про формування, збереження та зміцнення здоров'я дітей під час навчання і виховання. Валеологічна освіта дітей дошкільного віку має особливо важливе значення в сучасних умовах. Дитина має бути не тільки сама здоровою, а й виховувати в майбутньому здорових дітей. Ефективність валеологічної освіти дітей виявляється більш високою в зв'язку з тим, що існуючі у них життєві установки ще недостатньо міцні, а нервова система більш пластична. Звичайно, що це створює сприятливі можливості для виховання у дітей позитивної мотивації їх життєвих інтересів на здоров'я і орієнтації інтересів на здоровий спосіб життя⁴⁹⁸.

⁴⁹⁴ Грушко В. С. (2008): Формування свідомого ставлення до здоров'я, с. 12-13.

⁴⁹⁵ Прищепя Т. І. (2003): Охорона життя та здоров'я дітей дошкільного віку, с. 2-7.

⁴⁹⁶ Плохій З. (1998): Бережи здоров'я змалечку, с. 4-5

⁴⁹⁷ Калуська Л. В., Щулькіна Н. В. Валеологія у дитячому садку і вдома (1999), с. 48-52.

⁴⁹⁸ Андрющенко Т. К. Формування ціннісного ставлення до власного здоров'я в дітей старшого дошкільного віку (2007), с. 215-218.

Валеологічний підхід до процесу навчання полягає в тому, щоб знайти можливості поліпшення фізичного, соціального та психічного здоров'я дітей ще до того, як вони захворіють. Необхідно не тільки оберігати здоров'я дитини, але й вчити її зберігати своє власне здоров'я⁴⁹⁹. А це безпосередньо є завданням валеологічної освіти.

Формування здорового способу життя має кінцевою метою вдосконалення умов життя, життєдіяльності на основі валеологічного навчання і виховання, що включає вивчення свого організму і своєї особистості, засвоєння гігієнічних навичок, знання факторів ризику і вміння реалізовувати на практиці весь комплекс засобів і методів забезпечення здорового способу життя. Важливим етапом валеологічної освіти має стати залучення дітей в процес самопізнання на особистісно-значущому рівні, орієнтованого на розуміння ролі та місця різних засобів, методів та форм здорового способу життя. Формування у дитини умінь використовувати отриману інформацію в екстремальних життєвих ситуаціях та забезпечення комфортного існування в будь-якому соціальному середовищі – це важливе педагогічне завдання валеологічної освіти⁵⁰⁰.

Процес навчання здоровому способу життя нерозривно пов'язаний з фізичним вихованням, руховою активністю, як потужним стимулюючим фактором інтелектуального та емоційного розвитку дитини.

За даними науковців засвоєння валеологічної інформації успішно здійснюється при активному залученні знань в систематичні заняття з фізичної культури, що забезпечують стійкий інтерес до самопізнання та самовдосконалення. Саме на спортивній зацікавленості, починаючи з дошкільного віку слід формувати валеологічну освіту підростаючого покоління, що дозволить зберегти вміння і навички здорового способу життя на довгий час⁵⁰¹.

Основна мета валеологічної освіти в закладах дошкільної освіти – сформувати “правильну картину” здорового способу життя, яка повинна скласти основу світогляду майбутніх поколінь, так як склалася соціальна і економічна ситуація в країні не дозволяє більшій половині населення нормально існувати і тим більше вести здоровий спосіб життя.

В даний час на перше місце виступає аспект формування у дитини відповідального ставлення до самого себе, до свого тіла, душі і розуму на рівні готовності бути здоровим, живим і щасливим. Ця готовність повинна складатися:

- з потреби (хочу) бути здоровим, щасливим;
- зі здатності (можу) будувати відносини з самим собою і всім навколишнім світом;
- рішучості (буду) жити за законами природи.

Ці питання допоможе вирішити тільки валеологія, яка підходить до здоров'я людини з позиції “само” (самосвідомість, самопізнання, само оздоровлення, самовдосконалення і т.д.). Тільки гігієнічні знання, які, присутні в освітніх програмах для дошкільнят “Я у Світі” (2019), “Дитина” (2016).

Валеологічне виховання в період дошкільного віку полягає в тому, щоб закласти у дитини з раннього віку фундамент розумного ставлення до власного здоров'я, цінувати основи фізичної культури, виконувати загартовуючі процедури, правильно та раціонально харчуватися, вести здоровий спосіб життя. Реалізація всіх цих заходів забезпечить найліпший фізичний розвиток та задовільний стан здоров'я дітей дошкільного віку. Провідними напрямками діяльності з валеологічного виховання дітей дошкільного віку є: формування мотиваційної установки на здоровий спосіб життя як основу збереження і зміцнення здоров'я; навчання дітей навичкам особистої гігієни; ознайомлення дітей з засобами профілактики захворювань і запобігання травматизму; формування бережливого ставлення до власного здоров'я; формування культури діяльності, дотримання гігієнічно обґрунтованих засад до організації життєдіяльності⁵⁰². Валеологічна культура у дітей дошкільного віку

⁴⁹⁹ Юматова А. В. (1996): Формування здорового життя дошкільнят, с. 12-14.

⁵⁰⁰ Калуська Л. В., Шулькіна Н. В. Валеологія у дитячому садку і вдома (1999), с. 54-56.

⁵⁰¹ Богиніч О. Л. (2006): Оздоровчу ідеологію – в життя малят, с. 7-9.

⁵⁰² Калуська Л. В. (2007): Бережемо здоров'я змалку. с. 25-29.

основується на оволодінні фундаментальними знаннями про власний організм та здоров'я, вміннями дотримуватися розумного режиму життя та діяльності, раціонального та правильного харчування, правильного чергування відпочинку і сну, систематичне та якісне виконання гігієнічних процедур, заходів запобігання хворобам. Педагоги та батьки зобов'язані зосередити увагу дітей дошкільного віку до їх самопочуття власного стану організму. Діти мусять уміти оптимізувати свою зайву збудливість або пригніченість, що може підтверджувати початок захворювання. Отже, це основа формування здорового способу життя, нескладних вмінь самоспостереження та самоаналізу власного стану здоров'я. Актуально, щоб кожне завдання валеологічного змісту було новим відкриттям для дитини, підштовхувало її до самоаналізу, подальшого самовдосконалення та розвитку. Тільки в цьому випадку можна домогтися позитивного результату: сформувати у дитини свідомого бажання бути витривалою, здоровою, спритною, бадьорою, веселою; зробити власне здоров'я предметом постійної уваги дитини, а не тільки її батьків. Дитина вчиться аналізувати кожне явище, діяльність з точки зору вигідності чи шкідливості, вчиться цінувати життя та здоров'я, що і є головним завданням закладу дошкільної освіти та родини. Основні напрямки валеологічної освіти – це “Гігієна тіла”, “Зовнішність тіла, внутрішні органи”, “Безпека життєдіяльності”, “Здоров'я і хвороба”, “Розвиток організму”, які реалізуються поступово, доповнюючи один одного⁵⁰³.

Аналіз існуючих освітніх програм з валеології та навчальних методик для дітей дошкільного віку виявив їх фрагментарний характер на рівні методичних рекомендацій, що визначають спрямованість змісту роботи по валеологічної освіті дітей, в основному 5-6 років. Технологія навчання дітей дошкільного віку знань, умінь і навичок здорового способу життя в змісті програм практично відсутня. Нами не виявлено конкретних методів навчання валеологічних знань, умінь і навичок, системи організації та послідовності формування здорового способу життя дітей різних вікових груп. Наявні освітні програми в основному не містять вікові мінімуми по формуванню знань, умінь і навичок здорового способу життя, методичні матеріали для проведення занять валеологічної спрямованості⁵⁰⁴. Практично педагоги і психологи не враховують в основу програми тип нервової системи, вікові особливості, специфіку статі дитини. Всі вони, як правило, позбавлені головного – установки на саму дитину не тільки як суб'єкта дії, а й як суб'єкта, який має право на унікальність і самовідчуття. Все зазначене вище ускладнює впровадження валеологічної освіти в практику закладів дошкільної освіти. Перед вихователями стоїть досить складне завдання підбору матеріалу для занять по валеології. Це пов'язано як з відсутністю спеціальної валеологічної освіти у педагогічних кадрів закладу дошкільного освіти, так і дефіцитом валеологічної літератури для дітей дошкільного віку. Тому ми розробили і експериментально обґрунтували програму формування здорового способу життя дітей старшого дошкільного віку засобом фізкультурно-оздоровчої діяльності.

Організація роботи по формуванню здорового способу життя у дітей старшого дошкільного віку засобом фізкультурно-оздоровчої діяльності. Експериментальне дослідження здійснювалося на базі Глухівського дошкільного навчального закладу (ясла-садок) “Фіалка” Глухівської міської ради Сумської області в період від вересня 2020 р. до листопада 2021 р.

