

ОСОБЛИВОСТІ КОМПОНЕНТІВ ЕКОПСИХОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Беседа П.С.

аспірантка кафедри психології

*Полтавського національного педагогічного
університету імені В.Г. Короленка,
вул. Остроградського 2, Полтава*

Ключові слова: молодші школярі, природа, екопсихологічна культура, екологічна свідомість, екологічна поведінка, екологічна культура, екологічне мислення.

Вступ. Історичний огляд періоду екологічного розвитку на планеті показує, що навколишнє середовище зазнало суттєвих кількісних і якісних змін внаслідок діяльності людини. Варто визнати, що вплив людини як суб'єкта діяльності у ході науково-технологічного прогресу виявився в значному плані негативним, адже посилене промислове виробництво, індустріалізація у поєднанні з неконтрольованим використанням природних ресурсів з метою задоволення потреб окремо кожного та всіх людей загалом супроводжуються екологічним знеціненням, скороченням або безповоротним знищенням флори і фауни, корисних копалин, забрудненням води і повітря. Як наслідок, протягом останніх десятиліть людство стало свідком різкого погіршення та аномалій кліматичних умов: гранично високі рівні температури повітря в різні пори року; періодичні засухи або раптові масштабні повені; підвищується рівень Світового океану; зменшуються об'єми прісної води на планеті, погіршується її якість; виснажується озоновий шар; погіршується якість повітря; землетруси виникають частіше, а їх наслідки – дуже руйнівні тощо. В таких екологічно нестійких умовах сучасне суспільство не може почуватися в безпеці, а в поєднанні з проблемами соціальної взаємодії та професійної діяльності все це зумовлює стан постійної психологічної напруги і схильність до швидкого емоційного виснаження. Саме психічне здоров'я і поведінка людини в періоди екологічних зламів, факт необхідної переоцінки своїх стосунків із навколишнім середовищем – ці питання набирають актуальності серед науковців і дослідників в галузі філософії, психології, соціології, психотерапії, культурології, зумовлюючи розвиток екопсихології як науки.

Дослідники І. С. Назарко та О. С. Троцька зазначають, що упродовж багатьох років в освітній традиції домінувала антропоцентрична спрямованість викладання біологічних дисциплін, яка звеличувала сутність людини над іншими природними системами. Тому склалась ситуація ігнорування законів природи в усіх формах діяльності людини, деформації екопсихологічного компоненту свідомості. Сучасні досягнення природничих наук свідчать про те, що виникла нагальна потреба формування в школярів сприйняття довкілля з урахуванням положень біологічної й екологічної етики [14].

Досліджуючи наукові підходи до проблеми екологічної культури, Р. В. Падалка підсумовує, що екологічна культура є сукупністю знань, норм, стереотипів та екологічно доцільної поведінки людини в природному довкіллі, здатністю особи відчувати та пристосовувати його до себе, узгоджувати власні потреби та порядок природного середовища. Осередком розвитку екологічної культури стає екологічна життєдіяльність, де існує та самореалізується індивід в єдності всіх своїх життєвих потреб і можливостей [15, с. 71]

Останнім часом наукової популярності набирає відносно новий напрямок в екологічній психології – екопсихологічна культура, покликаний, на нашу думку, показати не лише наслідки впливу екології на психіку, діяльність людини й можливості її існування в умовах змін середовища (основа екологічної психології), а й довести пряму залежність цих наслідків від рівня культурного розвитку суспільства в цілому та кожної окремої особистості, від характеру її ціннісних орієнтацій, духовних орієнтирів, морально-етичних переконань, естетичних почуттів, що визначають стосунки з природою (основа екологічної культури).

На сьогодні буденна практика випереджає наукову складову екопсихологічної культури. Одним із значущих поштовхів для осмислення та започаткування наукової діяльності в рамках екології та психології став вибух на Чорнобильській атомній електростанції. Минуло чимало років, а екологічна ситуація в країні значно погіршується. І це є світова тенденція – знищення екології [1].

Ми переконані, що формування екопсихологічної культури особистості відбувається безперервно, протягом усього життя людини, під впливом навчання і виховання, які організовуються в освітньому (дошкільному, шкільному, університетському і т. д.) середовищі, культурному просторі, професійній діяльності.

1. Науковий огляд екопсихологічної культури як поняття, особливості її розвитку в молодших школярів

Науково-теоретичний огляд (С. Д. Дерябо, І. В. Кряж, Л. М. Курняк, О. А. Сорочинська, О. І. Салтовський, М. М. Філоненко, С. П. Яланська та ін.) показав, що на рівень екологічної культури суспільства, а в аспекті нашого дослідження – на екопсихологічну культуру особистості впливають багато її психологічних складових: екологічні уявлення, екологічні знання про навколишнє середовище, екологічне мислення (спостережливість, осмисленість, критичність, логічні висновки і адекватні рішення стосовно природи) і екологічна свідомість, екологічні переконання та установки (реалізація власних потреб на основі ціннісного і бережливого ставлення до природи), пізнавальні й естетичні інтереси в сфері довкілля, навички самоконтролю та адекватна самооцінка, екологічна поведінка, екологічна діяльність та екологічна відповідальність [5; 11; 13; 17]. Результатом повноцінної сформованості зазначених компонентів стає екологічна компетентність особистості (В. В. Гузь, В. А. Данилевкова, А. М. Львовичкіна, І. А. Мунасіпова-Мотяш, Н. А. Пустовіт, Л. Д. Руденко, В. Д. Шарко та ін.), яка включає когнітивний, діяльнісний і особистісний компоненти [13].

На наше переконання, екопсихологічна культура як психологічне явище та поняття стосується не так екологічних знань особистості про навколишнє середовище, а більшою мірою цінностей, внутрішнього переконання і позиції щодо вияву екологічно доцільної, природоохоронної поведінки в полі відповідальної діяльності особистості на основі тих самих знань, де й виявляється її рівень. Безумовно, екологічно раціональні дії неможливо здійснювати без розуміння своєї сутності та приналежності до природи, усвідомлення місця в екологічній системі світу, знання норм поведінки та своєї ролі в існуванні середовища як на місцевому, так і на глобальному екокультурному рівнях.

У наших попередніх дослідженнях [3] зазначалося, що основи формування екопсихологічної культури закладаються в дошкільному віці, коли діти в силу своїх здібностей, розвитку наочно-дійового та наочно-образного мислення, формування довільності психічних процесів та поведінки, дослідно-пошукової діяльності, через безпосереднє ознайомлення з природнім світом, за допомогою дорослого поступово набувають елементарних екологічних знань та засвоюють моральні й духовні цінності. Вже в молодшому шкільному віці на основі цього ученя починає самостійно взаємодіяти з об'єктами природного середовища та впливати на них.

Науково-теоретичні розвідки (Л. І. Божович, Л. С. Виготський, Д. Б. Ельконін, О. В. Запорожець, Л. Колток, Л. М. Курняк, О. О. Лурія, О. М. Леонтьєв, Н. Матвєєва, Р. Г. Падалка, Л. В. Пономаренко та ін.) показують, що молодший шкільний вік є сприятливим (сенситивним) для розвитку в учнів основ екологічної культури, що пов'язано з інтенсивним розвитком інтелектуальної, емоційної та чуттєвої сфер, періодом формування пізнавальної активності, творчого мислення й самостійності, розширенням їхньої уяви, зміною мети і мотивів взаємодії з природними об'єктами на менш прагматичні, появою нових інтересів, зацікавленістю собою, людьми, природою, становленням самосвідомості, набуттям уміння спостерігати й аналізувати явища, задумуватись не лише «навіщо?», а й «чому?», робити на основі цього ґрунтовні порівняння й узагальнення. До того ж, провідна в цей час навчальна діяльність забезпечує легке засвоєння екологічних знань, розвиток потенціалу для подальшого її використання, дає можливість в процесі читання самостійно отримувати відповіді на свої запитання, що допомагає краще усвідомлювати своє місце і роль в природному й соціальному середовищі, адаптуватися до нього, засвоювати загальнолюдські цінності та сприяє формуванню мотивації до здійснення природоохоронної діяльності [3].

Однак дослідження також показують, що молодшим школярам не вистачає життєвого досвіду у процесі взаємодії з довкіллям, їм ще складно адекватно реагувати на природні зміни й виробляти навички психологічного захисту від їх негативних впливів. Екологічні знання школярів поверхневі, їм більше притаманна низька мотивація до природоохоронної діяльності, емпатійність до природи не виражена, багато дітей, особливо міських, відчужені від природи, від розуміння екологічних проблем [3].

Огляд сучасної наукової літератури (Н. І. Ващенко, С. Д. Дерябо, О. О. Діденко, Л. П. Журавльова, М. М. Заброцький, М. Г. Іванчук, С. Клименко, І. В. Кряж, Т. М. Кулик, А. І. Литвинчук, В. М. Логвиненко, А. М. Львовчкіна, Д. Отич, Р. Г. Падалка, Л. В. Потапчук, Г. П. Пустосвіт, Н. А. Пустосвіт, К. А. Романова, О. І. Салтовський, В. О. Скребець, Ю. С. Чуйков, Ю. М. Швалб, С. П. Яланська, В. О. Ясвін та ін.) показує, що чинники розвитку екопсихологічної культури молодших школярів ще недостатньо вивчені, причину чого ми вбачаємо в складності розуміння та неоднозначності підходів до трактування цього поняття, існування його на межі психології, культури й практичної діяльності людини. Утім, беззаперечним є факт, що початкова школа є первісною ланкою

засвоєння екологічних знань, формування екологічної культури, екологічного мислення, екологічної компетенції. Саме в шкільному осередку діти глибше пізнають багатогранну цінність природи, її різноманітність, навчаються гуманному ставленню до всього живого, розвивають у собі екологічну емпатійність та рефлексивність, знайомляться зі способами провадити побутову діяльність для задоволення своїх потреб з огляду на стан і потреби природи. Підкріплюється вивчене, безумовно, в позашкільній діяльності. Основною умовою для цього є безпосереднє сприймання природних об'єктів, самостійна практична діяльність або спільна діяльність з батьками чи друзями, яка б допомагала краще усвідомлювати перебіг природних процесів, бачити як негативні наслідки впливу на навколишнє середовище (забруднення територій сміття, зменшення або навіть зникнення видів птахів, тварин, рослин, забруднення повітря, води, ґрунту, як наслідок – виникнення та стрімке поширення захворювань тощо), так і позитивні (наприклад, підгодовування птахів взимку рятує їм життя, висаджування рослин сприяє озелененню планети та очищує повітря, прибирання сміття очищує ліси, воду тощо). Велику роль відіграє активізація мотивації до самостійного пізнання і пошуку інформації про природу (читання книг, науково-популярних журналів, перегляд навчальних і пізнавальних відео про життя флори і фауни і різних куточках природи, відвідування зоопарків, екскурсій, тощо).

Вивчаючи чинники розвитку екопсихологічної культури особистості, ми дійшли висновку, що такими у сучасному світі стають: державно-політичні, освітні, індивідуально-психологічні, культурно-просвітні, глобалізаційно-середовищні та соціально-демографічні. Отже, процес формування екопсихологічної культури залежить від суспільно-правових регуляторів (спрямованості державної політики в цій сфері та специфіки суспільного розвитку), глобальної екологічної ситуації в світі, одне з провідних місць належить освіті (загальна середня базова, позашкільна) та внутрішнім особистісним особливостям учнів [9, с. 45-46].

Серед психологічних механізмів формування екопсихологічної культури основним вважають процес суб'єктного ставлення та усвідомлення людиною екологічних цінностей.

До ціннісних орієнтирів розвитку екопсихологічної культури можна віднести: усвідомлення своєї єдності з природою; шанобливе і дбайливе ставлення до оточуючих предметів та національних багатств; розвиток уміння відчувати красу навколишнього світу; охорону природи і відразу до побутового недбалства,

збалансованість утилітарного та духовного підходів у господарському ставленні до природи тощо (І. С. Назарко, О. С. Троцька) [14].

Відомо, що якщо з раннього дитинства дітей навчати основ світу природи згідно кваліфікованої спеціально розробленої освітньої програми, то поступово у дитини з'являються правильні установки стосовно довкілля, і вони готові діяти у відповідності з цими установками. Такі програми повинні передбачати занурення дитини у сферу постійного підвищення її екологічної свідомості. Щоб втілити це в життя не є достатнім лише включення розділу з екології до курсу природничих наук. Насамперед, школярі повинні більшість часу проводити на природі, безпосередньо спілкуючись з нею під керівництвом наставників, які у повній мірі досить яскраво та детально можуть показати її красу й розповісти про можливі наслідки невірного поводження у навколишньому природному середовищі. Дитина з раннього дитинства повинна знати, що довкілля з його недосконаlostями починається саме всередині неї, а вже потім наслідки шкідливої або корисної діяльності проявляються ззовні. Отже, важливим завданням екологічної педагогіки та психології є виховання людини, яка б надавала перевагу саме духовним цінностям над матеріальними і яка може спокійно ставитись до предметів сучасного матеріального світу [2, с. 60].