В експериментальному дослідженні взяли участь 41 дитина старшого дошкільного віку, з яких було створено дві групи: контрольну (n=20) та експериментальну групу (n = 21). У КГ всі заняття з фізичної культури проводилися за освітньою програмою “Українське дошкілля”, а в ЕГ проводилися заняття з фізичної культури на основі розробленої програми формування знань, умінь і навичок ведення здорового способу життя у дітей старшого дошкільного віку засобом фізкультурно-оздоровчої діяльності. В ЕГ відповідно до програми два заняття з фізичної культури з трьох проводилися за розробленою програмою.

⁵⁰³ Пангелова Н. (2010): Залучення старших дошкільників до цінностей здорового способу життя в процесі фізичного виховання, с. 183-187.

⁵⁰⁴ Красоткіна Н. Р. (2003): Здоров'я дитини – це щастя, с. 75-84.

Вивчення рівня сформованості здорового способу життя у дітей старшого дошкільного віку. З кожним роком зростає відсоток дітей, що мають відхилення у стані здоров'ї, спостерігається тенденція безперервного зростання загального рівня захворювання серед дошкільнят. Це пов'язано з великою кількістю негативних явищ сучасного життя: важкими соціальними умовами, екологічним неблагополуччям, низьким рівнем розвитку інституту шлюбу та родини; масовим поширенням шкідливих звичок; низьким рівнем охорони здоров'я, виховної та матеріальної бази закладу дошкільної освіти та родини.

Здоровий спосіб життя – це реалізація комплексу дій у всіх основних формах життєдіяльності людини: трудовій, громадській, сімейно-побутовій, дозвільній. У дітей старшого дошкільного віку є всі передумови для стійкого формування уявлень про здоровий спосіб життя:

Дошкільний вік – це період у віці дитини, в якому вона швидко навчається і засвоює знання, вміння та навички щодо формування основ здорового способу життя. У дитини в цьому віці є всі передумови для стійкого формування уявлень про здоровий спосіб життя:

- період сприятливий для розвитку психічних процесів (пам'яті, уваги, уявлення, мислення), відповідальність та самооцінка;

- активно відбуваються позитивні зміни у фізичному і морфо-функціональному стані; дитина вміє зберігати та показувати правильну поставу;

- дитина самостійно виконує доручення дорослих, володіє навичками самообслуговування, у дитини розвивається вольова напруга для досягнення поставленої мети під час гри, під час прояву рухової активності.

Експериментальне дослідження відбувалося в три етапи: констатувальний, формувальний та контрольний.

Перший етап дослідження (констатувальний) був спрямований на виявлення рівня сформованості здорового способу життя у дітей старшого дошкільного віку, для чого був складений і проведено комплекс діагностичних методик.

На другому етапі (формувальному) була визначена і реалізована програма формування здорового способу життя у дітей старшого дошкільного віку засобом фізкультурно-оздоровчої діяльності.

На третьому етапі (контрольному) було проведено повторне виявлення рівня сформованості здорового способу життя у дітей старшого дошкільного віку, для того, щоб простежити динаміку змін рівня сформованості до і після формувального етапу експерименту.

Основу експериментального дослідження на констатувальному етапі експерименту склав комплекс діагностичних методів: спостереження, анкетування, педагогічний експеримент. Для виявлення рівня знань про здоровий спосіб життя дітьми існує безліч завдань на основі, яких ми побудували свою діагностику.

Щоб діагностувати рівень сформованості знань здорового способу життя у дітей старшого дошкільного віку ми використовували індивідуальні бесіди з дітьми, аналіз дитячих малюнків, ігри-завдання, розповіді дітей; спостереження за ігровою діяльністю дітей, їх спілкуванням. За допомогою індивідуальної бесіди виявилось розуміння дітьми змісту слів “здоров'я”, “здоровий спосіб життя”. Під час бесіди у дітей старшого дошкільного віку запитували знання будови власного тіла, для чого людському організму потрібна кров, для чого повинні харчуватися та ін. Діагностичні методики включали спостереження за ігровою діяльністю дітей, застосування дітьми знань про здоровий спосіб життя в процесі гри, в спілкуванні з однолітками і іншими людьми. За розповідями дітей можна було виявити рівень сформованості знань про здоровий спосіб життя, діти розповідали, що люди хворіють, тому що не бережуть власного здоров'я, щоб бути здоровим треба загартовуватися, займатися фізичною культурою і вживати вітаміни. Так само якщо люди не зможуть дихати, то можна померти, бо не буде надходити повітря в наш організм, і не буде чим дихати.

Так як формування здорового способу життя складається з уявлень дітей про здоровий спосіб життя, корисні звички та ціннісного ставлення до власного здоров'я, завдання на констатувальному етапі дослідження – виявити рівні сформованості дітей про здоровий спосіб життя, розкрити рівні прояву звичок здорового способу життя та розкрити ціннісне ставлення до власного здоров'я. Для прояву рівня сформованості про здоровий спосіб життя у дітей старшого дошкільного віку, вихователів та батьків були підібрані наступні діагностичні методики:

- бесіда з дітьми старшого дошкільного віку з метою виявлення уявлень про здоровий спосіб життя (В. Г. Кудрявцев);
- діагностика ставлення дитини до здоров'я та здорового способу життя;
- діагностичне завдання “Що робити, щоб бути здоровим?” (І. Новикова);

Критерії та показники рівнів сформованості уявлень про здоровий спосіб життя у дітей старшого дошкільного віку представлено в Таблиці 1.

Таблиця 1. Критерії та показники рівнів сформованості уявлень про здоровий спосіб життя у дітей старшого дошкільного віку

| Критерії сформованості | Показники |
|------------------------|---|
| Мотиваційний | дитина усвідомлює поняття про здоровий спосіб життя, про власні можливості, сформованість мотивів усвідомлення здорового способу життя, наявність інтересу до власного здоров'я та прагнення бути здоровим. |
| Інформаційний | дитина володіє знаннями про здоровий спосіб життя, передбачає накопичення і систематизацію знань про здоровий спосіб життя. |
| Діяльнісний | дитина відповідально відноситься до здорового способу життя, дотримується основ здорового способу життя, вміє його застосовувати. |

Було виділено рівні сформованості: високий, середній та низький рівні уявлень дітей старшого дошкільного віку про здоровий спосіб життя. Враховувалися такі показники:

- високий рівень: дитина має чітке уявлення про поняття “здоровий спосіб життя”; негативно ставиться до шкідливих звичок; налаштована на здоровий спосіб життя;
- середній рівень: дитина має незначне уявлення про поняття “здоровий спосіб життя”; має обмежене уявлення про шкідливі звички; не завжди прагне “налаштувати себе” на здоровий спосіб життя;
- низький рівень: дитина не має уявлення про поняття “здоровий спосіб життя”; не суперечить шкідливим звичкам; не припускає, що людина повинна вести здоровий спосіб життя.

На констатувальному етапі експерименту для прояву рівня сформованості здорового способу життя, ми провели бесіду з дітьми старшого дошкільного віку з метою виявлення уявлень про здоровий спосіб життя (В. Г. Кудрявцев). Дітям старшого дошкільного віку пропонувалася бесіда. Для визначення рівня сформованості здорового способу життя автор методики використовує наступні критерії:

1. уявлення дітей про здоров'я як про стан людини і про вплив навколишнього середовища на здоров'я людини;
2. взаємозв'язок здоров'я і способу життя (знання корисних звичок і відношення дітей до шкідливих звичок);
3. участь в оздоровчих та загартовуючих заходах.

Аналізуючи дослідженні показники уявлень дітей старшого дошкільного віку про здоровий спосіб життя, які ми оцінювали в балах за 4-бальною системою в напрямку від вищого до нижчого.

Таким чином, відповіді дітей старшого дошкільного віку по діагностиці можуть бути оцінені в розмірі від 36 до 6 балів, на підставі даних пропонуємо наступну шкалу оцінювання рівнів сформованості та результати показників представлені в Таблиці 2.