За визначеннями науковців, екологічне навчання і виховання – це психолого-педагогічний процес, спрямований на формування у людини знань наукових основ природокористування, необхідних переконань і практичних навичок, певної орієнтації та активної життєвої позиції в галузі охорони, збереження і примноження природних ресурсів (М. М. Кисельов, В. С. Крисаченко) [7; 10].

Головним завданням екологічної освіти сучасної школи можна вважати:

- засвоєння наукових знань про взаємозв'язок природи, суспільства і людської діяльності;
- розуміння багатогранної цінності природи для суспільства в цілому і кожної людини зокрема;
- оволодіння нормами правильної поведінки в природному середовищі;
- розвиток потреби спілкування з природою;
- активізація діяльності щодо охорони й поліпшення навколишнього середовища (В. С. Крисаченко) [2, с. 24].

Результатом екологічного навчання і виховання є формування екологічної культури. Науковець Г. Пустовіт у контексті екологічної освіти і виховання учнів в основу поняття «екологічної культури»

покладає діяльнісний підхід і вважає екологічну культуру предметом, який у процесі філософського розгляду відображає взаємозв'язки і взаємозалежності в системі «природа - людина - суспільство». Серед важливих властивостей «екологічної культури» дослідник виокремлює її нормативно-обмежуючу спрямованість щодо дій особистості у процесах природокористування, виходячи з рекреаційних і тимчасових можливостей самовідновлення живих систем. Саме цими властивостями екологічна культура відрізняється від інших духовних форм освоєння природи [10].

З усвідомленням того, що формування екологічної культури є одним із основних завдань в процесі подолання суперечностей в системі «суспільство-природа», з'явилися дослідження екологічної культури, які мають загальнотеоретичне та методологічне значення. Серед них роботи Г. Пустовіт, Н. Реймерса, А. Захлебного, С. Соловійова, В. Сенкевіча та інші [7; 10].

У попередніх дослідженнях [2] ми зазначали, що перш ніж перейти до розкриття суті теми, необхідно дати визначення ключовим поняттям, таким як екопсихологічна культура, екологічна свідомість, екологічна діяльність та екологічна психологія, система цінностей. Екологічна культура особистості виявляється у діяльності як єдність людини з природою і суспільством. В її структурі виокремлюють дві складові: екологічна свідомість та екологічна діяльність, що регулюються нормами і цінностям біологічної й екологічної етики. Враховуючи свою персональну систему цінностей, кожна людина обирає стратегії природокористування.

У педагогіці суб'єкт виховання розглядається як носій системи цінностей, що відповідно виявляє себе в якостях особистості, її життєвому виборі, поведінці. Тому першочерговим завданням психологічного супроводу на етапі розвитку екопсихологічної культури школяра є процес виявлення прищеплених йому цінностей та уявлень із подальшим психологічним коригуванням можливих відхилень від загально визнаних норм поведінки. Саме проблема ціннісного ставлення школяра до природи є одним з пріоритетних завдань у роботі психолога. Система цінностей, стратегія та методи виховання і розвитку є взаємозалежними, оскільки зміст виховання визначають прищеплені цінності, а стратегія і методи практично реалізують їх в житті. Відповідно до того, яку систему суспільство обирає, таким мусить бути і характер виховання та розвитку в сім'ї, школі, у суспільстві. Система цінностей визначає і тип стосунків людини з природою

(антропоцентричний, біоцентричний, екоцентричний) (Дерябо, 1996; Скребец, 1998).

Отже, проведений аналіз психологічної літератури дозволив з'ясувати, що до розуміння поняття «екопсихологічна культура» варто підходити з точки зору екологічної психології та екологічної культури у їх взаємозв'язку та взаємообумовленості. Формування екопсихологічної культури у молодших школярів здійснюється завдяки цілеспрямованому освітньому процесу в школі зусиллями вчителів, а також у ході позашкільної діяльності, де головним є батьківський приклад екологічної, природоохоронної поведінки і діяльності.

2. Особливості процесу діагностики екопсихологічної культури молодших школярів

Тож метою наукового дослідження є аналіз розвитку психологічних компонентів екопсихологічної культури молодших школярів.

Завдання, які ми ставили перед собою у ході дослідження:

1. Здійснити аналіз поняття екопсихологічної культури, особливостей формування екопсихологічної культури молодшого школяра.
2. Дослідити місце екопсихологічної культури в освітньому просторі.
3. Визначити структуру екопсихологічної культури молодшого школяра шляхом проведення емпіричного дослідження.
4. На основі емпіричного дослідження визначити тенденції, проблеми та психологічні механізми формування екопсихологічної культури молодшого школяра.

На зрізовому етапі наукового дослідження було проведено емпіричне вивчення компонентів екопсихологічної культури молодших школярів за допомогою стандартизованих методик та авторської анкети, визначення проблем в показниках екопсихологічної культури досліджуваних, що і виступало обґрунтуванням необхідності здійснення формувального етапу дослідження.

До емпіричної вибірки увійшли 216 молодших школярів, які навчаються в 4 класі, зі шкіл №, № міста Полтава, № міста Київ ???, з них 120 дівчат та 96 хлопців віком 9 (151 учнів) і 10 років (65 учнів). Дослідження проведене в період з 2021 по 2022 роки. Діагностика вихідної групи здійснювалася навесні 2022 року.

Основними методами дослідження є:

1. Теоретичні: логіко-психологічний аналіз (розчленування досліджуваного явища на елементи, розкриття його структури і специфіки, чинників розвитку), синтез (цілісне відтворення психічного явища, системи його найсуттєвіших зв'язків, обґрунтування актуальної щодо нього концепції) і узагальнення (об'єднання різних фактів про психічне явище, виокремлення на цій основі головних характеристик) теоретичних та експериментальних напрацювань з тематики дослідження, а також їх порівняння (пошук подібності чи відмінності одних понять, явищ і фактів з типовими, загальними і специфічними тенденціями) і класифікація (виокремлення головних і другорядних ознак, групування явищ).

2. Психодіагностичні: спостереження; з метою встановлення позитивного контакту між діагностом та респондентами, психологічної підготовки останніх до дослідження, мотивування їх на щирість відповідей, пояснення особистісної важливості даної процедури для кожного; опитування за авторською анкетною; опитування за допомогою стандартизованих методик, що проводиться шляхом отримання від респондентів відповідей (коротких чи розгорнутих) у письмовій формі за сформованим запитальником, який складається з набору пунктів, що характеризується певною частотою і спрямованістю та не передбачають наявності правильних / неправильних відповідей. Використання цього методу дає змогу зібрати великий фактичний матеріал, що й визначає його цінність.

3. Математично-статистична обробка даних: знаходження процентних співвідношень середніх величин; використання критерію ф-Фішера.

Досягнення поставленої мети і завдань наукового дослідження здійснювалося за допомогою підбраного комплексу діагностичного інструментарію, який типово застосовується при вивченні особливостей екологічної свідомості, екологічної поведінки, екологічної діяльності та культури особистості (С. Д. Дерябо, Р. Г. Падалка, Н. А. Пустовіт, В. А. Ясвін та ін.), доповнюючи за показниками одне одного.

Отже, проведення дослідження передбачає застосування таких методик.

Авторська анкета «Дослідження компонентів екопсихологічної культури молодших школярів».

Складається з трьох блоків, кожен з яких має свою мету:

I блок – дослідження когнітивно-пізнавального компонента;

II блок – вивчення емоційно-ціннісного компонента;

III блок – аналіз мотиваційно-діяльнісного компонента.

Враховуючи, що анкета є авторською, далі подаємо її детальний зміст та опис.

Авторська анкета

ДОСЛІДЖЕННЯ КОМПОНЕНТІВ ЕКОПСИХОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Шановні учні!

Пропонуємо Вам відповісти на кілька неважких питань, що стосуються природи. Майже всі з них не передбачають правильної чи неправильної відповіді, але потребують щирості.

Клас _____

Вік _____

Стать (підкреслити): чоловіча, жіноча.

З кожного блоку треба вибрати один або кілька варіантів відповідей.

I блок. Когнітивно-пізнавальний компонент

1. Що таке природа?	А) все, що оточує людину; Б) предмети, зроблені людиною; В) лише живі об'єкти навколишнього середовища;
2. Природа поділяється на:	А) живу і неживу; Б) тривалу і нетривалу; В) дику і культурну; Д) міську і сільську.
3. Знання законів природи потрібні для:	А) вдалої реалізації своїх потреб; В) натхнення; Г) збереження будь-якого життя на Землі.
4. Завдяки природі людина:	А) задовольняє базові фізіологічні потреби (в їжі, воді, одягу, відпочинку та ін.); Б) покращує свій емоційний і фізичний стан (завдяки туризму, подорожжям, отримуючи натхнення від споглядання довкілля та ін.); В) отримує матеріальні блага (меблі, техніку, папір, корисні копалини, природні ресурси для побуту та ін.).
5. Охорона природи передбачає:	А) заходи, спрямовані на збереження повітря, води (прісної), ґрунтів; Б) заходи, спрямовані на раціональне використання людиною природних ресурсів на Землі; В) не втручання у будь-який перебіг природних процесів (ріст рослин, збільшення популяції тварин, розливи річок); Г) посилення відповідальності за дії з природними об'єктами.
6.	А) рослини (дерева, трави, квіти);

<p>Найбільше вас цікавлять такі природні об'єкти:</p>	<p>Б) тварини (дикі, свійські) і птахи; В) озера, річки, моря, океани, гори; Г) сонце, хмари, місяць, дощ, зорі, ґрунт, пісок та ін.; Д) нічого не подобається, мені байдуже, що навколо мене; Свій _____ варіант: _____</p>
<p>7. Екологічні проблеми в Україні та світі, про які ви знаєте:</p>	<p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>
<p>8. Сучасний стан довкілля свідчить про:</p>	<p>А) існування на межі екологічної катастрофи (нестача прісної води, забруднене повітря, висока смертність людей тощо); Б) середовище, цілком нормальне для життя людини; В) моїх знань про природу не достатньо, щоб робити такі висновки; Г) взагалі не цікавлять подібні проблеми.</p>
<p>9. Оцініть свій рівень знань про проблеми природного середовища за шкалою від 1 до 10</p>	<p>де 1 – зовсім не маю потрібних знань, цією темою не цікавлюсь, 10 – вважаю себе дуже обізнаним щодо стану довкілля, проблем природи та наслідків їх життя для людини.</p> <p style="text-align: center;">1 2 3 4 5 6 7 8 9 10</p>
<p>10. Які навчальні дисципліни допомагають вам краще пізнавати природу?</p>	<p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>

II. Емоційно-ціннісний компонент

<p>1. Серед природи я відчуваю:</p>	<p>А) спокій і радість; Б) дискомфорт, тривогу; В) страх за побачену шкоду довкіллю; Г) задоволення, захоплення; Д) допитливість.</p>
<p>2. Напишіть асоціації до слова «природа»</p>	<p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>

<p>3. Для себе я вбачаю цінність природи у:</p>	<p>А) її існуванні як такому; Б) можливості задовольнити свої потреби в їжі, воді, відпочинку, одягу тощо; В) можливості знайти місце для відпочинку у вихідні дні, на канікулах, поспілкуватися з природою, отримати позитивні емоції; Г) можливості використовувати її ресурси для господарської діяльності, промисловості, і навіть для технічного прогресу; Д) задоволенні потреби у турботі та догляді про птахів, тварин, рослин, комах та ін.; Свій варіант: _____</p>
--	--

III. Мотиваційно-діяльнісний компонент

<p>1. Що з наведеного є обов'язком?</p>	<p>А) одержати освіту; Б) жити в чистому довкіллі; В) піклуватися про довкілля.</p>
<p>2. Для вас важливим є:</p>	<p>А) пошук, пізнання взаємозв'язку між людиною і природою; Б) примноження багатства природи, охорона довкілля; В) збереження краси природного довкілля; Г) надання будь-якої допомоги живим істотам, співчуття до них, вияві ласки ; Д) дотримання гігієнічних норм взаємодії з природою задля свого здоров'я (миття фруктів, овочів, відповідна обробка м'яса, риби перед вживанням, миття рук після контакту з тваринами тощо);</p>
<p>3. Чи замислюєтеся ви над сучасними проблемами довкілля, їх причинами, наслідками?</p>	<p>А) так, досить часто; Б) інколи; В) майже ніколи; Г) мені байдуже до проблем природи.</p>
<p>4. Чи цікавлять вас актуальні новини про стан природного середовища?</p>	<p>А) так, постійно дивлюся відео, читаю статті в Інтернеті, енциклопедії про екологічні дослідження; Б) скоріше, так, я звертаю увагу на гучні події (техногенні катастрофи, повені, урагани, виверження вулканів, масова загибель тварин, риби у водоймах тощо); В) зазвичай не цікавлюся проблемами довкілля, дізнаюся мимоволі про них від батьків, вчителів,</p>