Таблиця 2. Характеристика рівнів сформованості уявлень про здоровий спосіб життя у дітей старшого дошкільного віку

| Рівні сформованості | Групи | Кіл. дітей | % | Бали | Характеристика |
|---------------------|-----------|------------|----|------------------|---|
| Високий | КГ (n=20) | 1 | 5 | 36-26 балів | У дитини сформовано уявлення про поняття “здоров’я”, “здоровий спосіб життя”. Дитина знає, навіщо потрібно стежити за своїм здоров’ям, що впливає на здоров’я людини. Має повне уявлення про основи формування ЗСЖ у людини, необхідності дотримання режиму дня. |
| | ЕГ (n=21) | 2 | 9 | | |
| Середній | КГ (n=20) | 13 | 65 | 25-15 балів | У дитини недостатньо повно сформоване уявлення про поняття “здоров’я”, “здоровий спосіб життя”. Дитина не зовсім розуміє, як і навіщо потрібно стежити за своїм здоров’ям і що впливає на здоров’я людини. Дитина має задовільне уявлення про основи формування ЗСЖ у людини, необхідності дотримання режиму дня. |
| | ЕГ (n=21) | 11 | 55 | | |
| Низький | КГ (n=20) | 6 | 30 | 15 та нище балів | У дитини недостатньо повно сформоване уявлення про поняття “здоров’я”, “здоровий спосіб життя”. Дитина не зовсім розуміє, як і навіщо потрібно стежити за своїм здоров’ям, що впливає на здоров’я людини. Має задовільний уявлення про основи формування ЗСЖ у людини, необхідності дотримання режиму дня. |
| | ЕГ (n=21) | 7 | 36 | | |

Для досягнення визначеної мети використовували наступне: дітям пропонувався початок речення, вони повинні його закінчити. Пропонувалися такі речення: Здорова людина – це ..., Моє здоров’я ..., Іноді я хворію, тому що ..., Коли я хворію, мені допомагають ..., Коли у людини щось болить, то вона ..., Я хочу, щоб я завжди був здоровим, тому що ..., Коли я думаю про здоров’я, то уявляю собі ..., Коли я думаю про власне здоров’я, то мені хочеться ..., Якби у мене була чарівна паличка здоров’я, я б загадав ..., Коли я потрапляю в небезпечну для здоров’я ситуацію, то ..., Коли мої друзі хворіють, то я ..., Коли ми з мамою йдемо до лікаря, то я думаю ... Між реченнями робили паузу, якщо ми бачили, що дитина втомила або починає відволікатися.

Результати опитування представлені в Таблиці 3, згідно з такими критеріями: усвідомлення цінності здоров’я проявляється у дитини чітко – 3 бали, проявляється вибірково – 2 бали, не проявляється – 1 бал.

Таблиця 3. Рівні сформованості ціннісного ставлення дітей старшого дошкільного віку до власного здоров’я і здорового способу життя

| Рівні сформованості | Високий рівень | | Середній рівень | | Низький рівень | |
|---------------------|----------------|----|-----------------|----|----------------|----|
| | Кіл. | % | Кіл. | % | Кіл. | % |
| КГ (n=20) | 2 | 11 | 12 | 59 | 6 | 30 |
| ЕГ (n=21) | 2 | 10 | 13 | 62 | 5 | 28 |

За результатами даного дослідження з’ясували, що кількість дітей старшого дошкільного віку в КГ з високим рівнем 2 дітей (11%), середній рівень 12 дітей (59%), низький рівень – 6 дітей (30%); в ЕГ з високим рівнем 2 дітей (10%), середній рівень 13 дітей (62%), низький рівень – 5 дітей (28%).

Наступним завданням для дітей була діагностична методика “Що робити, щоб бути здоровим” (за І. Новіковим). Методика включала діагностичний комплекс, до якого входило перелік проблемних ситуацій. З метою виявлення уявлень у дітей старшого дошкільного віку про зміцнення здоров’я і профілактики захворювань можна використовувати діагностичне завдання “Що робити, щоб бути здоровим”. Дитині пропонувалося поговорити “по телефону”. В ході розмови ми з’ясували, чи все гарно з дитиною, який у неї настрій; висловлюємо задоволення тим, що дитина здорова, і пропонуємо ситуацію: “Мій знайомий

хлопчик Діма дуже не любить хворіти. Діма просив дізнатися у тебе, що треба робити, щоб не захворіти”. Вислухавши відповідь дитини, ми пропонували: “Намалюй, будь ласка, свою відповідь. Ми покладемо твій малюнок у великий конверт і відішлемо Дімі”. Після виконання завдання ми пропонували дитині пояснити свій малюнок і фіксували ці пояснення. Результати даної діагностичної методики ми представили в Таблиці 4.

Таблиця 4. Рівні розвитку уявлень у дітей старшого дошкільного віку про зміцнення здоров'я (І. Г. Новикова)

| Рівні сформованості | Високий рівень | | Середній рівень | | Низький рівень | |
|---------------------|----------------|----|-----------------|----|----------------|----|
| | Кіл. | % | Кіл. | % | Кіл. | % |
| КГ (n=20) | 2 | 11 | 12 | 58 | 6 | 31 |
| ЕГ (n=21) | 2 | 9 | 13 | 61 | 5 | 30 |

За результатами проведення даної діагностики ми з'ясували, що рівень розвитку уявлень про зміцнення здоров'я у дітей старшого дошкільного віку в КГ: з високим рівнем 2 дітей (11%), середній рівень 12 дітей (58%), низький рівень – 6 дітей (31%); в ЕГ з високим рівнем 2 дітей (9%), середній рівень 13 дітей (61%), низький рівень – 5 дітей (30%).

Результати всіх діагностичних методик відображені в Таблиці 5.

Таблиця 5. Результати виконання діагностичних методик на констатувальному етапі експерименту

| Діагностичні методики формування уявлень про здоровий спосіб життя | Групи | Рівні сформованості уявлень про здоровий спосіб життя | | | | | |
|---|-------|---|------|-----------------|------|----------------|------|
| | | Високий рівень | | Середній рівень | | Низький рівень | |
| | | Кіл. | % | Кіл. | % | Кіл. | % |
| Діагностична методика В. Г. Кудрявцева | КГ | 1 | 5 % | 13 | 65 % | 6 | 30 % |
| | ЕГ | 2 | 9 % | 11 | 55 % | 7 | 36 % |
| Діагностична методика “Діагностика ставлення дитини до здоров'я та здорового способу життя” | КГ | 2 | 11 % | 12 | 59 % | 6 | 30 % |
| | ЕГ | 2 | 10% | 13 | 62 % | 5 | 28 % |
| “Що робити, щоб бути здоровим” методика І. Г. Новикова | КГ | 2 | 11 % | 12 | 58 % | 6 | 31 % |
| | ЕГ | 2 | 9 % | 13 | 61 % | 5 | 30 % |

За результатами проведення діагностичних методик, ми побачили, що в основному у дітей старшого дошкільного віку низький рівень сформованості навичок здорового способу життя (28-36%), середній рівень (55-65%), високий рівень (2%) дітей старшого дошкільного віку. Отримані результати вказують на тривожну тенденцію: у більшості дітей не сформовані знання про власний організм, про відповідальне ставлення до власного здоров'я, що свідчать про необхідність вести спеціальну роботу з формування знань про здоровий спосіб життя, що свідчать про те, що необхідна робота, спрямована на формування знань і уявлень про здоровий спосіб життя у дітей старшого дошкільного віку, а також на формування ціннісного ставлення до власного здоров'я.

Співвідношення рівнів рухової активності дітей старшого дошкільного віку під час констатувального етапу експерименту представлено в Таблиці 6.

Таблиця 6. Співвідношення рівнів сформованості уявлень про здоровий спосіб життя у дітей старшого дошкільного віку (констатувальний етап експерименту)

| Групи | Рівні сформованості уявлень про здоровий спосіб життя | | |
|-----------|---|-----------------|----------------|
| | високий рівень | середній рівень | низький рівень |
| КГ (n=20) | 9 % | 60 % | 31 % |
| ЕГ (n=21) | 10 % | 58 % | 32 % |

Спостереження за дітьми старшого дошкільного віку під час режимних моментів і у вільному спілкуванні були спрямовані на прояв самостійності і активності в діяльності, спрямованої на збереження і зміцнення здоров'я. Це – миття рук, умивання з милом, догляд за тілом. Спостереження показали, що більшість дітей виконують санітарно-гігієнічні заходи тільки після нагадування вихователя і під контролем, при цьому культурно гігієнічні навички недостатньо сформовані. За відсутності вихователя, діти мили руки, і вмивалися без мила, не змивали бруд, часто перетворювали миття рук в гру з водою і милом, забували привести в порядок вуха, ніс, не користувалися рушником.

Було проведено спостереження за руховою активністю дітей, діти протягом дня дуже активні в різних видах діяльності. Кілька дітей досить довгий час знаходяться в центрі рухової активності, вони стрибають на скакалках, грають з м'ячами, грають в рухливі ігри, використовуючи спортивне обладнання та інвентар. Три-чотири дитини грають кожен день в сюжетно-рольову гру “Лікарня”, вони вивчають будову людини, лікують. Вихователь протягом дня проводить бесіди з дітьми “Чи шкідливо і корисне?”, “Де і який вітамін?”.