	друзів, із соцмереж; Г) зовсім не цікавить ця тема, екологічні проблеми мене не стосуються.
5. Ви відчуваєте потребу в пошуку нових знань про природу?	А) так, це цікаво; Б) інколи; В) скоріше ні; Г) мене взагалі не цікавить природознавство.
6. Ви засмучуєтеся, коли бачите:	_____ _____ _____ _____
7. Чи є кожна людина, в тому числі і ви, відповідальним і за стан природи?	А) звісно, наші дії щодо природи (рослин, тварин, сміття) впливають на її стан; Б) думаю, найбільшої шкоди природі завдають підприємства (агропромисловість, нафто-, газовидобувна промисловість, металургічна діяльність, заготівля дров тощо), а не я, навіть, якщо викину сміття поза смітником; В) вважаю, що турбуватися за довкілля повинен не я, а дорослі, мене ці проблеми не стосуються.
8. Ваша турбота про довкілля проявляється у тому, що ви:	А) навчаєтеся сортувати сміття; Б) допомагаєте прибирати на вулиці (збираєте пусті пляшки, поліетилен, папір, скло тощо) у визначені для цього дні (так званий «суботник», «чистий четвер»); В) підготовуєте, добровільно доглядаєте за хворими рослинами, тваринами, птахами; Г) економно використовуєте природні ресурси, зокрема чисту воду, газ, світло, продукти харчування та ін.; Д) саджаєте з дорослими дерева та кущі; Е) постійно налаштовуєте своїх друзів і рідних на бережне ставлення до природи; Ж) ніколи не виявляєте турботи про довкілля. Свій варіант: _____
9. Любов і турбота про природу проявляється у:	А) бережному ставленні до всього, що оточує (догляд за рослинами (кімнатними, вуличними), допомога тваринам: годування птахів взимку, вуличних і домашніх тварин, допомога хворим звірам тощо); Б) обережному користуванні природними ресурсами; В) усвідомленні власної відповідальності за наслідки діяльності в природі;

	<p>Г) використання багаторазових еко-пакетів, сумок, відмова від пластику; Д) повідомленні дорослих і поліції про випадки шкоди для природи (вирубання дерев, знищення тварин, забруднення водойм, лісу тощо); Свій варіант: _____</p>
<p>10. Чи хотіли б ви брати участь в екологічній діяльності на рівні своєї місцевості (міста, села, району, області)? Поясніть відповідь.</p>	<p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>

Обробка анкети полягала у визначенні подібності тестових відповідей, підрахунку їх кількості, а також в якісному аналізі відкритих відповідей, які в подальшому групувалися за подібністю суджень.

Зауважимо, що наша анкета дає розуміння розвитку виділених компонентів екопсихологічної культури молодших школярів, але результати за кожним показником доповнюються і підкріплюються іншими психодіагностичними методиками, обґрунтування вибору яких подано далі.

Анкета «Види побутової діяльності» (Н. А. Пустовіт).

Мета: збір інформації щодо участі школярів різної статі і віку у побутовій діяльності, яка виступає як опосередкована взаємодія з природою, де засвоюються екологічно виважені вчинки, діти вправляються в екологічно доцільній поведінці.

Анкета «Чи вмієте ви зберігати енергію» (Н. А. Пустовіт).

Мета: оцінити сформованість у школярів вмій і навичок енергозбереження: електроенергії, тепла, повторного використання паперу, скла й металу, ремонту одягу замість його заміни тощо.

Опитувальник «Самооцінювання поведінки» (Н. А. Пустовіт).

Методика дозволяє з'ясувати готовність учнів до самовиховання у сфері екологічної діяльності.

Методика включала 7 тверджень, що стосувалися буденної екологічної поведінки дітей і дорослих вдома та на природі: використання миючих засобів у річці, обігрівання взимку квартири

газовою плитою, використання освітлювальних приладів незалежно від об'єктивної потреби, поводження зі сміттям вдома і на природі, нераціональне використання води, байдуже ставлення щодо озелененої частини біля будинку. Респондентам пропонувалося висловити свої думки щодо впливу названої поведінки на природу, свої емоції з цього приводу, а також відверто сказати, чи вчинили б вони так само. Аналізувалися та підраховувалися відкриті відповіді, схожість та відмінність думок.

На думку науковців, поведінка суб'єкта у довкіллі характеризується різним ступенем екологічності (Т. Гардащук), тобто усвідомленням і врахуванням віддалених наслідків власної діяльності і поведінки для навколишнього середовища. Українські вчені Н. А. Пустовіт, О. О. Колонькова, О. Л. Пруцакова пропонують розглядати екологічну поведінку за кількома типами [18, с. 22-23]:

1) екологічно доцільна – це система соціально обумовлених, свідомо керованих дій і вчинків у сфері безпосередньої і опосередкованої взаємодії з довкіллям, що має на меті узгодження потреб суб'єкта з вимогами збалансованого розвитку суспільства;

2) екологічно виправдана – система традиційних для певного суспільства дій і вчинків у сфері безпосередньої і опосередкованої взаємодії з довкіллям, що має на меті задоволення власних потреб, мотивується переважно економічними і практичними мотивами і демонструє переважаючі стереотипи ресурсоспоживання;

3) екологічно пасивна – система виправданих соціальними традиціями у ресурсоспоживанні усвідомлюваних дій, вчинків та звичок безпосередньої і опосередкованої взаємодії з довкіллям, що має на меті задоволення насамперед вітальних і матеріальних потреб, ігноруючи їх наслідки для довкілля;

4) екологічно руйнівна – система морально і культурно не виправданих дій, вчинків й звичок у сфері безпосередньої і опосередкованої взаємодії з довкіллям, що має на меті демонстрацію ігнорування суспільних норм, яка супроводжується руйнуванням довкілля внаслідок невмотивованої або спрямованої агресії стосовно природних об'єктів.

Як зазначають автори, ці типи поведінки мають усталений характер, постійні і регулярні, або ж проявляються залежно від ситуації. Більше того, можуть стосуватись різних об'єктів природи. Кожен тип екологічної поведінки характеризується певним психологічним портретом, що дозволяє краще зрозуміти рівень екопсихологічної культури школярів.

Анкета на самоаналіз учнями власної поведінки стосовно природи. (Н. А. Пустовіт).

Основне призначення анкети – визначення ідентифікації поведінки учнів за типами: екологічно доцільний, екологічно виправданий, споживацький, індиферентний.

Тест на виявлення рейтингу найбільш поширених мотивів екологічно доцільної поведінки старших підлітків і старшокласників (Н. А. Пустовіт).

Методика дозволяє виявити рейтинг таких видів мотивів: самовдосконалення, самовираження, наслідування, які характеризують роботу із саморегуляції поведінки учнів, з огляду на збереження природи, за такими типами: вольовий наполегливий, вольовий ситуативний та невпевнений.

Шкала «Нова екологічна парадигма» («НЕП») Р. Данлопа, К. Ван Ліра, А. Мертіг, Р. Джонса (в адаптації І. В. Кряж)

Методика дозволяє обчислити один загальний показник НЕП (як світоглядної екологічної установки), а також кілька додаткових показників ще семи екологічних установок. Отже, основна шкала: Інтегральна шкала НЕП. Субшкали: Домінуюча соціальна парадигма (традиційна), Нова екологічна парадигма, Межі зростання, Антиантропоцентризм (біоцентризм), Природний баланс, Виключне становище людини, Загроза екологічної кризи.

Опитувальник екологічних установок «ЕкО 30» (І. В. Кряж)

Методика виявляє установки щодо проблеми глобальних екологічних змін, включає інтегральну шкалу стурбованості глобальними екологічними змінами та 4 субшкали: біоцентризму, екологічної інтернальності, заперечення екологічних проблем та шкалу фінансово-економічних пріоритетів [12].

Методика «ЕЗОК» (В. А. Ясвін та С. Д. Дерябо).

Мета: дослідження екологічної свідомості молодшого школяра, а саме домінуючої установки в ставленні до природи: когнітивної; естетичної; етичної; прагматичної.

Отже, методика складалася з 12 пунктів, кожен з яких містив стимульне слово та 5 слів-асоціацій до нього. При цьому чотири слова відповідали основним типам екологічної установки: когнітивній (отримання і засвоєння знань про природу), естетичній (емоційне сприймання краси природи), етичній (охорона природи), прагматичній (сприймання користі природи), а п'яте слово пропонувалося для відволікання уваги. Досліджуваним називалося стимульне слово та пропонувалося прослухати у швидкому темпі (щоб мінімізувати час на осмислення) слова-асоціації, з яких треба було вибрати лише одне,

що, на їх думку, найкраще підходило (варіант, який найпершим спав на думку). Це і характеризувало домінуючу установку. Відповіді фіксувалися у спеціальному бланку, а потім підраховувалася кількість виборів того чи того типу установки у відсотках від максимально можливого з наступним присвоєнням рангів: 1, 2, 3, 4. Установки 1-го рангу і розглядалися як провідні у даного учня. Якщо учень зробив 3 і більше виборів «сміттєвих» слів, то вони не аналізувалися.

Опитувальник «Натурафіл» (В. А. Ясвін та С. Д. Дерябо)

Методика призначена для діагностики рівня розвитку інтенсивності суб'єктивного ставлення до природи непрагматичної модальності та його структури. Опитувальник включає 4 основні шкали, які відповідають чотирьом теоретично виокремленим компонентам інтенсивності: когнітивному, перцептивно-афективному, практичному, вчинку, а також додаткову шкалу натуралістичної ерудиції.

Тест «Екологічна культура тих, хто навчається» за А. Асафовой

Методика спрямована на визначення рівня розвитку екологічної культури особистості як інтегральної величини, що передбачає також виділення трьох основних рівнів: екологічних знань і умінь, екологічної свідомості та екологічної діяльності – низького, середнього і високого.

Методика «Ціннісні орієнтації» (М. Рокич)

Методика спрямована на вивчення ціннісно-мотиваційної сфери людини, а саме термальних та інструментальних цінностей за ступенем їх значимості у житті молодшого школяра.

Вважаємо, що представлені методики емпіричного дослідження сприятимуть усесторонньому виявленню компонентів екопсихологічної культури молодших школярів.

Основоположними для дослідження стали положення про валідність та надійність психодіагностичних методик, що неухильно пропагуються провідними українськими науковцями і дослідниками, такими як: Л. Ф. Бурлачук, Г. С. Костюк, С. Д. Максименко, І. Г. Тітов, О. В. Чуйко, Т. С. Яценко та ін.).

Означимо, що до структури екопсихологічної культури в нашому дисертаційному дослідженні ми включаємо такі компоненти: когнітивно-пізнавальний, емоційно-ціннісний, мотиваційно-діяльнісний, кожен з яких характеризується певними показниками (див. табл. 1).

Таблиця 1

Операціоналізовані аспекти компонентної моделі екопсихологічної культури молодших школярів

Компонент моделі	Показники
<i>Когнітивно-пізнавальний</i>	Екологічна свідомість, екологічні знання, екологічні інтереси та потреба в пізнанні, екологічна рефлексія, екологічні установки
<i>Емоційно-ціннісний</i>	Емоційні самовідчуття та переживання, екологічні асоціації, особистісне емоційно-ціннісне ставлення.
<i>Мотиваційно-діяльнісний</i>	Мотиви екологічної діяльності, готовність до природоохоронної діяльності, екологічні навички, дії та вчинки екологічно доцільної і екологічно виправданої поведінки, екологічна відповідальність, самооцінка екологічної поведінки, саморегуляція екологічної поведінки

3. Аналіз емпіричного дослідження компонентів екопсихологічної культури молодших школярів

I. Когнітивно-пізнавальний компонент

Аналіз відповідей, що визначають особливості когнітивно-пізнавального компоненту екопсихологічної культури молодших школярів, містив виявлення найбільш поширених та найменш популярних відповідей на питання анкети з визначенням відсоткового навантаження у складі даного компоненту ЕПК. За змістом умовно ми поділили питання на ті, що відображають зміст самих уявлень і самооцінку знань.

На перше питання «Що таке природа?» майже половина дітей відповіла «все, що оточує людину» (47,22 %), що, враховуючи факт наукового поділу природи на живу і неживу, вважається правильною відповіддю; половина досліджуваних обрала відповідь «лише живі об'єкти навколишнього середовища» (50 %). Тільки 2,78 % дітей помилково відповіли, що це «предмети, зроблені людиною».

На друге питання «Природа поділяється на...» найбільша кількість виборів припала на відповідь «Живу та неживу» (97,22 %). Взагалі не розглядалися варіанти відповідей «тривалу і нетривалу», «міську та сільську».

На третє питання стосовно доцільності знань про природу 91,2 % досліджуваних відповіли варіантом «збереження будь-якого життя на Землі»; 8,79 % досліджуваних обрали варіант «для вдалої реалізації своїх потреб».

На четверте питання, що допомагало визначити уявлення досліджуваних про найбільшу користь природи для людини, більшість дітей 45,83 % відповіла, що природа покращує емоційний та фізичний стан завдяки туризму, подорожам, сприяє натхненню від споглядання довкілля та ін.; 34,27 % – що природа задовольняє базові фізіологічні потреби в їжі, воді, одязі, відпочинку та ін.; 19,90 % – що завдяки природі людство отримує матеріальні блага (меблі, техніку, папір, корисні копалини, природні ресурси для побуту та ін.). Тобто більшість молодших школярів, у першу чергу, мають сформоване уявлення про природу як про ресурс для емоційно-психологічного і фізичного відновлення людини, а на друге місце ставлять прагматичний аспект, тобто реалізацію своїх потреб, а не збереження природи для збереження життя на планеті в цілому.

Відповіді на п'яте питання стосовно діяльності людини у сфері охорони природи, засвідчили, що 58,33 % дітей головними вважають заходи, спрямовані на збереження повітря, води (прісної), ґрунтів; 19,44 % – заходи, спрямовані на раціональне використання людиною природних ресурсів на Землі; 19,44 % – посилення відповідальності за дії з природними об'єктами. Лише 2,8 % дітей обрали відповідь, пов'язану з невтручанням у перебіг природних процесів (ріст рослин, збільшення популяції тварин, розливи річок). На нашу думку, молодші школярі в цілому спроможні спостерігати та оцінювати на доступному їм рівні стан навколишнього середовища, тож розуміють важливість планування і реалізації природоохоронних заходів, вважаючи найбільш проблемним питання збереження (тобто усунення можливості засмічення, дотримання екологічної гігієни) основних ресурсів існування людини: чистоти повітря, прісної води та ґрунтів.

Встановлено, що найбільшу зацікавленість дітей – шосте питання – викликають такі предмети природи, як рослини (36,39 %); тварини і птахи (26,53 %); озера, річки, моря, океани, гори (26,53 %). Найменший інтерес був пов'язаний із вивченням природних явищ та небесних тіл – сонцем, хмарами, місяцем, дощем, зорями, ґрунтом та ін. – 8,5 %. Відсутність мотивації у вивченні світу навколо себе показали 2,05 % дітей.

Уявлення дітей про екологічні проблеми в Україні та світі (сьоме питання) розподілилися наступним чином: 56,84 % – «забруднення природи» (морів, океанів, повітря, сміття); 32,91 % – техногенні

катастрофи, пов'язані із діяльністю людини; природні катаклізми (засухи та повінь); 5,13 % – війна; 5,13 % – не знаю.

Аналіз відповідей за когнітивно-пізнавальним компонентом анкети також засвідчив упевненість дітей у власних знаннях про природу. Відповіді на восьме питання «Що ви знаєте про сучасний стан довкілля» засвідчили, що 76,85 % дітей знають (або здогадуються) про існування/наближення екологічної катастрофи – нестачу прісної води, забруднене повітря, високу смертність людей тощо; 15,74 % вірять в те, що середовище цілком нормальне для життя людини. Лише 7,41 % дітей вказали на недостатність знань про природу, щоб можна було б робити такі висновки.

На дев'яте питання, пов'язане з самооцінкою знань про проблеми природного середовища, більшість досліджуваних обирала бали, що відповідали високому рівню обізнаності щодо стану довкілля, проблем природи та наслідків їх життя для людини (8 балів – 22,22 %, 9 балів – 22,22 %, 10 балів – 19,45 %). Отже, висока самооцінка знань на тлі відсутності мотивації до саморозвитку (як покаже аналіз анкети далі) може вказувати на проблеми у розвитку екопсихологічної культури у дітей.

Десяте питання було пов'язане з вивченням джерел інформації про природу, а також шкільних дисциплін, що допомагають дітям пізнавати природний світ. Відповіді досліджуваних одержали такий розподіл: 99,54 % дітей відзначало, що основну інформацію вони пізнають на уроках «Я досліджую світ» (ЯДС); 6,02 % – з енциклопедій; 2,8 % – з інтернету і 2,8 % – за допомогою атласів. Отже, засвоєння екологічних знань, формування системи екологічних поглядів і переконань у дітей молодшого шкільного віку відбувається у ході навчально-вихованого процесу завдяки цілеспрямованій екологічній освіті й вихованню. Самостійний пошук інформації про природу і суспільство, як бачимо, не в пріоритеті, що вказує на незначну зацікавленість і мотивацію у пізнанні довкілля, тож припускаємо, що рівень критичного екологічного мислення може бути недостатнім, але остаточні висновки щодо цього модна буде зробити після завершення аналізу результатів всіх психодіагностичних методик

Узагальнюючи дані когнітивно-пізнавального компоненту ЕПК, можна виділити найбільш навантажені його складові, що стосуються змісту знань про природу, а саме:

- уявлення про природу, як середовище існування всього живого й неживого, що оточує людину (97,22 %);

- важливість знань про природу – для збереження життя на планеті (91,2 %);

- призначення природи – вплив на емоційний та фізичний стан людини (45,83 %);

- необхідність впровадження заходів для збереження природи (58,33 %);

- знання про екологічні проблеми в Україні та світі – «забруднення повітря, ґрунту, морів» (56,84 %).

Самооцінка наявних знань про природу проявила себе через такі відповіді, як-от:

- «знаю про сучасний стан довкілля» – 76,85 %;

- «маю високий рівень обізнаності щодо стану довкілля, проблем природи та наслідків їх життя для людини» (63,89 %).

Серед джерел інформації про природу досліджувані найбільшою мірою (99,54 %) виділяли уроки зі шкільної дисципліни «Я досліджую світ».

II. Емоційно-ціннісний компонент

Аналіз відповідей, що визначають особливості емоційно-ціннісного компоненту ЕПК молодших школярів, також містив виявлення найбільш поширених та найменш популярних відповідей на питання анкети з визначенням відсоткового навантаження у складі даного компоненту ЕПК.

Серед відповідей на питання «Які емоції я відчуваю, коли знаходжусь на природі» більшість дітей (74,54 %) зазначала про відчуття спокою та радості; 14,35 % – відчуття задоволення та захоплення. Незначна частина дітей (3,7 %) відчувала інтерес до природи; 7,41 % – тривогу та страх за побачену шкоду для довкілля.

Серед асоціацій, які застосовували діти до поняття «природа», найбільш поширеними були «навколишній світ» (світ, планета, довкілля, ліс) 33,01 %, «покращення самопочуття»(спокій, відпочино, покращення самопочуття) – 28,85 %; «радість» (радість; задоволення) – 15,39 %; село – 11,22 %; краса – 9,62 %; користь – 1,92 %.

Ранжування цінностей, які вбачали для себе досліджувані діти у природі (від найбільшої до менш значущої), ми представили у такому порядку: «можливість задовольнити свої потреби в їжі, воді, відпочинку, одягу тощо» (33,33 %); «можливість знайти місце для відпочинку у вихідні дні, на канікулах, поспілкуватися з природою, отримати позитивні емоції» (28,7 %); «існування природи як такої» (19,44 %); можливість використовувати природні ресурси для господарської діяльності (9,25 %); задоволеність потреби у турботі та догляді про птахів, тварин, рослин, комах (9,25 %).

Отже, молодші школярі мають комплекс позитивних відчуттів під час сприймання навколишнього середовища, асоціюють природу з елементами довкілля та сприймають її як засіб покращення самопочуття, а цінніше сприйняття природи на даному етапі дослідження виявилось більш прагматичним (використання природних ресурсів для задоволення базових фізіологічних потреб людини, відпочинку, досягнення своїх цілей). З огляду на можливі позитивні (розвиток науково-технічного прогресу) і негативні (збіднення природних ресурсів, забруднення довкілля, зміни клімату) наслідки такої поведінки щодо природи у майбутньому одним із завдань екологічного тренінгу з формування екопсихологічної поведінки буде спрямувати зусилля на збалансування прагматичного сприйняття природи з етичними і екологічними установками, створивши умови для збереження природних ресурсів, клімату і довкілля в цілому для майбутніх поколінь.

III. Мотиваційно-діяльнісний компонент

На фоні відсутності бажання вивчати природу мотивації та потяги дітей до процесу пізнання природи проявили себе у таких перевагах.

Пріоритетним завданням у житті – перше питання – для більшості дітей (61,53 %) виступало піклування про довкілля; 23,07 % – одержання освіти і 15,38 % – життя в чистому довкіллі.

Важливим для дітей у житті (друге питання) у найбільшій мірі (33,3 %) виступило пізнання взаємозв'язку між людиною і природою; 21,75 % – надання будь-якої допомоги живим істотам, співчуття до них, вияв ласки; 16,7 % – збереження краси природного довкілля; 14,35 % – примноження багатства природи, охорона довкілля. Останню позицію за популярністю (8,33 %) посіло прагнення дотримуватися гігієнічних норм взаємодії з природою задля свого здоров'я.

Отже, молодші школярі мають уявлення про важливість збереження природи для повноцінного життя людини. Більшість із них відчувають внутрішню потребу в єднанні з природою, допомоги живим істотам (рослинам, тваринам), однак роль природоохоронної діяльності людини і заходів, спрямованих на відновлення краси навколишнього середовища знецінюється, морально-етичні проблеми взаємодії людства і природи, скоріше за все, до кінця не усвідомлюються.

Аналіз відповідей на наступне питання теж засвідчив полярність екологічних знань і власної активності молодших школярів у процесі їх здобуття.

Так, на питання «як часто проявляєте зацікавленість сучасними проблемами довкілля?» – третє питання – 50 % досліджуваних

відповіли варіантом відповіді «ніколи»; 41,66 % – «досить часто»; 5,6 % – «майже ніколи». Отже, відповіді засвідчили про середній рівень зацікавленості довіллям. Очевидно, у ході засвоєння екологічних знань діти частіше виступають пасивними спостерігачами, засвоюють інформацію про довкілля завдяки спонуканню і цілеспрямованому впливу дорослих. Самостійна пізнавальна активність, як і мотивація до неї, не надто виражена, пізнання природи не входить до ціннісних пріоритетів на даному віковому етапі. Зауважимо, що пасивно засвоєні екологічні знання не сприятимуть формуванню екологічної свідомості, критичного екологічного мислення, перешкоджатимуть розвитку навичок пошуку, аналізу та інтеграції інформації, отриманої з різних джерел, наслідки споживацької діяльності людини не будуть повноцінно усвідомлені на особистому рівні, як наслідок – екологічна культура і компетентність не досягне гідного рівня розвитку, що може призвести до формування пасивної екологічної позиції, домінування байдужої, індиферентної екологічної поведінки.

Відповіді на четверте питання, стосовно інтересу зацікавленості про стан природного середовища, показали, що 50 % дітей звертають увагу на техногенні катастрофи, повені, урагани, виверження вулканів, масова загибель тварин, риб у водоймах тощо; 30,56 % – постійно дивляться відео, читають статті в Інтернеті, енциклопедіях про екологічні дослідження; 13,89 % не цікавляться проблемами довкілля, дізнаюся мимоволі про них від батьків, вчителів, друзів, із соцмереж; 5,6 % – зовсім не цікавить тема екологічних проблем.

На п'яте питання, пов'язане з визначенням потреби в пошуку нових знань про природу, досліджувані розділилися у думках: 47,22 % висловилися про своє небажання набувати знання і така ж сама кількість 47,22 % – про несистематичне, «поверхнєве» бажання, що виникає час від часу або від випадку до випадку. 5,6 % дітей оцінили свою зацікавленість вивченням природи варіантом відповіді «скоріше ні, чим так».

Отже, увагу молодших школярів привертають масштабні екологічні катастрофи, мимоволі яких пройти майже неможливо через обговорення цих проблем у побуті (в колі дорослих вдома), у школі, з повідомлень у ЗМІ, згадках у журналах, книгах тощо, тоді як природничо-наукові знання, спрямовані на роз'яснення причинно-наслідкових зв'язків між природними явищами і діяльністю людини, прагне здобувати лише третина учнів. Внутрішня потреба у засвоєнні екологічних знань і цінностей, умінь і навичок не виражена, хоч при цьому, нагадаємо, молодші школярі оцінювали свої їх на високому

рівні («знаю про сучасний стан довкілля» – 76,85 %; «маю високий рівень обізнаності щодо стану довкілля, проблем природи та наслідків їх життя для людини» (63,89 %)).

Предметом тривоги у молодших школярів, пов'язаної з негараздами у довкіллі (шосте питання), часто виступало «забруднення природи» (46,74 %), сміття на вулиці – 26,42 %, «знищення лісів» – 19,51 % і смерть тварин – 7,33 %

Цікавими виявився розподіл відповідей на питання «Хто несе відповідальність за забруднення природи?» (сьоме питання). З'ясовано, що 72,2 % молодших школярів висловили свою впевненість у тому, що дії людини впливають на стан природи, тобто саме людина несе відповідальність за стан довкілля. Ще 25 % досліджуваних усю провину за стан природи приписували підприємствам, відкидаючи особистісну відповідальність (навіть, якщо викину сміття поза смітником). І 2,8 % дітей відповіли, що турбуватися за довкілля повинні дорослі, що дітей ці проблеми не стосуються.

Отже, більшість молодших школярів знають, що наявні екологічні проблеми є, в першу чергу, наслідком прямих неконтрольованих дій із забруднення природного середовища особистісно кожною людиною та масштабною діяльністю, яку здійснюють люди, працюючи разом (наприклад, на виробничих підприємствах).