За результатами діагностичного опитування дітей старшого дошкільного віку, можна зробити висновок про те, що уявлення про здоровий спосіб життя сформовано у половини дітей старшого дошкільного віку. Діти старшого дошкільного віку мають повне уявлення про здоровий спосіб життя, знають, як підтримувати власне здоров'я на високому рівні і як сформувавши у себе здоровий спосіб життя. Третина дітей мають середній рівень уявлень про здоровий спосіб життя, вони розуміють, що таке “здоровий спосіб життя”, але не всі мають уявлення, як сформувавши його. Так само в групах є діти, у яких рівень сформованості знаходиться на низькому рівні, вони не мають елементарних уявлень про здоровий спосіб життя і про те, як сформувавши його.

Ми припустили, що значущим напрямом даної роботи вважається розробка програми формування основ здорового способу життя дітей старшого дошкільного віку засобом фізкультурно-оздоровчої діяльності.

Специфіка формування уявлень про здоровий спосіб життя у дітей старшого дошкільного віку включає в себе: охорону і зміцнення здоров'я, формування уявлень дітей старшого дошкільного віку про здоровий спосіб життя, виховання звички до здорового способу життя, організацію різносторонньої діяльності, спрямованої на збереження здоров'я дітей, реалізацію комплексу виховно-освітніх, оздоровчих і лікувально-профілактичних заходів. Результати проведеного констатувального етапу експерименту спонукали нас до здійснення формувального етапу дослідження. Формування знань про здоровий спосіб життя засобом фізкультурно-оздоровчої діяльності відбувалось в три етапи:

Перший етап орієнтований на конкретизацію та систематизацію уявлень дітей про здоров'я, його умови, фактори прояву захворювань та розвитку у дітей уявлень про здоровий спосіб життя.

Другий етап орієнтований на розвиток у дітей старшого дошкільного віку поглядів та знань про одне з ключових умов здоров'я – рух; методах досягнення повного здоров'я за допомогою організації раціонального рухового режиму, фізкультурно-оздоровчої та спортивної діяльності.

Третій етап орієнтований на знайомство дітей старшого дошкільного віку з методами та принципами загартовування організму з метою запобігання різних захворювань.

Для того щоб виконати всі етапи ми розробили програму, мета якої формувати основи здорового способу життя у дітей старшого дошкільного віку засобом фізкультурно-оздоровчої діяльності.

Завдання програми:

1. Охорона і покращення фізичного і психічного здоров'я дітей старшого дошкільного віку, їх фізичний розвиток та морфо-функціональний стан.
2. Покращення емоційного стану дітей дошкільного віку.
3. Інтелектуальний розвиток дітей дошкільного віку.

4. Створення умов з метою формування особистості дошкільника, його креативних здібностей.

5. Взаємодія з родиною з метою представлення повного фізичного, соціального, психічного та духовного розвитку дітей старшого дошкільного віку.

Програма передбачає роботу з дітьми старшого дошкільного віку, період її реалізації один навчальний рік, складається з трьох блоків.

Дана програма розкриває дітям старшого дошкільного віку основи здорового способу життя, що дозволяють вирішувати одне з найактуальніших завдань сучасної освіти – формування здорового способу життя у дітей старшого дошкільного віку засобом фізкультурно-оздоровчої діяльності. Зміст програми: передбачає собою концепцію занять, що містять пізнавальний матеріал в комбінації з фізкультурно-оздоровчою діяльністю (Рис. 1).

Перший блок – “Здоров’я – дорогоцінний подарунок природи”, орієнтований на конкретизацію та систематизацію уявлень дітей про здоров’я, його умови, фактори прояву захворювань та розвитку у дітей уявлень про здоровий спосіб життя.

Другий блок – “Шлях до здоров’я – це рух”, орієнтований на розвиток у дітей старшого дошкільного віку поглядів та знань про одне з ключових умов здоров’я – рух; методах досягнення повного здоров’я за допомогою організації раціонального рухового режиму, фізкультурно-оздоровчої та спортивної діяльності.

Третій блок – “Якщо хочеш бути здоровим – загартовуйся”, орієнтований на знайомство дітей старшого дошкільного віку з методами та принципами загартовування організму з метою запобігання різних захворювань.

На контрольному етапі дослідження була проведена повторна діагностика визначення рівня сформованості основ здорового способу життя у дітей старшого дошкільного віку засобом фізкультурно-оздоровчої діяльності.

Після закінчення формувального етапу дослідження для перевірки ефективності розробленої програми формування здорового способу життя дітей старшого дошкільного віку засобом фізкультурно-оздоровчої діяльності на контрольному етапі дослідження було проведено повторне виявлення рівня сформованості здорового способу життя дітей старшого дошкільного віку. Ми провели контрольне дослідження за допомогою того ж комплексу діагностичних методик що і на констатувальному етапі дослідження. На початку контрольного дослідження з КГ та ЕГ ми повторно провели бесіду з дітьми старшого дошкільного віку з метою виявлення уявлень про здоровий спосіб життя за методикою В. Г. Кудрявцева. Результати, отримані за допомогою бесіди, представлені в Таблиці 7.

За результатами проведеної діагностики ми отримали такі показники: у КГ низький рівень мають 5 дітей (27%), середній рівень – 12 дітей (61%), високий рівень – 3 дітей (12%). В ЕГ після впровадження експериментальної програми формування здорового способу життя засобом фізкультурно-оздоровчої діяльності відбулися значні покращення показників у дітей старшого дошкільного віку: низький рівень мають 1 дитина (6%), середній рівень – 12 дітей (57%), а високий рівень – 8 дітей (37%).

Після проведеної бесіди ми провели діагностичну методику “Діагностика ставлення дитини до здоров’я та здорового способу життя”.

Результати даної діагностичної методики представлені в Таблиці 8.

За результатами даної діагностики ми бачимо, що високий рівень сформованості ціннісного ставлення дітей старшого дошкільного віку до власного здоров’я і здорового способу життя покращився в обох експериментальних групах. В КГ відбулися незначні покращення в порівнянні з констатувальним етапом експерименту: низький рівень мають 5 дітей (26%), середній рівень – 12 дітей (60%) та високий рівень мають 3 дітей (14%). В ЕГ відбулися значні покращення показників: низький рівень має 1 дитина (5%), середній рівень також підвищився у 13 дітей (60%), а високий мають 7 дітей (35%), що значно краще в порівнянні з констатувальним етапом експерименту.