Серед особистих дій, спрямованих на захист природи (восьме питання) найбільш популярними виявилися такі, що пов'язувалися з участю у «суботниках» – 31,3 %; сортуванні сміття – 29,7 %; доглядом за хворими рослинами, тваринами, птахами – 22 %; розмовами про важливість збереження природи – 12,2 %. Дуже мало дітей виказало готовність до економного використання природних ресурсів (2,43 %) та до озеленіння довкілля (2,43 %).

Серед напрямків діяльності по захисту та збереженню природи (дев'яте питання) найбільш поширеним (66,2 %) виявилось бережне ставлення до всього, що оточує (догляд за рослинами, допомога тваринам тощо); обережне користування багатствами природи (13,89 %) та усвідомлення відповідальності за наслідки діяльності у природі (13,89 %). Жодна дитина не обрала варіант відповіді, пов'язаного з обмеженням у використанні пластику та пакетів.

Свою готовність здійснювати екологічну діяльність (десяте питання) висловили 80,55 % дітей та неготовність – 19,45 %.

Отже, молодші школярі твердять, що готові брати участь у збереженні природи, бережливо ставляться до всього живого, що їх оточує, навіть проявляють екологічні уміння на практиці, але при

цьому не відносять до причин засмічення природи пластик, не акцентують свою увагу на важливості озеленення довкілля, що є джерелом кисню і дієвим способом підтримання оптимальної температури повітря на планеті, не усвідомлюють необхідність раціонального використання природних ресурсів шляхом, між іншим, певних обмежень своїх потреб (наприклад, у воді, їжі). Це та попередні емпіричні дані анкети вказують на те, що рівень знань молодших школярів знаходиться на конвенційному рівні, мають шаблонний характер, тобто діти у більшості випадків відповідали так, як від них очікували, а рівень зацікавленості природою недостатній для якісної критичної оцінки взаємозв'язку між станом довкілля і діяльністю людини. З емоційно-ціннісної точки зору, нагадаємо, молодші школярі позитивно ставляться до навколишнього середовища, сприймають його як засіб покращення самопочуття та спосіб задоволення своїх потреб (у їжі, одязі, відпочинку тощо). Однак самооцінка екологічних знань виявилася такою, що не відповідає рівню зацікавленості та якості актуальних висновків про природу, а тому ми переконані, що екопсихологічна культура молодших школярів попередньо потребує коригування і розвитку.

4. Особливості екологічної поведінки та екологічних установок молодших школярів

За допомогою опитувальника «Самооцінювання поведінки» ми спробували виявити ставлення дітей до недбалих дій людини в ситуації контакту з природою, її ресурсами.

Узагальнюючи дані за методикою, привертає увагу те, що відсоткова представленість позитивних та нейтральних відповідей на перші два питання, що стосуються оцінки ситуації, перевищує кількість відповідей, що підтверджують прояв такої поведінки у тих самих ситуаціях. Наприклад, на першу ситуацію «Жінка пере килим миючими засобами на березі річки» 32 % дітей давали або нейтральну, або позитивну відповідь (16,6 % відповідей на перше питання і 16 % – на друге питання). У той же час відповіді на третє питання стосовно цієї ж ситуації засвідчили, що лише 5,6 % дітей вчинили б так само. Отже, спостерігалась невідповідність між оцінкою та готовністю діяти відповідно у конкретній ситуації. Зазначимо, що така невідповідність спостерігалася у всіх ситуаціях, поданих в анкеті. Вважаємо, дані вказують на те, що молодші школярі намагаються регулювати свою поведінку в природі, однак розуміння шкідливості дій людини для природного середовища, а в подальшому – для власного здоров'я ще недостатньо розвинене.

Серед відповідей на питання анкети зустрічалося багато варіацій позитивної, негативної та нейтральної конотації – «сумно», «обурює», «байдуже», «злість», «50/50» і таке ін. З метою виявлення тенденцій у самооцінках досліджуваних нами було прийнято рішення щодо зменшення їх варіацій до трьох категорій – «позитивна оцінка», «негативна оцінка», «нейтральна оцінка». Обробка містила визначення відсоткової представленості позитивних, негативних та нейтральних відповідей за кожною ситуацією.

Таблиця 2.

Представленість позитивних, негативних та нейтральних відповідей на питання опитувальника Н. А. Пустовіт «Самооцінювання поведінки».

Опис поведінки в ситуації	Вплив цієї поведінки на природу			Мої емоції з цього приводу			Якщо говорити відверто, чи зробив би так я?	
	«-«	«+»	«0»	«-»	«+»	«0»	«-»	«+»
1. Жінка перекилим миючими засобами на березі річки	83,3%	2,8%	13,9%	83,3%	8,33%	8,33%	94,5%	5,5%
2. Сім'я в холодну пору обігриває квартиру, вмикаючи духовку у газовій плиті	44,44%	0%	55,56%	50,0%	22,22%	27,78%	69%	30,09%
3. Хлопець вмикає всі освітлювальні прилади в кімнаті, йому подобається, коли кімната яскраво освітлена	86,11%	0%	13,89%	80,56%	13,89%	5,56%	94,5%	5,5%
4. Сім'я ніколи не стискає паперову та пластикову	55,56%	0%	44,44%	36,11%	0%	63,89%	91,21%	8,79%

упаковку перед тим, як викинути у смітник								
5. У сусідів постійно неполаджена сантехніка: тече вода в унітазі та у крані	72,22%	0%	27,78%	69,90%	0%	27,32%	100%	-
6. Друзі після відпочинку на природі залишили після себе купу сміття	88,89%	0%	11,11%	88,89%	0%	11,11%	100%	-
7. Сусід постійно ставить своє авто на газон біля будинку	75,46%	0%	24,54%	83,33%	0%	16,7%	100%	-

Серед перелічених ситуацій найбільш загрозливими для природи на думку дітей виступили ті, що були пов'язані із застосуванням хімії (№ 1), безконтрольним використанням електроенергії (№ 3) та забрудненням (№ 6). Найбільшу кількість негативних оцінок зазначених дій людини по відношенню до природи ми можемо пояснити тим, що саме ці питання найбільше розглядаються на уроках з «Я досліджую світ» протягом навчання в початковій школі. Зазначимо, що емоційна оцінка цих же ситуацій також була представлена значною кількістю негативних відповідей (див. табл. 2).

Виявлено, що подані ситуації оцінювалися не лише негативними оцінками. Часто діти виказували своє нейтральне ставлення або взагалі не знали як реагувати. Ми звернули увагу на те, що у дітей сформована готовність не чинити подібним чином щодо довкілля, утім така готовність не завжди відповідала їх оцінкам і емоціям, які вони переживають у таких ситуаціях. Наприклад, у випадку нераціонального і, тим більше, небезпечного використання членами сім'ї газу для обігріву квартири в холодну пору року (№ 2) молодші школярі нерідко зазначали нейтральне ставлення (55,56 %) та емоції з цього приводу (27,78 %), паралельно більшість із опитаних (69 %) вказувала на те, що подібним чином не робили б самостійно. Очевидно, перед нами ще один приклад того, що розуміння шкідливості буденної діяльності людини не завжди на потрібному екологічному рівні, хоч в силу теоретичних знань молодші школярі роблять спроби регулювати власну поведінку.

Коротко проаналізуємо загальні результати за ще однією методикою - «ЕЗОК» (В. А. Ясвін та С. Д. Дерябо), за допомогою якої ми досліджували екологічну свідомість молодших школярів.

На першому етапі обробки емпіричних даних ми виявляли у кожній досліджуваній дитини переважаючу установку в ставленні до природи – або когнітивну, або естетичну, або установку на охорону природи, або прагматичну установку. На другому етапі обробки даних ми визначали кількість дітей, у яких переважала та чи інша установка, яка відповідала за зміст екологічної свідомості. Було виявлено, що з когнітивною установкою у досліджуваній вибірці спостерігалось 36,58% дітей (n=79), з естетичною установкою – 21,29% (n=46), з установкою на охорону природи 22,23% (n=48) і з прагматичною установкою - 19,9% (n=43).

Перевірка гіпотези про значно більшу представленість дітей із когнітивною установкою до природи ми перевіряли за допомогою критерію ф-Фішера (див. табл. 3).

Таблиця 3

Представленість досліджуваних з конкретною установкою на природу

	естетична установка 21,29% (n=46)	охорона природи 22,23% (n=48)	прагматична установка 19,9% (n=43)
когнітивна установка 36,58% (n=79)	1,83*	1,69*	1,95*
естетична установка 21,29% (n=46)		0,09	0,14
охорона природи 22,23% (n=48)			0,23

Примітка: * - $p \leq 0,05$

Результати порівняльного аналізу засвідчили про статистично значущу більшість дітей, що мають когнітивні установки у ставленні до природи ($p \leq 0,05$).

Зазначимо, що детальніше отримані емпіричні дані щодо домінуючих екологічних установок молодших школярів будуть проаналізовані згодом, а на момент виходу монографії представляємо лише загальні показники.

Висновки і рекомендації

Отже, у ході наукового дослідження окреслено ключову проблематику, згідно якої тенденції останніх десятиріч демонструють послідовне збільшення впливу людини на природу, який нерідко стає практично не контрольованим і майже не прогнозованим. Крім того, з'являється чітке усвідомлення, що вирішити екологічні проблеми тільки на основі законодавчої бази або за допомогою економічних підходів швидко не вдається. Суспільству сьогодні потрібні виховані, грамотні та культурні в екологічному відношенні люди.

Екологічні проблеми, досягши планетарного масштабу, утворюють нову соціальну реальність. Їхнє розв'язання залежить першочергово від рівня екологічної культури населення. Екологічні знання, навички, переконання сьогодні особливо необхідні для виховання нового ціннісного ставлення до природи, розвитку світоглядної свідомості людини.

Саме тому необхідно розробити чітку послідовність дій на відновлення позитивної динаміки екологічних процесів та створити передумови для розуміння та усвідомлення молодшими школярами взаємодії людини та довкілля, переживання цих впливів та відповідних ставлень.

Здійснено аналіз поняття екопсихологічної культури, досліджено місце екопсихологічної культури в освітньому просторі. З'ясовано особливості розвитку пізнавальних процесів молодших школярів та їх роль у розвитку екологічної свідомості, екологічного сприймання, уявлень про природу і екологічного мислення.

Встановлено, що дітям молодшого шкільного віку властива унікальна єдність знань і переживань, які дозволяють говорити про можливість формування у них надійних основ відповідального ставлення до природи. Тому потрібно формувати екологічну відповідальність молодших школярів не тільки в процесі навчання, а й в грі та пізнанні середовища. З цього випливає необхідність у, так званому, екологічному вихованні, що передбачає свідоме і бережливе ставлення до природи, яке має формуватися з дитинства у сім'ї та школі, за умови активного формування екологічної культури та накопичення систематичних знань у цій галузі [6; 10; 16].

Отже, екологічна культура набуває пріоритетності в сучасному світі. Але, на жаль, в Україні є недооцінка дійсної ролі екологічної освіти, формування екологічної культури. У формуванні екологічної свідомості особистості відповідальна роль належить саме початковій школі, яка є однією з перших ланок становлення громадян.

На основі емпіричного дослідження визначено тенденції, проблеми формування екопсихологічної культури у молодших школярів. Утім, представлені результати не надають вичерпної відповіді і на даному етапі не дозволяють повністю оцінити проблематику цього процесу, щоб окреслити можливі шляхи її вирішення. Наше дослідження активно продовжується згідно плану застосування психодіагностичних методик, описаного вище.

Список використаних джерел

1. Беседа П. С. Психологічні аспекти формування екологічної культури молодшого школяра. URL: <file:///C:/Users/Dasha/Downloads/7487-%D0%A2%D0%B5%D0%BA%D1%81%D1%82%20%D1%81%D1%82%D0%B0%D1%82%D1%82%D1%96-15037-1-10-20191119.pdf>
2. Беседа П. С. (2021). Психологічний супровід розвитку екопсихологічної культури молодшого школяра. Психологія і особистість : наук. журн., 2 (20), 58-70.
3. Беседа П. С., Кононова М. М. (2021). Особливості формування екопсихологічної культури молодшого школяра. Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology, IX (96), 181, 61-64.
4. Вікова та педагогічна психологія: Навч. посіб. (2001). / О. В. Скрипченко, Л. В. Долинська, З. В. Огороднійчук та ін. Київ: Просвіта. 416 с.
5. Діденко О. О., Яланська С. П. (2010). Проектна діяльність учителя та формування екологічної свідомості школярів. Традиції та інновації менеджменту навчальних закладів і реалізація управлінських проектів, 131-132.
6. Злобін Ю. А. Основи екології . Київ: Лібра, ТОВ. 1998.
7. Кисельов М. М. (2005). Екологічна свідомість як феномен освітянського процесу. Київ: Філософська думка, 2, 130-149.
8. Колток Л. (2012). Формування екологічної культури учнів початкової школи як психолого-педагогічна проблема. Збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, 1, 115-122.
9. Кононова М. М., Беседа П. С. (2022). Аналіз чинників формування екопсихологічної культури молодшого школяра в умовах позашкільної освіти. Габітус, 33, 43-47.
10. Крисаченко В. С. Екологічна культура: теорія і практика. Київ: Заповіт, 1996.