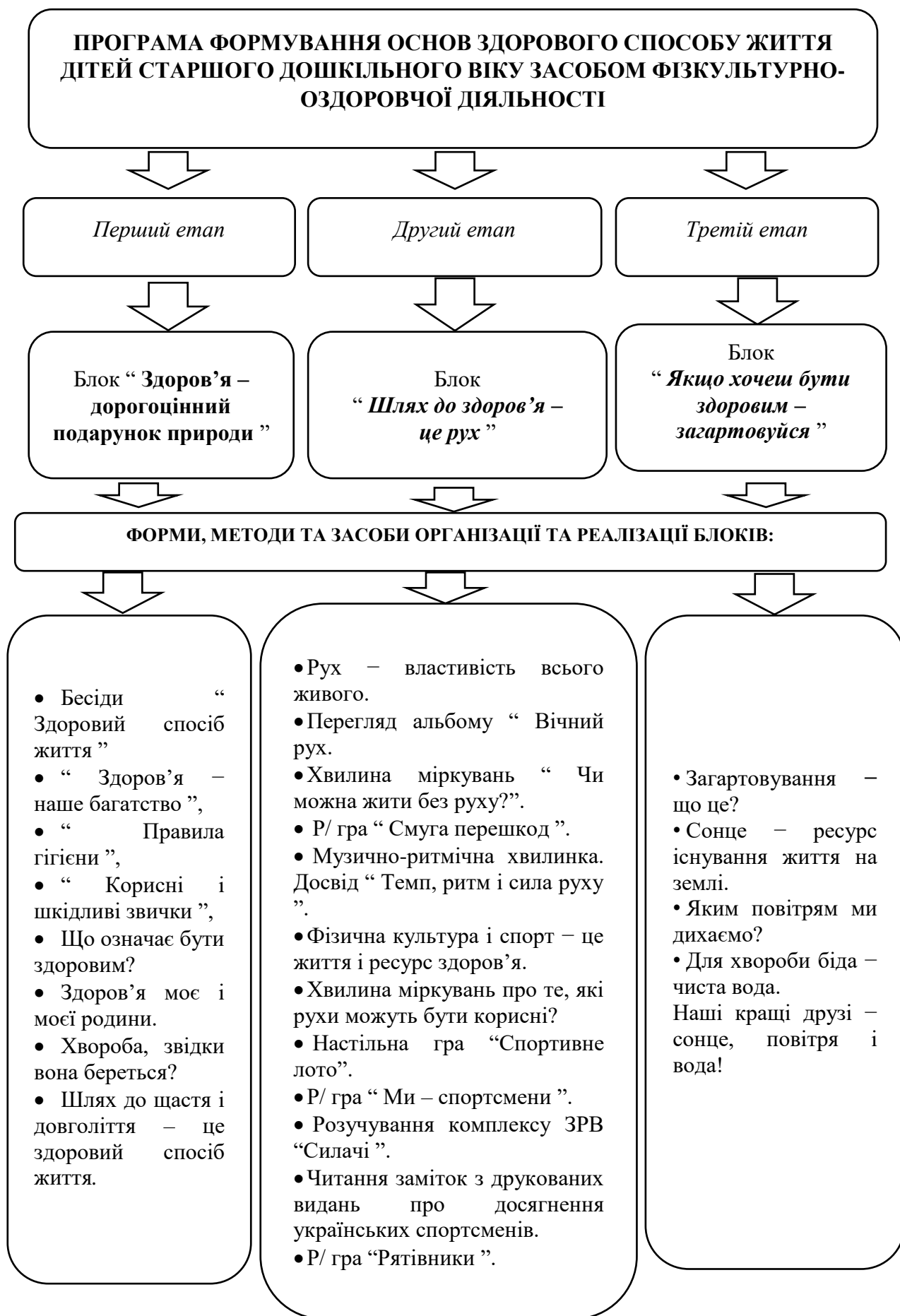


Рис. 1. Програма формування основ здорового способу життя дітей старшого дошкільного віку засобом фізкультурно-оздоровчої діяльності

Наступним було проведення діагностичної методики “Що робити, щоб бути здоровим?” за методикою І. Г. Новикова.

Результати даної діагностичної методики представленні в Таблиці 9. За результатами проведеної діагностики ми отримали такі показники у КГ низький рівень дітей мають 6 дітей (29%), середній рівень – 12 дітей (58%), високий рівень – 2 дітей (13%).

Таблиця 7. Рівні сформованості уявлень про здоровий спосіб життя за методикою В. Г. Кудрявцева на контрольному етапі експерименту

| Рівні сформованості | Високий рівень | | Середній рівень | | Низький рівень | |
|---------------------|----------------|----|-----------------|----|----------------|----|
| | Кіл. | % | Кіл. | % | Кіл. | % |
| Показники | | | | | | |
| КГ (n=20) | 3 | 12 | 12 | 61 | 5 | 27 |
| ЕГ (n=21) | 8 | 37 | 12 | 57 | 1 | 6 |

Таблиця 8. Рівні сформованості ціннісного ставлення дітей старшого дошкільного віку до власного здоров'я і здорового способу життя

| Рівні сформованості | Високий рівень | | Середній рівень | | Низький рівень | |
|---------------------|----------------|----|-----------------|----|----------------|----|
| | Кіл. | % | Кіл. | % | Кіл. | % |
| Показники | | | | | | |
| КГ (n=20) | 3 | 14 | 12 | 60 | 5 | 26 |
| ЕГ (n=21) | 7 | 35 | 13 | 60 | 1 | 5 |

Таблиця 9. Рівні розвитку уявлень у дітей старшого дошкільного віку про зміцнення здоров'я за методикою І. Г. Новикова

| Рівні | Високий рівень | | Середній рівень | | Низький рівень | |
|-----------|----------------|----|-----------------|----|----------------|----|
| | Кіл. | % | Кіл. | % | Кіл. | % |
| Показники | | | | | | |
| КГ (n=20) | 2 | 13 | 12 | 58 | 6 | 29 |
| ЕГ (n=21) | 8 | 38 | 11 | 53 | 2 | 9 |

В ЕГ після впровадження експериментальної програми формування здорового способу життя засобом фізкультурно-оздоровчої діяльності відбулися значні покращення показників у дітей старшого дошкільного віку: низький рівень мають 2 дитини (9%), середній рівень – 11 дітей (53%), а високий рівень покращився – 8 дітей (38%). Результати виконання діагностичних методик відображені в Таблиці 10.

Таблиця 10. Результати виконання діагностичних методик на контрольному етапі експерименту

| Діагностичні методики формування уявлень про здоровий спосіб життя | Рівні сформованості уявлень про здоровий спосіб життя | | | | | | |
|---|---|----------------|-----|-----------------|-----|----------------|-----|
| | Групи | Високий рівень | | Середній рівень | | Низький рівень | |
| | | Кіл. | % | Кіл. | % | Кіл. | % |
| Діагностична методика В. Г. Кудрявцева | КГ (n=20) | 3 | 12% | 12 | 61% | 5 | 27% |
| | ЕГ (n=21) | 8 | 37% | 12 | 57% | 1 | 6% |
| Діагностична методика “Діагностика ставлення дитини до здоров'я та здорового способу життя” | КГ (n=20) | 3 | 14% | 12 | 60% | 5 | 26% |
| | ЕГ (n=21) | 7 | 35% | 13 | 60% | 1 | 5% |
| “Що робити, щоб бути здоровим” методика І. Г. Новикова | КГ (n=20) | 2 | 13% | 12 | 58% | 6 | 29% |
| | ЕГ (n=21) | 8 | 38% | 11 | 53% | 2 | 9% |

За результатами повторного виконання діагностичних методик дітей старшого дошкільного віку були отримані наступні результати: ЕГ: з високим рівнем до 10 дітей (45%), з середнім рівнем – 9 дітей (40%), з низьким рівнем – 2 дитини (15%). КГ:

з високим рівнем – 5 дітей (25%), з середнім рівнем – 5 дітей (25%), з низьким рівнем – 10 дітей (50%).

За результатами повторного опитування можна зробити висновок, про те, що експериментальна програма формування здорового способу життя дітей старшого дошкільного віку засобом фізкультурно-оздоровчої діяльності в ЕГ позитивно вплинула на уявлення про здоровий спосіб життя. Діти старшого дошкільного віку мають повне уявлення про правильне харчування, про власне здоров'я, про шкідливі звички, про фізичну культуру і спорт та її користь, про рух, загартування та ін. Високий рівень уявлень про здоровий спосіб життя мають більшість дітей старшого дошкільного віку в ЕГ, середній рівень уявлень про здоровий спосіб життя мають кілька дітей і низький рівень має всього дві дитини в групі. У КГ дітей старшого дошкільного віку рівень сформованості уявлень про здоровий спосіб життя незначно покращився, це пов'язано з тим, що після нашого опитування на констатувальному етапі експерименту значна кількість дітей почали цікавитися здоровим способом життя.

Результати дослідження рівнів сформованості уявлень про здоровий спосіб життя у дітей старшого дошкільного віку на контрольному етапі дослідження подані в Таблиці 11.

Таблиця 11. Співвідношення рівнів сформованості уявлень про здоровий спосіб життя у дітей старшого дошкільного віку (контрольний етап експерименту)

| Групи | Рівні сформованості уявлень про здоровий спосіб життя | | |
|-----------|---|-----------------|----------------|
| | високий рівень | середній рівень | низький рівень |
| КГ (n=21) | 12 % | 61 % | 27 % |
| ЕГ (n=20) | 37 % | 57 % | 6 % |

Порівняльний аналіз динаміки формування здорового способу життя дітей старшого дошкільного віку на констатувальному і контрольному етапах дослідження представлений в Таблиці 12.

Якісна характеристика рівня знань на контрольному етапі показала, що у дітей підвищився рівень формування здорового способу життя. Все вищесказане говорить про динаміку сформованості знань про здоровий спосіб життя у дітей старшого дошкільного віку завдяки експериментальній програмі формування здорового способу життя дітей старшого дошкільного віку засобом фізкультурно-оздоровчої діяльності.

Таблиця 12. Порівняльний аналіз динаміки формування здорового способу життя дітей старшого дошкільного віку на констатувальному та контрольному етапах експерименту

| Рівні сформованості уявлень про здоровий спосіб життя | Група | Констатувальний етап | | Контрольний етап | |
|---|-----------|----------------------|----|------------------|----|
| | | Кількість дітей | % | Кількість дітей | % |
| Високий | КГ (n=20) | 2 | 9 | 3 | 12 |
| | ЕГ (n=21) | 2 | 10 | 7 | 37 |
| Середній | КГ (n=20) | 12 | 60 | 13 | 61 |
| | ЕГ (n=21) | 12 | 58 | 12 | 57 |
| Низький | КГ (n=20) | 6 | 31 | 4 | 27 |
| | ЕГ (n=21) | 7 | 32 | 2 | 6 |

Таким чином, гіпотеза дослідження, про те, що розроблена програма формування здорового способу життя у дітей старшого дошкільного віку засобом фізкультурно-оздоровчої діяльності дозволить сформувати усвідомлені вміння і потребу в збереженні і

зміцненні здоров'я, в регулярній фізкультурно-оздоровчій діяльності не тільки дітей, а їх батьків, а також підвищить рівень фізичного стану та соціальної адаптації дітей старшого дошкільного віку, була доведена, висунута мета дослідження досягнута, поставлені завдання послідовно вирішені.

Висновки. В даний час здоров'я є найважливішою складовою всього життя людини, як дорослої, так і дитини. Сучасний розвиток України пов'язаний з модернізацією в галузі освіти, яка в першу чергу стосується проблеми розвитку підрастаючого покоління, інтегрованого в сучасне суспільство. Успішним в різних сферах життєдіяльності здатний бути індивід, який націлений на здоровий спосіб життя. Модернізація змісту освіти, в тому числі і дошкільної, зумовили актуальність проблеми цього дослідження, яка визначається, з одного боку, соціальним замовленням держави на формування особистості дитини дошкільного віку, яка усвідомлює цінність здоров'я і орієнтованої на здоровий спосіб життя, а також на забезпечення умов і створення мотивації для ведення здорового способу життя дітьми старшого дошкільного віку, а з іншого – недостатньою увагою з боку закладів дошкільної освіти щодо формування уявлень здорового способу життя у дітей старшого дошкільного віку. Дошкільний період вважається більш сприятливим з метою формування здорового способу життя. Важливо навчити дитину розуміти, наскільки цінно здоров'я для людини і як важливо прагнути до здорового способу життя.

Здоровий спосіб життя – це не просто сукупність освоєних знань, а стиль існування, адекватна поведінка в різних ситуаціях. Підхід дитини до власного здоров'я вважається фундаментом, в якому можна буде закласти необхідність у здоровому способі життя. В дошкільному віці потрібно створити необхідні сприятливі умови для розвитку дітей, що згодом допоможе сформувати здорову в усіх відношеннях особистість.

Вивчення сучасного стану модернізації освітньої системи, аналіз психолого-педагогічної літератури і практичних форм роботи з вирішення означеної проблеми показав недостатню її розробленість, що спонукало нас до організації та проведення дослідницько-експериментальної роботи по формуванню уявлень здорового способу життя дітей старшого дошкільного віку.

У першому підрозділі розглядаються теоретичні основи формування уявлень здорового способу життя у дітей старшого дошкільного віку. Реалізація роботи по формуванню уявлень здорового способу життя у дітей старшого дошкільного віку засобом фізкультурно-оздоровчої діяльності здійснюється через заняття, режим, гру, прогулянку, індивідуальну роботу, самостійну діяльність дітей. Важливе значення в роботі по формуванню уявлень про здоровий спосіб життя набуває організація роботи з батьками, ні одна навіть найкраща програма і методика не можуть гарантувати повноцінного результату, якщо родина не буде дотримуватися принципів здорового способу життя.

У другому підрозділі була проведена дослідницько-експериментальна робота по формуванню уявлень у дітей старшого дошкільного віку про здоровий спосіб життя засобом фізкультурно-оздоровчої діяльності. Індивідуальні бесіди з дітьми та анкетування батьків показали, що в результаті впровадження програми по формуванню здорового способу життя дітей старшого дошкільного віку засобом фізкультурно-оздоровчої діяльності у дітей значно підвищився рівень знань в галузі здорового способу життя, змінилося ставлення до власного здоров'я та здоров'я оточуючих. Програма формування здорового способу життя дітей старшого дошкільного віку засобом фізкультурно-оздоровчої діяльності в закладі дошкільної освіти передбачала собою заняття, що містять пізнавальний матеріал в комбінації з фізкультурно-оздоровчими комплексами.

У процесі спостережень з'ясувалося, що діти усвідомлено стали ставитися до зміцнення власного здоров'я, у батьків з'явилося розуміння того, що дуже важливим фактором формування здорового способу життя у дітей є приклад дорослого. Батьки стали більше приділяти часу та уваги формуванню у дітей уявлень про здоровий спосіб життя, стали уважніше ставитися до своєї поведінки, намагаючись позбутися шкідливих звичок. Просвітницька робота серед батьків через куточок інформації, консультації, батьківські

збори дала позитивні результати. На контрольному етапі експерименту ми провели повторно діагностичні методики з кожною дитиною і повторне анкетування батьків. За результатами контрольного етапу експерименту можна зробити висновок, про те, що всі заплановані бесіди і заняття з формування здорового способу життя дітей старшого дошкільного віку позитивно вплинули на дітей.

Діти ЕГ мають повне уявлення про раціональне правильне харчування, оптимальний режим, раціональну рухову активність, своє здоров'я. Після впровадження програми по формуванню здорового способу життя діти стали більше виявляти самостійність, без нагадування вихователя ретельно миють руки, вмиваються з милом, приводять себе в порядок, користуються рушником. Отримані результати доводять, що відбулися не тільки кількісні зміни ступеня сформованості уявлень здорового способу життя, але також і якісні – діти стали більш активними, рухливими, суворішими в дотриманні правил гігієни не тільки по відношенню до себе, але і до друзів та батьків. Після опитування батьків на констатувальному та контрольному етапі експерименту отримали результати що свідчать про те, що всі батьки тепер мають уявлення про здоровий спосіб життя дітей. Тепер всі родини беруть активну участь у формуванні уявлень про здоровий спосіб життя у своєї дитини і родини в цілому.

Таким чином, дослідницько-експериментальна робота з дослідження формування здорового способу життя у дітей старшого дошкільного віку дала нам позитивні результати щодо покращення здорового способу життя. Діти старшої групи і батьки оволоділи більш глибокими уявленнями про здоровий спосіб життя.

Література

1. Андрущенко Т. К. Формування ціннісного ставлення до власного здоров'я в дітей старшого дошкільного віку: дис ... канд. пед. наук: спец. 13.00.08 “Дошкільна педагогіка”. Переяслав-Хмельницький, 2007. С. 215-218.
2. Базовий компонент дошкільної освіти / наук. кер.: Т. О. Піроженко. Електронна версія, 12. 01. 2021. С.°5-7.
3. Богініч О. Л. Оздоровчу ідеологію – в життя малят. *Дошкільне виховання*. Київ, 2006. С. 7-9.
4. Вільчковський Е. С., Курок О. І. Теорія і методика фізичного виховання дітей дошкільного віку: навчальний посібник. Суми: Університетська книга, 2019. С. 115-119.
5. Грушко В. С. Формування свідомого ставлення до здоров'я. *Дошкільне виховання*. Київ, 2008. № 9. С. 12-13.
6. Денисенко Н., Мельник Л. Будьте здорові, діти! *Дитячий садок*. Київ, 2001. № 11. С. 3-23.
7. Закон України “Про дошкільну освіту” № 978-ІХ від 05. 11. 2020, с.°15-18.
8. Закон України “Про охорону дитинства” № 1871-ІХ від 05. 11. 2021, с. 5-7.
9. Закон України “Про фізичну культуру і спорт” № 1520-ІХ від 02. 06. 2021, с.°18-19.
10. Калуська Л. В., Шулькіна Н. В. Валеологія у дитячому садку і вдома: метод. порадник для вихователів дошкільних закладів та батьків ІваноФранківськ: “Лілея-НВ”, 1999. С. 48-52.
11. Калуська Л. В. Бережемо здоров'я змалку. Харків: Ранок-НТ, 2007. С. 25-29.
12. Кисла О. Ф., Кошель А. П. Формування культури здорового способу життя дітей дошкільного віку. Збірник наукових праць. *Педагогічні науки*. 2016. Випуск ХІХ. Том 3. С. 107-110.
13. Красоткіна Н. Р. Здоров'я дитини – це щастя. *Розкажіть онуку*. Київ, 2003, № 3. С. 75-84.
14. Лохвицька Л. В., Андрущенко Т. К. Дошкільникам про основи здоров'я: навч.-метод. посібн. Тернопіль: Мандрівець, 2007. С. 126-131.
15. Національна доктрина розвитку фізичної культури і спорту N 1505/2005 від 21. 10. 2005, с.°24-25.

16. Пангелова Н. Залучення старших дошкільників до цінностей здорового способу життя в процесі фізичного виховання. *Молода спортивна наука України*. Львів, 2010. Т. 2. С. 183-187.
17. Плохій З. Бережи здоров'я змалечку. *Дошкільне виховання*. Київ, 1998. № 10. С. 4-5.
18. Прищепа Т. І. Охорона життя та здоров'я дітей дошкільного віку. *Дошкільне виховання*. Київ, 2003. № 1. С. 2-7.
19. Юматова А. В. Формування здорового життя дошкільнят. *Дошкільне виховання*. Київ, 1996. № 3. С. 12-14.