11. Кряж І. В., Андроннікова К. А. (2011). Екологічні установки як фактор екологічно відповідальної поведінки. Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Серія : Психологія, 985, 48, 14-17.
12. Кряж І. В., Сінюгіна Т. А. (2015). Особливості екологічної ідентичності та екологічних установок вегетаріанців. Психологія і особистість, 2 (8) Ч. 1, 112-125.
13. Курняк Л. М. (2015). Екологічна культура: поняття та формування. Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна», 10, 48-51.
14. Назарко І. С., Троцька О. С. (2011). Особливості методики біо(еко)етичного виховання школярів: аксіологічний аспект. Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України, 5. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps_2011_5_18
15. Падалка Р. Г. (2018). Психологічні особливості екологічної свідомості молодшого школяра: дис. кандидата психол. наук : 19.00.07. Київ. 234 с.
16. Салтовський О. І. (1997). Основи соціальної екології. Київ: МАУП.
17. Сорочинська О. А. (2012). Формування екологічної свідомості майбутніх учителів біології: сучасні підходи до визначення поняття, змісту, структури. Проблеми сучасної педагогічної освіти. Серія «Педагогіка і психологія» : [зб. статей]. Ялта : РВВ КГУ, 36, Ч. 1, 195–204.
18. Формування екологічно доцільної поведінки школярів : [наук.-метод. посібник] (2014). / Н. А. Пустовіт, О. О. Колонькова, О. Л. Пруцакова. Кіровоград : Імекс-ЛТД. 140 с.

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ КАР'ЄРНИХ ОРІЄНТАЦІЙ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ У НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ

Калюжна Ю.І.

кандидат психологічних наук, доцент,

доцент кафедри психології

факультету психології і соціальної роботи

Полтавського національного педагогічного університету

імені В. Г. Короленка, вул. Остроградського 2, Полтава

Ключові слова: професійна кар'єра, кар'єрні орієнтації, готовність до проектування кар'єри, професіоналізація, мотивація, самосвідомість, ціннісні орієнтації, професійні інтереси, обрання та проектування кар'єри, мета, засоби та результат професійної діяльності.

Вступ. Інтенсивна інтеграція України до світової спільноти сьогодні супроводжується докорінними змінами як в економічній, так і в соціально – політичній сфері розвитку нашої держави. При цьому зростає значущість професій соціономічного типу, де об'єктом виступають люди, групи, колективи. Зокрема, від психологів суспільство очікує не лише наявності спеціальних знань та відповідних особистісних якостей, але і чітко визначених кар'єрних орієнтацій, які сприяють безперервному професійному розвитку особистості протягом життя. Саме вони є основою визначення і основних життєвих цілей людини, і можливих засобів для їх реалізації.

Отже, підготовка фахівців – психологів в умовах навчального процесу вищої школи передбачає разом із формуванням комплексу необхідних знань та умінь розвиток професійно –орієнтованих установок, інтересів та певних навичок взаємодії із соціальним середовищем, значущість яких обумовлюється реаліями сьогодення. Насамперед до їх складу можна віднести здатність орієнтуватися у запитях сучасного суспільства, готовність успішно діяти в умовах ринкової економіки, а також уміння передбачати можливі зміни у трудовому середовищі та шляхи оптимальної адаптації до них. Без цього неможливим є здійснення цілісного процесу проектування кар'єри, при якому поєднуються значущі професійні цілі, усвідомлення фахівцем можливого ступеня їх досягнення та підбираються необхідні для вирішення теоретичних та практичних завдань механізми і способи дій.

У сучасній вітчизняній психології значення розвитку кар'єрних орієнтацій студентів у ході окреслення життєвої перспективи

молоді вивчається досить широким колом дослідників (Баклицький, 2008; Бондаренко, 2002; Бородулькіна, 2006; Гончарова , 2014 ; Коваль,2020; Рева, 2018 та ін.). Кар'єрні передбачення , які формуються на етапі отримання молоддю фахової освіти в умовах вищої школи, базуються на основі усвідомлення власних особистісних характеристик, особливостей професії, специфічних зусиль у ході її реалізації. Все це є основою цілеспрямованої активності особистості та продуктивності досягнень у подальшій трудовій діяльності . Проте сьогодні у наукових дослідженнях ще недостатньо висвітлено значення розвитку мотивації досягнення успішного результату та готовності до виконання професійних функцій у процесі освоєння майбутніми психологами фахової діяльності для окреслення кар'єрних орієнтацій студентів у цілому.

1. Дослідження готовності до проектування кар'єри студентів – психологів.

Проблема професійної кар'єри сучасного фахівця сьогодні є досить актуальною. Їй присвячені дослідження вітчизняних психологів, педагогів, соціологів (Баклицький, 2008; Виноградський М.Д., Виноградська А.М., Шканова О.М.,2002; Кокун, 2012, Гончарова, 2014; Петровська, 2015 та інші). Наукова спільнота не має єдиної позиції щодо тлумачення поняття кар'єри та кар'єрних орієнтацій. У тлумачному словнику С.І. Ожегова знаходимо визначення цього поняття як шляху до успіху, значного становища у суспільстві . Проте сучасні психологічні дослідження не настільки однозначні у визначенні цього терміну. Так, американський дослідник Д. Сьюпер зазначає, що кар'єра – це певна послідовність комбінації ролей, які людина виконує упродовж свого життя. (Сьюпер, 1963) .Низка авторів вважає, що кар'єру можна розглядати як індивідуальну послідовність аттитюдів і поведінку на основі досвіду та вправності у професії, а також як діяльність, завдяки якій людина реалізує (продає) власні здібності. (Баклицький, 2008). С.В.Алексеева, Л.М. Єршова, Д.О. Закатнов, В. Т. Лозовецька, В. Ф. Орлов (2018) зазначають, що у психолого-педагогічних дослідженнях професійна кар'єра розглядається переважно в контексті проблем професіоналізації особистості. Її зміст найчастіше пов'язують з професійним розвитком, тобто змінами психіки в процесі засвоєння й виконання трудової й професійної діяльності.

М. Вовковінський вказує, що у широкому сенсі кар'єра – це загальна схема професійного розвитку людини. Вона складається з послідовності відповідних епізодів і подій та

відображає не лише просування по службі, але й всі значні зміни життєвого шляху. У вузькому розумінні кар'єру розглядають як професійне просування та професійне зростання або ж як посадове просування, де на перший план виходять досягнення певного соціального статусу (Алексєєва, Єршова, Закатнов, Лозовецька, Орлов, 2018). Отже, під кар'єрою слід розуміти певну модель життєвого успіху, у якій відбиваються основні суспільні цінності та уявлення людини про пріоритетний життєвий шлях. Вона реалізується як результат розробки життєвих планів особистості та важлива умова її професійного самовизначення. Як зазначають вищезазначені дослідники, спираючись на роботи А. Бражникової, Л. Єршової, Д.Закатнова, Л. Кудрінської, Є. Могільовкіна, М. Пряжникова, В. Орлова, та ін., її можна визначити як динамічний процес включення особистості до трудової діяльності за певною професією. Він характеризується перманентною професіоналізацією протягом усього активного трудового життя, яка передбачає постійне підвищення професійного рівня, а також допускає зміну професії.

Аналізуючи психологічний зміст поняття кар'єри у роботах вітчизняних психологів (Виноградський, Виноградська, Шканова, 2002; Гончарова, 2014; Карамушка, 2013; Петровська, 2015; Алексєєва, Єршова, Закатнов, Лозовецька, Орлов, 2018 та ін.), можна вирізнити кілька основних психологічних компонентів цього феномену.

Першим з них є мотиваційно - цільовий компонент, до складу якого входять система потреб особистості, її мотивів та цінностей, а також сенсоутворюючі життєві цілі та проекти щодо їх досягнення. Вочевидь, кар'єрні орієнтації також включаються до цього компонента, визначаючи і життєву значущість успіху у професійній діяльності, і специфіку саморозвитку особистості на шляху його досягнення.

Друга складова кар'єри стосується її процесуального аспекту. Вона охоплює окреслення особистістю стратегії обрання кар'єри, визначення послідовних етапів її проектування та послідовних періодів реалізації. Саме цей аспект включає освоєння основних засобів (як матеріальних, так і функціональних), необхідних для успішного досягнення бажаної кар'єри на майбутньому професійному шляху. Автори підкреслюють залежність цієї складової від багатьох чинників. Насамперед, це вплив специфіки особистісного розвитку людини (наприклад, її вікові чи гендерні особливості). Окрім цього, процесуальний аспект кар'єри залежить і від широкого кола чинників

зовнішнього середовища (стабільності місця проживання та працевлаштування, сімейних обставин, тощо).

Третя складова кар'єри відображає її результативний аспект. Вона передбачає досягнення або зміну ролей і позицій у професійній діяльності, формування фахової досвідченості, професійне та посадове зростання у процесі праці. Внаслідок такої її змістовної специфіки неважко прийти до висновку про те, що вона розвивається пізніше від попередніх. Ефективність досягнення кар'єри усвідомлюється особистістю на основі певних критеріїв успішності, які формуються разом з її професійним та життєвим досвідом.

Єдиного наукового визначення поняття кар'єри у вітчизняній психології сьогодні ще немає. Як зазначають Виноградський М.Д., Виноградська А.М., Шканова О.М., на побутовому рівні вона розглядається не з позитивного боку, а як певне відхилення від соціальної норми, як кар'єризм. У наукових дослідженнях основному існують три основні точки зору.

Першою з них є думка про кар'єру як шлях до успіху, досягнення значного положення у суспільстві. Основною її ознакою є успішне просування вперед у галузі професійної діяльності. Критерії успіху визначаються особистістю як з огляду на ціннісні орієнтації та установки, так і на особливості її самооцінки.

Кар'єра може розглядатися як прагнення до особистого благополуччя, просування по службі в особистих інтересах. Зазвичай при цьому корисливі цілі особистості вступають у протиріччя з суспільними. Тому таке тлумачення кар'єри співвідноситься з такими чинниками, як одержання більшої кількості грошей, ознак матеріального благополуччя, більш високого престижу чи найвищої влади тощо.

Зрештою, кар'єра розглядається як результат свідомої позиції і поведінки людини в галузі трудової діяльності, яка пов'язана з посадовим чи професійним зростанням. Виходячи з вищевказаного, можна зробити висновок, що кар'єра-це індивідуальні зміни позиції та поведінки людини, що пов'язані з досвідом роботи і всієї трудової діяльності людини. (Виноградський, Виноградська, Шканова, 2002).

У цілому ж професійну кар'єру в сучасному розумінні визначають як форму реалізації професійного потенціалу, а планування професійної кар'єри розглядають як динамічну характеристику процесу, який приводить людину до успіху у своїй професійній сфері. (Гончарова, 2020).

Планування кар'єри нерозривно пов'язано з вибором кар'єрних орієнтацій. Це поняття виникло в рамках концепції «якорів кар'єри» Е. Шейна. Автор розглядає його як інтегроване уявлення особистості про власні потреби, мотиви трудової діяльності, нахили, ціннісні орієнтації, професійні навички, які обумовлюють остаточний вибір кар'єри. Кар'єрна орієнтація є запорукою самоактуалізації особистості у професійному плані, сприяє цілеспрямованому розвитку фахівця. Як зазначає Е.Шейн, кар'єрні орієнтації – це низка уявлень співробітника про себе(професійна Я – концепція). За допомогою орієнтацій, знаючи найважливіші для особистості цінності, можна передбачити, який вид кар'єри виявиться для неї найбільш прийнятним та сприятливим для позитивного подальшого розвитку і, зрештою, забезпечить проектування професійного зростання фахівця (Шейн,1996).

Проблема розвитку особистості майбутнього спеціаліста глибоко досліджувалася у роботах вітчизняних фахівців: Б.С. Братуся, С.Д. Максименка, Л.М. Карамушки, В.О. Сластьоніна, О.І. Бондарчука та ін. Зміст та структура готовності фахівця до професійної діяльності розглядалися в роботах Л.В.Кондрашової, О.Г. Моляко, О.С. Тарановської, П.П. Горностая, О.М. Кокун та інших. Але, не дивлячись на велику кількість робіт з цього питання, проблема змісту та структури особистісної готовності до проектування професійної кар'єри у студентському віці потребує подальшого поглибленого вивчення та конкретизації.

Сучасна психолого – педагогічна література пропонує багатогранне визначення поняття готовності до праці. Так, Смирнов А.О. до її складу, перш за все, включає характеристики, які стосуються загального позитивного ставлення до трудового процесу. Це готовність виявляти установку на високу продуктивність праці та її якість; здатність організовувати та планувати власні дії. Також готовність до праці передбачає високу дисципліну праці на основі вольових якостей особистості. Окрім цього, до її складу входять прояви ініціативи та творчості у праці та здатність працювати у колективі (Карамушка, 2013).

У сучасних наукових джерелах з питання налаштування особистості на продуктивну професійну працю (Антонова, 2011; Байбекова, 2013; Білуха, 2005; Карамушка ,2003; Литвиненко, 2014; Моначин , Попик , 2016; Прокопенко, 2011 та ін.) вирізняються різні теоретичні підходи до вивчення проблеми психологічної готовності до діяльності. Серед них, насамперед, можна вирізнити особистісний та функціональний.

У контексті особистісного підходу психологічна готовність до професійної праці визначається як суттєвий компонент розвитку її суб'єкта. Вона обумовлює високу ефективність діяльності завдяки усвідомленню людиною власних потреб, цінностей, прагнень і саме на основі цього відбувається розвиток необхідних для успішної роботи професійно- важливих якостей. Така психологічна готовність є основою оптимальної працездатності та стабільної ефективності діяльності особистості на шляху освоєння та реалізації фахових обов'язків.

В рамках особистісного підходу існує розподіл психологічної готовності на довготривалу та ситуативну (Карамушка, 2013). Довготривала готовність визначає налаштування особистості на успішне виконання трудової діяльності в різних виробничих ситуаціях на основі сформованого комплексу особистісних професійно важливих якостей. Автор підкреслює, що ця система є стабільною та виступає передумовою регуляції діяльності особистості в цілому. Ситуативна готовність є функціональною структурою і виникає в тісному зв'язку із чинниками зовнішньої взаємодії: професійною ситуацією і завданнями, які підлягають розв'язку.

У рамках функціонального підходу готовність до професійної праці розглядається як певний стан психічних функцій, який забезпечує ефективне виконання працівником обов'язків. Він обумовлюється широким обсягом інформації щодо змісту та структури професійних функцій, а також внутрішніми характеристиками особистості, які сприяють успішному виконанню діяльності. При цьому психологічна готовність розглядається за такими основними аспектами, як цільовий (який передбачає усвідомлену мету діяльності), операційний (навички та уміння, необхідні для реалізації цілей), інструментальний (оволодіння засобами та знаряддями для реалізації професійних задач) та продуктивний (досягнення результату діяльності і його адекватна оцінка самою особистістю).

Таким чином, перший вищеозначених підходів полягає у вивченні особливостей комплексу психічних функцій, які сприяють ефективності праці. Інший підхід передбачає вивчення довготривалої психологічної готовності, тобто системи якостей, які є запорукою успішної діяльності в різних ситуаціях.

Для розвитку психологічної готовності до професійної праці в умовах вищої школи є особливо важливим є вивчення її функціонального аспекту. Саме у його рамках можна виявити основу методичної розробки засобів формування складових готовності

студентської молоді як до професійної праці у цілому, так і до процесу проектування майбутньої кар'єри .

Сьогодні у психолого – педагогічних дослідженнях широко розглядаються особливості психологічної готовності особистості до виконання різних видів діяльності. (Байбекова, 2013; Барчій, 2015; Даниленко, 2015; Карамушка, 2013; Богдан, 2015 та ін.). Розглядаються особливості налаштованості особистості на виконання навчальної, професійної, педагогічної, діяльності, тощо. Автори зазначають, що при цьому варто у складі готовності вирізняти і аналізувати в комплексі як загальні структурні компоненти, так і специфічні, у яких відображаються суттєві характеристики конкретного виду діяльності. Як зазначають сучасні дослідники, у контексті готовності до праці особистість виявляє спочатку здатність до постановки конкретної мети діяльності. На основі врахування власних потреб та професійних завдань особистість створює певну модель подальших дій, яка підлягає подальшому втіленню. Потім підбираються та застосовуються доцільні прийоми, засоби та знаряддя, необхідні для реалізації окресленої мети. Втіливши готовність виконати професійну діяльність у конкретних вчинках, особистість порівнює як проміжні, так і кінцеві результати роботи з поставленою метою. Це складає основу для вдосконалення праці , при необхідності людина здатна коректувати увесь трудовий процес або його окремі фрагменти. Отже, організуючи навчальний процес у вищій школі, варто орієнтувати студентів на такий алгоритм опанування професійними знаннями та вміннями , який і забезпечить оптимальну готовність і до виконання фахової діяльності, і до проектування власних кар'єрних орієнтацій у майбутній праці.

Основною змістовною складовою кар'єри є просування, рух вперед, досягнення. Тому кар'єра – це процес, який розглядається як послідовність зміни робочого стану людини. Розглядається не стабільний стан людини у праці, а як процес зміни подій, активного просування особистості в освоєнні та вдосконалення способів життєдіяльності, її основних аспектів (вирізнення значущої мети, підбір засобів її досягнення, оцінка результатів). Отже, з точки зору функціонального підходу аналізу готовності до професійної діяльності, варто досліджувати у комплексі здатність студентів визначати мету кар'єрного розвитку, засоби її реалізації (у тому числі і особистісні якості як функціональні засоби праці) та результати зусиль, які вказували б на успішне просування у професійному розвитку.

Завданням нашого дослідження було виявлення налаштованості студентів на реалізацію цих етапів професійної праці у ході проектування кар'єри. Нами було застосовано методика Карманова А.А. «Мета – Засіб – Результат» та анкетування студентів I – II курсів психолого – педагогічного факультету. Вибірка досліджуваних складала 98 осіб віком 18 – 20 років.

Результати емпіричного дослідження дозволяють прийти до таких висновків.

1. У цілому студенти розуміють значення постановки системи послідовних цілей у ході розв'язання професійних задач. Вони також усвідомлюють важливість окреслення мети кар'єрного шляху. Проте 58% опитаних мали утруднення при її чіткому формулюванні. У певній мірі це можна пояснити тим, що студенти початкових курсів ще недостатньо вирізняють основні аспекти професійної діяльності, можливості їх реалізації та очікування суспільства щодо професій соціономічного типу, у рамках яких можуть втілитися їх уявлення про майбутню кар'єру. Проте вирішення конкретних проміжних професійних цілей відбувалося ефективніше. Але досліджувані студенти відзначали, що постановка конкретної мети як у ході аналізу психологічних феноменів на заняттях, так і при опануванні практичними навичками часто вимагає вольових зусиль, а її зміст не завжди вдається достатньо логічно аргументувати. Ускладнення виникають у ситуаціях, коли необхідно визначити систему послідовних цілей для успішного виконання складного фахового питання. Так, опановуючи тему «Професійна консультація» при освоєнні курсу «Психологія праці» студенти зазвичай вказують окремі цілі роботи психолога: корекційну, діагностичну чи просвітницьку. Неважко зрозуміти що такі прояви пов'язані, передусім, з недостатнім практичним досвідом студентів. При освоєнні теми «Психологія професійної кар'єри» опитувані мають ускладнення при аналізі представленості у структурі кар'єрних орієнтацій окремих складових (професійних цілей, засобів, остаточних результатів), їх взаємозв'язків та можливого впливу на перебіг трудової діяльності особистості протягом життєвого шляху. Окрім цього, студентам досить складно здійснити аналіз можливих причин недостатнього розвитку окремих складових кар'єрних орієнтацій та окреслити шляхи подальшого їх розвитку у контексті психологічного супроводу працівника. За шкалою «Мета» вищеозначеної методики середня оцінка по вибірці становить 2 бали, що свідчить про утруднення вирішення орієнтирів як у виконанні професійних дій, так і у проектування власного кар'єрного

шляху. Студенти вказували, що постановка конкретної мети у ході аналізу психологічних феноменів поведінки дітей та дорослих, і при опануванні практичними навичками нерідко вимагає від них значних вольових зусиль, а її зміст вони далеко не завжди здатні вичерпно пояснити. Таку тенденцію було виявлено у 41% членів вибірки. Тому значна частина студентів (38 % від числа опитуваних) виявили схильність прийняти вказівку чи допомогу викладача, посилаючись на його професійний авторитет при формулюванні мети кар'єрного розвитку.

За шкалою «Засоби» середня оцінка по групі досліджуваних становить 1 бал. Це є свідченням того, що опитувана молодь відчуває періодичні значні труднощі у виборі засобів праці у цілому та для реалізації професійної кар'єри зокрема. Анкетування студентів виявило, що кожний третій з них пов'язував це з невиразністю поставленої мети на шляху кар'єрного зростання, її недостатньо усвідомленою особистісною значущістю або невеликою імовірністю її досягнення за рахунок власних зусиль. Досить значна частина студентів (42 %) при опитуванні вказували також недостатній практичний досвід як основну причину ускладнень у виборі адекватних засобів та прийомів виконання значущих конкретних професійних завдань. При цьому варто зазначити, що переважна більшість досліджуваних (67 %) вбачали шляхи подолання ускладнень у розвитку цього аспекту кар'єрних орієнтацій за рахунок освоєння засобів фахової роботи у ході практичних, лабораторних занять з психологічних дисциплін та під час виробничої практики. При цьому варто зазначити, що до складу таких засобів вони схильні частіше включати такі, як освоєння теоретичних положень та навичок роботи. Проте студенти недостатньо усвідомлюють значущість професійно важливих якостей особистості (креативності, відповідальності, самостійності, тощо) як функціональних засобів праці, які, зрештою, можуть забезпечити успішне кар'єрне зростання у майбутньому.

Оцінка за шкалою «Результат» у середньому по вибірці становить - 7 балів. Це свідчить про деяку гіпертрофованість ставлення досліджуваних до підсумку своїх зусиль. У навчальному процесі результат освоєння змістових моментів майбутньої професії вони пов'язують переважно з оцінкою з боку викладача, а тому самостійно оцінити віддалені результати кар'єрного зростання їм досить нелегко. Переважно оцінка здійснюється в емоційному плані. Так, 58% опитуваних відзначали, що висока оцінка вдалого результату викликає зазвичай перебільшені позитивні емоції, а невдачі – переживання розчарування та тривоги. Оскільки оцінка результату

навчання при цьому має зовнішній характер, вона сприймається студентами як дещо непередбачувана, а інколи і випадкова. Проте 52% опитуваних відзначали необхідність створення у ході викладання навчальних дисциплін умов для взаємооцінки підсумків діяльності, аналізу та самооцінки студентами отриманих результатів. На їх думку, це дозволило б посилити аспект логічного обґрунтування правильності дій та шляхів їх вдосконалення у безпосередній професійній діяльності. Стосовно оцінки результативності діяльності у далекій перспективі, у ході проектування кар'єри, студенти наголошували на необхідності такої організації навчального процесу, яка б поєднувала суттєві аспекти розвитку готовності до цілеспрямованого зростання у професійній сфері.

У сучасних дослідженнях розглядаються методичні шляхи розвитку психологічної готовності до праці. Так, Богдан Л.М. вирізняє дві групи чинників формування готовності до професійної діяльності. До першої з них («умовно внутрішніх» або індивідуально-особистісних) відносяться усвідомлені протиріччя між наявними досягненнями студентів та необхідним рівнем професійного становлення. Окрім цього, ця група чинників охоплює також широкий спектр мотивів особистості, наявність потреби у постійному самовдосконаленні, а також чіткість уявлень про зміст професійних завдань та рефлексію професійного становлення у ході ідентифікації з професією. До іншої групи чинників («умовно зовнішніх» або соціально-педагогічних) автором відносяться суттєві аспекти організації навчального процесу у вищій школі. Серед найактуальніших з них можна вирізнити залучення студентів до активної діяльності; забезпечення позитивного емоційного клімату під час освоєння професійних знань, умінь та навичок, використання системи критеріїв адекватного оцінювання рівнів сформованості налаштованості на працю та створення умов для творчого підходу до навчання та підготовки майбутніх психологів у цілому (Богдан, 2016).

Методичний аспект розвитку кар'єрних орієнтацій ми розглянемо в одному з наступних параграфів.

2. Мотиваційний аспект розвитку кар'єрних орієнтацій майбутніх психологів

У сучасних дослідженнях кар'єри особистості та її розвитку підкреслюється значення мотивації досягнення для її успішної реалізації.

Як зазначають вітчизняні дослідники (Шпалінський, Кожухова, 2018), існують конкретні мотиваційні змінні, які відображають взаємозв'язок між діяльністю і мотивом досягнення. Насамперед, це оцінка ймовірності успіху та передбачення суб'єктивних труднощів на шляху до нього. Окрім цього, суттєвим чинником є привабливість для людини особистого успіху чи невдачі в певній діяльності. Третьою змінною автори вважають індивідуальне приписування відповідальності за успіх чи невдачу собі зовнішнім чи внутрішнім обставинам. Автори зазначають зв'язок мотивації досягнення з рівнем домагань, прагненням до постійного перевершення вже досягненого рівня у трудовій діяльності чи особистісному розвитку. Для осіб з вираженою мотивацією досягнення притаманні наполегливість у досягненні мети, прагнення виконувати роботу дедалі досконаліше, виявляючи при цьому досить помірну готовність до ризику.