ANNOTATION

Olha Kovalova. PECULIARITIES OF THE REFORM OF STATE SUPPORT FOR CHILDREN WITH DISABILITIES IN UKRAINE

The paper analyzes the provision of state support for children with disabilities in the context of social reforms in Ukraine and identifies priority areas for improving the management of this process in modern conditions. The author considers the typology of children with disabilities, reveals the legal and organizational principles of their state support, models of their rehabilitation in Ukraine. Measures of effective realization of the state support of children with disabilities are investigated and on the basis of studying of foreign experience ways of modernization of forms of the state support of children with disabilities in Ukraine are offered.

Hanna Varina. PSYCHOLOGICAL DETERMINANTS OF DEVELOPMENT OF EMOTIONAL CULTURE OF FUTURE MASTERS OF PSYCHOLOGY

The scientific publication is aimed at expanding and deepening knowledge about the psychological features of the development of emotional culture of the future master of psychology. The article analyzes the empirical data on determining the level of assessment of the emotional state of applicants; identification of psychological factors that contribute to the development of emotional culture of the future master of psychology. Theoretical analysis of socio-psychological features of human emotions, components, criteria, indicators and levels of development of emotional culture of the individual. In the context of theoretical analysis of the problem of emotional culture of future masters of psychology defined emotional culture as a system of skills of the subject's own emotional intelligence for emotional self-regulation, manifested in reflective awareness of emotions (both own and others), recognition of their value and motivation strength, as well as the purposeful use of emotions in various types of internal mental and external (subject and social) activities. The ascertaining research revealed the dominance of medium and low level of development of structural components of emotional culture and general level of emotional intelligence of higher education seekers. Based on the obtained statistically significant data, a development program was developed.

Olga Yezhova. THEORY AND PRACTICE OF DESIGN PREPARATION OF FASHION PRODUCTION USING COMPUTER TOOLS

The process of creating a creative collection is substantiated and implemented on the example, the main stages of which were: research of consumer type, determination of consumer requirements for clothes, analysis of fashion trends and latest materials, development of creative concept, selection and transformation of creative source into image model fore-sketches and creative sketches, selection and justification of materials for the collection, development of drawings of basic structures, modeling, production of patterns and all models in the material. The directions of development of computer 3D clothing design are characterized. The basic principles and methods of gradation of patterns of details of clothes on the sizes and heights are considered.

Possibilities of modern systems of automated design of clothes are analyzed.

Stanislav Dushkin. INCREASING THE EFFICIENCY OF HORIZONTAL SEPARATORS WITH THIN-LAYER MODULES

The work is devoted to the problem of drinking water preparation in horizontal sedimentation with thin-layer elements, the use of which makes it possible to improve the quality of clarified water and increase the productivity of water treatment plants.

Iryna Yemchenko. RASFF – QUICK ALERT SYSTEM AS A MEANS OF CONSUMER PROTECTION

The article provides definitions of «food», «safety», «safe food». The importance of harmonization of Ukrainian legislation in accordance with EU requirements in the field of food safety is shown. The stages of introduction of the European model of the food safety guarantee system based on HACCP procedures in Ukraine are presented.

The role of RASFF – the European Union's rapid alert system for food products is highlighted. The dynamics of reports of foods that are or may be dangerous to human health are shown. Categories and types of messages and features of message formation in the RASFF system are analyzed. The ways of taking appropriate measures by state bodies to inform the public about the dangers of food products have been identified. Examples of categories and types of messages from EU member states of the RASFF system are given. Requirements for traceability of commodity consignments and functions of the country-informant about notifications are given. Peculiarities of legislative regulation of the quality and safety of food products of Ukraine are analyzed.

Iryna Malynina. METHODS AND A CONCEPT OF DESIGN WITHIN THE TRAINING COURSE "METHODOLOGY OF DESIGN" SPECIALTY – MULTIMEDIA DESIGN

By describing a specific work practice the author of the article wanted to show her experience useful for other design teachers. We provide the reader with the opportunity to develop their own practice based on our experience.

The requirements of our time constantly challenge designers to find new solutions when generating ideas. During the learning process, students have a problem with the choice of methods and the transformation of the idea into design concepts. Experience shows that not every student can present their idea in the form of a design concept. Moreover, many equate an idea with a design concept. The article discusses the main methods used in design, as well as the stages of the design concept formation.

Svitlana Inozemtseva. FORMATION OF THE PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE WEB DESIGNERS IN THE PROCESS OF STUDYING "TECHNOLOGIES OF WEBSITE DEVELOPMENT" DISCIPLINE

This paper examines the problems of forming the professional competence of future web designers. The scientific literature on the chosen topic is analyzed. The concept of "professional competence" in general and "professional competence of a web designer" in particular is substantiated. The factors influencing its formation are revealed. The discipline "Technologies of Website Development" and its role in the design-education system are analyzed. The peculiarities and perspectives of this discipline as the primary means of forming the professional competence of a web designer are determined. The main conclusions and prospects of research in this direction are formulated.

Natalia Svitlychna. FEATURES OF PSYCHOLOGICAL HEALTH OF FIRE AND RESCUE AND MEANS OF ITS STRENGTHENING

The article addresses the essence and structure of process of mental health maintenance of the SESU staff. It is shown that long-term professional activity of rescuers leads to negative changes in their mental health. They become more suspicious and uncompromising, more dependent on alcohol, food and computer; have low levels of well-being, activity and a high level of neuroticism. Psychocorrectional complex of optimization of rescuers' mental health is developed. It consists of three interconnected and complementary semantic blocks: the development of rescuers' positive thinking, ideomotor training for the Prmation of readiness for action in extreme

conditions and therapeutic crisis intervention with elements of art therapy. After correction the anger, sensibility, incomppliance, inflexibility and vindictiveness, open cruelty, level of neuroticism of all participants were significantly decreased. These results indicate the effectiveness of the programmed psychological correction program to preserve the mental health of the SESU staff.

Iryna Bulakh. MORAL ORIGINS OF PERSONAL GROWTH DURING ADOLESCENCE

The article presents a verbal model of personal growth of adolescents. Emphasis is placed on the moral origins of the genesis of moral self-awareness as the basis for the development of personality in adulthood. The essence and genesis of the phenomenal field of moral self-consciousness of the adolescent personality are covered. The process of formation of the main forms of moral growth of adolescents, including feelings of shame, guilt, conscience and responsibility, is analyzed. It is emphasized that there is a close relationship between the semantic field of the constructs "personal growth" and "moral growth". It is proved that the moral origins of personal growth of adolescents are in the axiological dimension and are relevant as an unconditional value attitude to others.

Valentyna Voloshyna. AXIOLOGICAL PARADIGM OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE PSYCHOLOGISTS

The article presents the results of theoretical and empirical research on the formation of the integral of the professional value of future psychologists on the basis of the axiological paradigm. The essential content of the axiological paradigm in the educational process is outlined. The model of psychological technologies and the necessity of its introduction are substantiated. The axiological essence of the integral of professional value as a result of psychological training of the future specialist is revealed. The results of empirical study of the formation of the integral of the professional value of the future psychologist are described. The dynamics of integration of personal, professional and social axiospheres as components of the integral of professional value of future psychologists is traced.

Yuliia Ilina. MANIFESTATION OF STRONG-WILLED PERSONALITY TRAITS DUE TO THE PROPERTIES OF THE NERVOUS SYSTEM IN SPECIALISTS OF RISKY PROFESSIONS AND THEIR RELATIONSHIP WITH MOTIVATION

The research is devoted to deepen development of the problems of will and orientation of specialists of risky professions. Behavioral activity of a personality is conditioned by both physiological and psychological components. Individuals who want to master an extreme profession have to develop definite psycho-physiological qualities, which cannot be ignored when they choose their future profession. Properties of the nervous system (strength / weakness) and their relationship with volitional qualities and motivational component in rescuers were studied. It was found that the students who studied have higher level of development of volitional qualities, initiative, independence and motivational component is in representatives with a strong nervous system than with a weak one. The developed psycho-correctional program and the conducted training have promoted to increase of studied parameters.

Tetiana Katkova. TOLERANCE IN THE STRUCTURE OF SOFT SKILLS OF THE MODERN TEACHER

The research is devoted to the study of the psychological content of pedagogical tolerance as a professionally important quality of a secondary school teacher. A necessary condition for the success of pedagogical activities is the acceptance of the child as he is, the acceptance of the otherness of the interaction partner. Tolerant teacher, thanks to special tactics of construction of the behavior concerning children, achieves greater efficiency. In the modern school, the role of the teacher's personality is growing significantly. The problems facing the modern school – the complication of interethnic relations, the stratification of the population of "rich and poor", intolerance of people of other faiths and others – explain the practical interest in research in the field of tolerance. In psychology there is no clear answer to the psychological content of pedagogical tolerance, no individual psychological factors of pedagogical tolerance, cognitive component of pedagogical tolerance, which necessitates analysis of the problem of pedagogical tolerance as a professionally important quality of the teacher.

Liliia Kobylnik. PSYCHOLOGICAL FEATURES OF SELF-ACTUALIZATION OF PERSONALITY IN PROFESSIONS OF DIFFERENT LEVELS OF SOCIAL PRESTIGE

The paper analyzes the conceptual provisions and theoretical and methodological approaches to the phenomenon of self-actualization among representatives of professions of different levels of social prestige in the works of foreign and domestic psychologists and modern researchers; the indicators of self-actualization of representatives of a non-prestigious profession – an educator and representatives of a prestigious profession – a manager were experimentally studied.

It has been experimentally established that the representatives of the prestigious profession of manager are superior to the educators engaged in non-prestigious activities in the predominant number of manifestations of self-actualization. The impossibility of self-actualization in professional activities, educators can compensate for the satisfaction of the work process through good relations with colleagues; in the group of managers, professionals, on the contrary, are more willing to sacrifice warm relationships with others for the sake of work that increases their social status.

Artem Korkishko. PEDAGOGICAL CONDITIONS AND WAYS OF FORMATION OF PROFESSIONAL IMAGE OF MASTERS OF PEDAGOGY OF HIGHER SCHOOL IN THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF THE UNIVERSITY

The article characterizes the pedagogical conditions and ways necessary for the formation of the professional image of masters of pedagogy of higher education. Based on the generalization of numerous approaches, the definition of the concept of "pedagogical conditions" is formulated and understood as the peculiarities of the organization of the educational process in an institution of higher education, as a set of objective possibilities, content, forms, methods, pedagogical techniques and material-spatial environment that contribute to the successful formation of the professional image of masters of pedagogy of higher school. The pedagogical conditions that contribute to the effectiveness of the formation of the professional image of masters of pedagogy of higher school are theoretically substantiated: ensuring the motivation of masters of pedagogy of higher school to form a professional image through filling the content of education with special image-oriented knowledge; diversity of the process of professional training of masters of pedagogy of higher school through interactive forms and methods of teaching and educational activities; activation of the value, cognitive and behavioral components of the activities of lecturers concerning the formation of the professional image of masters of pedagogy of higher school.

Irina Koriakina. DEVELOPMENT OF SENIOR PRESCHOOL CHILDREN'S CREATIVE ABILITIES WITH LEGO-TECHNOLOGIES

The experimental research is devoted to a topical pedagogical problem, and the proposed system of work on the development of senior preschool children's creative abilities with the LEGO-technologies can be successfully used in the practice of preschool education. The development of a creatively active person is an important task today. The process of creative person development begins in preschool age. The results of theoretical research and educational practice show insufficient study of issues related to the development of preschool children's creative abilities with the help of LEGO-technologies. The priority areas of the preschool institution's work on the development of the child's creative abilities are the creation of appropriate conditions for the developmental environment, the timely disclosure of natural inclinations and abilities of the child. Designing is one of the main productive activities, as it is a process of solving certain creative tasks, and LEGO technology is one of the most famous educational systems for preschool children.

Svetlana Melnikova. PSYCHOLOGICAL FEATURES OF MODERN GIRLS AS A PREDICT OF FUTURE FAMILY CONFLICTS

This the study studies the psychological characteristics of modern girls as a predictor of future family conflicts, empirically researched and analyzed role expectations and attraction to marriage, personality type in conflict situations, the level of aggression in modern girls as a marker of their attitude to family, future husband, readiness for marriage and prevention family conflicts. It has been found that modern girls have no idea about the gender-role behavior of women in marriage, do not prepare for marriage and economic responsibilities, and find it difficult to find common ground with other people. The results of the study showed that the leading types of behavior of modern girls in conflict situations are adaptation and compromise, which indicates the desire of girls to avoid direct conflict. It is revealed that this problem is researched and widespread, many aspects of this issue are considered, and yet the realities of modern life spread this problem. Therefore, the scope for studying this problem is very wide, as family conflicts affect all aspects of social and personal life, from the relationship between a man and a woman, and ending with issues such as divorce, including in families with minor children. The program of ability to settle family conflicts is created.

Yevhen Plisko. TECHNOLOGIES OF SOCIAL WORK AND EDUCATION OF JUVENILE OFFENDERS IN UKRAINE

The study reveals the basic theoretical principles, principles and technologies of the modern system of social education of juvenile offenders in Ukraine. Gradually revealed the stages of socio-pedagogical work: prevention, rehabilitation, resocialization, patronage. The complexes of organizational and practical measures aimed at working with minors in a healthy society, boarding schools, penitentiary institutions and after his release are analyzed. The results of scientific research will be useful to social workers, psychologists, educators whose professional activities are related to the organization of correction of illegal behavior of children and adolescents.

Yevheniia Skvorchevska. GADGET ADDICTION AS A PSYCHOLOGICAL PROBLEM

The article analyzes the problem of the features of gadget addiction as a psychological problem of modern society. Today, dependence on a mobile phone, the Internet, and gambling are rapidly spreading. Parents do not understand the negative impact of the gadget on the mental and physical state of the child, so they do not prohibit virtual communication and online games. The study of gadget addiction among younger schoolchildren of the experimental group revealed a high level of involvement in computer games, so that computer games take up all their free time and make up the meaning of life. A high level of propensity for computer addiction prevails. After the correctional program, younger students changed their attitude to games, reduced the amount of time spent online, and began to pay attention to hobbies and friends.

Natalia Khlus. HEALTHY LIFESTYLE FORMATION IN SENIOR PRESCHOOLERS BY MEANS OF PHYSICAL CULTURE AND RECREATION ACTIVIT

The experimental study characterizes the theoretical foundations of the issue of healthy lifestyle formation in senior preschoolers. The scientific study analyzes the issues of health, physical education and age characteristics of senior preschoolers. In the practical part of the experimental study, a program about a healthy lifestyle formation by means of physical culture and recreation activity in senior preschoolers was presented. The program was implemented through lessons, regime moments, outdoor and sports games, walking, individual work and independent activity of children. Individual conversations with children and questionnaires of parents showed that as a result of the introduction of an experimental program of healthy lifestyle formation in children, the level of knowledge about a healthy lifestyle significantly has increased and the attitude to their own health and the health of others has changed.

ABOUT THE AUTHORS

Olha Kovalova – Doctor in Psychology, Professor, Bogdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University, Melitopol, Ukraine

Hanna Varina – Master in Psychology, Senior Lecturer, Bogdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University, Melitopol, Ukraine

Olga Yezhova – Doctor of Pedagogical Sciences, PhD of Technical Sciences, Professor, Kyiv National University of Technologies and Design, Kyiv, Ukraine

Stanislav Dushkin – PhD of Technical Sciences, Associate Professor, National University of Civil Defence of Ukraine, Kharkiv, Ukraine

Iryna Yemchenko – Doctor of Technical Sciences, Professor, Lviv University of Trade and Economics, Lviv, Ukraine

Iryna Malynina – PhD of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Kharkiv State Academy of Design and Arts, Kharkiv, Ukraine

Svitlana Inozemtseva – PhD of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Kharkiv State Academy of Design and Arts, Kharkiv, Ukraine

Natalia Svitlychna – PhD in Psychology, Senior Lecturer, National University of Civil Defence of Ukraine, Kharkiv, Ukraine

Iryna Bulakh – Doctor in Psychology, Professor, National Pedagogical Dragomanov University, Kyiv, Ukraine

Valentyna Voloshyna – Doctor in Psychology, Associate Professor, National Pedagogical Dragomanov University, Kyiv, Ukraine

Yuliia Iliina – PhD in Biology, Associate Professor, National University of Civil Defence of Ukraine, Kharkiv, Ukraine

Tetiana Katkova – Master in Psychology, Senior Lecturer, Bogdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University, Melitopol, Ukraine

Lilliia Kobylnik – PhD in Psychology, Associate Professor, Bogdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University, Melitopol, Ukraine

Artem Korkishko – PhD of Pedagogical Sciences, Donbas State Pedagogical University, Slovyansk, Ukraine

Irina Koriakina – PhD of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University, Hlukhiv, Ukraine

Svetlana Melnikova – PhD of Medical Sciences, Associate Professor, Bogdan Khmelnytsky Melitopol State Pedagogical University, Melitopol, Ukraine

Yevhen Plisko – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Donbas State Pedagogical University, Slovyansk, Ukraine

Yevheniia Skvorchevska – PhD in Psychology, Associate Professor, State Biotechnological University, Kharkiv, Ukraine

Natalia Khlus – PhD in Physical Education and Sports, Associate Professor, Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University, Hlukhiv, Ukraine