З огляду на те, що передбачення можливих досягнень у професійній діяльності є основною змістовною ознакою кар'єрних орієнтацій, наше дослідження містило виявлення особливостей мотивації досягнення успіху за методикою Т.Елерса, методики виявлення специфіки кар'єрних орієнтацій Е.Шейна та анкетування студентів I – II курсів психолого – педагогічного факультету. Вибірка досліджуваних складала 98 осіб віком 18 – 20 років. (Калюжна, Кравченко, 2022).

На основі отриманих результатів можна стверджувати, що 29 % досліджуваних студентів виявляють дуже високий рівень прагнення до досягнення успішного результату, що свідчить про їх бажання будь - що обов'язково досягнути успіхів у своїй діяльності, активно включаючись у її виконання. Представники цієї групи опитуваних орієнтовані на самостійний вибір найефективніших засобів переважно тих дій, які спрямовані на досягнення значущої для них поставленої мети. На шляху проектування свого кар'єрного зростання вони намагаються виокремити та чітко визначити низку послідовних проміжних цілей, досягнення яких може забезпечити високий остаточний результат. Серед ускладнень у реалізації такої активності студенти відзначали переважно чинники суб'єктивного змісту. Насамперед, це надмірна самокритичність та невисока здатність адекватно реагувати на ситуації неуспіху, переживання надмірного хвилювання та невпевненості перед невдачами при досягненні важливих для них цілей. Студенти цієї групи при анкетуванні акцентували увагу на значенні професійної психологічної

допомоги для корекції подібних станів як у навчальній, так і у професійній діяльності.

Наступна група опитуваних, а саме 24 % від загального числа досліджуваних студентів виявила помірно високий рівень мотивації до успіху, який свідчить про прагнення до досягнення бажаного. Вони демонструють схильність орієнтуватися при цьому на власні сили, здатність гнучко і наполегливо добиватися поставленої мети. У разі чергування успіхів і невдач ці студенти схильні до перебільшення своїх недоліків, але разом з тим повніше реалізують свій творчий потенціал і частіше досягають поставлених цілей. Представники цієї групи активніше вчаться на своїх помилках, оперативно відмовляються від сумнівних та невиправданих гіпотез, і внаслідок цього швидше знаходять оптимальні рішення професійних проблем. Ці студенти зазначали, що при виконанні навчальних та фахових завдань проблемного характеру ефективність їх діяльності зазвичай покращується внаслідок готовності взяти на себе відповідальність, проявити ініціативність та цілеспрямованість, що і забезпечує успішне досягнення бажаного позитивного результату. При виборі кар'єрних орієнтацій об'єктивно оцінюють як власні можливості, так і шляхи корекції діяльності у ситуаціях виникнення перешкод та ускладнень.

Серед опитуваних студентів 30% виявили середній рівень мотивації до успіху, виявляючи тенденцію до дещо подвійної поведінки. З одного боку, вони не бояться ризикувати, а з іншого - стверджують, що можливі невдачі не надто хвилюють їх. Представники цієї групи студентів зазначали, що вони віддають перевагу завданням середнього рівня складності, намагаючись збалансувати можливості успіхів і невдач. Оскільки результат стає максимально залежним від власних зусиль суб'єкта, студенти цієї групи схильні до розумного ризику при середньому рівні домагань, який, проте, може бути дещо відкорегованим у випадку успіху чи невдачі у виконанні професійної діяльності. При виборі кар'єрних орієнтацій виявляють впевненість, але високих цілей перед собою, як правило, не ставлять.

17% досліджуваних студентів виявили тенденцію до низького рівня мотивації до успіху. У значній мірі це може обумовлюватися недостатньо вираженим прагненням і здатністю студента до подолання труднощів у процесі навчання. В основі такої поведінки лежать як об'єктивні, так і суб'єктивні чинники, пов'язані з уникненням виконання важливої діяльності на фоні негативних очікувань. Аналіз результатів опитування таких студентів свідчить

про те, що вони заздалегідь міркують про шляхи уникнення невдач, а не про способи досягнення успіху. Серед ускладнень у процесі досягнення кар'єрного успіху студенти цієї категорії відзначають недостатньо об'єктивну інформацію про свої здібності, занижену самооцінку та схильність відтермінувати виконання завдання на невизначений час.

Для дослідження особливостей кар'єрних орієнтацій студентів цих груп опитуваних нами було застосовано методику Е.Шейна. Він пропонує вісім діагностичних шкал виміру кар'єрних орієнтацій – «якорів кар'єри». До їх складу входять професійна компетентність, менеджмент, автономія, стабільність місця роботи або місця проживання, служіння, виклик, інтеграція стилів життя, підприємництво (Шейн, 1996).

Професійна компетентність, за твердженням автора, притаманна людям, які свій соціальний статус пов'язують із рівнем професійної майстерності. Вони прагнуть передусім до успіху саме у професійній діяльності, зазвичай уникають роботи, яка заважає розвивати потрібні для цього здібності. Так, наприклад, психологи прагнуть максимально реалізувати себе у виконанні спеціальних функцій діагностичного, корекційного, профілактичного змісту. Управління іншими переважно розглядається ними як необхідна умова для просування у своїй професійній сфері, але це не становить для них особливої цінності. Вони відчують позитивні емоції передусім від успіхів у фаховій діяльності, яка є для них областю визнання їх талантів.

Менеджмент передбачає орієнтацію на інтеграцію зусиль інших людей, прагнення до управління різними сторонами діяльності організації. У той – же час це і орієнтація на повноту відповідальності за кінцевий результат спільної роботи. Безумовно, така тенденція вимагає значних навичок у самоорганізації та саморегуляції, груповому та міжособистісному спілкуванні, оскільки це є основою реалізації владних функцій та відповідальності за успіх спільної справи. Як зазначає автор, така робота вимагає не тільки аналітичних навичок, а й навичок міжособистісного і групового спілкування, емоційної врівноваженості, щоб нести тягар влади і відповідальності (Шейн, 1996).

Автономія свідчить про тенденцію особистості до позбавлення від роботи в організації, яка вимагає дотримання чітких організаційних правил, вимог та обмежень. Це свідчить про потребу у максимальній самостійності у діяльності, яка може стати навіть причиною відмови від кар'єрного зростання задля

збереження своєї незалежності. Такі особи не бажають підкорятися загальноприйнятим правилам організації (наприклад, чітко визначеним обмеженням, регламентації робочого часу, форменого одягу, тощо), але можуть працювати в організації, яка забезпечує достатній ступінь свободи.

Стабільність виражає головну потребу особистості у тому, щоб життєві події можна було передбачити. Це може полягати як у орієнтації на стабільність місця роботи, так і на постійність місця проживання. На думку цієї категорії осіб, стабільність місця роботи повністю залежить від керівництва організацією і передбачає роботу в такій організації, яка забезпечує певний термін служби, має хорошу репутацію, виглядає більш надійною в своїй галузі. Відповідальність за власну кар'єру вони схильні перекладати на зовнішнє соціальне середовище та обставини. Люди, орієнтовані на стабільність місця проживання, пов'язують себе з географічним регіоном, і змінюють роботу або організацію тільки тоді, коли це не супроводжується «зриванням з місця». Не дивлячись на успішність у професійному плані, вони зазвичай відмовляються від нових можливостей, передбачаючи низку тимчасових незручностей, які не вважають за потрібне долати.

Служіння полягає у тенденції до роботи на благо інших людей. Так, основними цінностями при такій орієнтації є допомога людям, намагання взяти участь у розв'язанні їх проблем, служіння людству у цілому. При цьому дуже важливою для таких осіб є робота в організації, цілі та цінності якої відповідають її власним. Коли ж це виявляється неможливим, вони здатні відмовитися від просування по службі.

Виклик передбачає прагнення особистості до конкуренції, перемоги над іншими. Такі особистості вважають подолання перешкод, вирішення складних завдань важливішими, аніж реалізацію себе суто у професійній діяльності.. При цьому боротьба та перемога приносять набагато більше задоволення, ніж професія. Новизна, різноманітність і виклик мають для людей з такою орієнтацією дуже велику цінність, і, якщо все відбувається занадто просто, їм стає нудно.

Інтеграція стилів життя полягає у прагненні збалансувати різні його сфери : сім'ю, кар'єру, самовдосконалення, не віддаючи перевагу жодній із них. При цьому особистість більше цінує своє життя в цілому, ніж конкретну професію, роботу чи організацію. Саме тому особистість може уникати розвитку своєї кар'єри, щоб не порушувати гармонійне поєднання аспектів свого існування.

Підприємництво. Особистість не бажає працювати на інших, орієнтована на організацію власної справи, яка здатна принести їй бажане фінансове благополуччя. Це не завжди творча людина, головним при такій орієнтації є створення справи, щоб це стало втіленням її задумів. При цьому особистість готова до ризику на цьому шляху та до застосування максимальних зусиль щодо подолання невдач. (Шейн, 1996).

Зважаючи на полімотивованість обрання та проектування професійної кар'єри студентами, ми намагалися прослідкувати тенденції до обрання того чи іншого типу кар'єрних орієнтацій студентів з різними проявами мотивації досягнення. (Калюжна, Кравченко, 2022).

Результати дослідження дозволяють стверджувати, що для опитуваних з вибірки студентів з дуже високим рівнем мотивації досягнення результату діяльності превалюючими виявилися кар'єрні орієнтації «менеджмент» та «виклик». Відповідно, середньостатистичні бали за методикою у цій групі опитуваних становили 8,0 та 7,2 . Середні показники були продемонстровані з кар'єрних орієнтацій типів « професійна компетентність», «автономія» та «служіння» (відповідно 6,1; 5,7 та 5,4 бали у середньому за цією вибіркою). Найнижчими виявилися показники прагнення до стабільності, інтеграції стилів життя та підприємництва. Так, середні бали у цій групі досліджуваних за цими кар'єрними орієнтаціями становили відповідно 3,3; 3,9 та 4,1 бали.

Анкетне опитування студентів цієї групи щодо причин обрання превалюючих кар'єрних орієнтацій виявило у більшості з них схильність до деякої ідеалізації свого майбутнього професійного шляху та інколи невинувато завищені надії на професійну перспективу. Так, 52 % опитуваних вважали, що заслуговують на виключні досягнення у майбутній трудовій діяльності, а їх особистісні якості дозволяють їм інтегрувати роботу різних сторін організації та керувати іншими людьми. Варто зазначити, що невисока схильність до кар'єрної орієнтації типу «підприємництво» пояснювалося цими студентами усвідомленням можливих ризиків на цьому шляху , які необхідно долати виключно самотійно, а отже, і невідворотністю негативних переживань хвилювання і страху, на які вони ще не здатні адекватно реагувати.

Для групи студентів з помірно високим рівнем прагнення до успіху найбільш значущими виявилися кар'єрні орієнтації «професійна компетентність», «автономія» та «служіння» (відповідно середньостатистичні бали по цій групі опитуваних становлять 8,7; 8,2

та 7,9). Середніми виявилися показники з кар'єрних напрямків «підприємництво», «інтеграція стилів життя» та «менеджмент». Середні бали по вибірці відповідно становлять 6,9; 6,2 та 5,8. Найменш привабливими для таких студентів стали кар'єрні орієнтації типів «стабільність» та «виклик» (середні бали по вибірці становлять 4,5 та 3,7 бали).

Студенти цієї групи вказуючи на чинники обрання кар'єрних орієнтацій зазначали, перш за все, власну самостійність та раціональність. Проектуючи процес свого професійного зростання, вони спираються на усвідомлення власних особистісних якостей у поєднанні зі знаннями про специфіку майбутньої професійної діяльності. У цілому ж вони більше орієнтовані на систематичну роботу з людьми на основі фундаментальної спеціальної підготовки. Саме завдяки такому підходу вони демонстрували готовність передбачати труднощі і перешкоди на цьому шляху та наполегливо їх долати завдяки постійному саморозвитку і самовдосконаленню.

Для студентів із середнім рівнем мотивації досягнення успіху притаманним є обрання досить широкого спектру типів кар'єрних орієнтацій як середніх за значущістю. Проте найважливішим напрямком для них є професійна компетентність, середній бал за вибіркою становить 8,2. Далі у їх виборах представлено низку кар'єрних орієнтацій з приблизно однаковими показниками: «служіння» (7,0), «підприємництво» (6,8), «менеджмент» (6,6), «інтеграція стилів життя»(6,5) та «стабільність» (6,3). Найменш привабливими для них виявилися тенденції до автономії та виклику у реалізації обраної кар'єри у майбутньому трудовому житті (відповідно 4,8 та 3,3 бали у середньому).

Такі вибори студентів пов'язані, перелусім, з недостатньою визначеністю у специфіці майбутньої кар'єри та орієнтацією на діяльність з посередньою складністю та відповідальністю. Серед причин обрання кар'єрних орієнтацій такі студенти охоче зазначали свою схильність до емоційних впливів переважно зовнішнього характеру. При анкетуванні типовими для них виявилися висловлювання «Оберу кілька напрямків, а потім визначуся, який із них більше сподобається», «Буду аналізувати, як кар'єра вдається моїм друзям, а потім і я остаточно визначуся, якщо мені це сподобається».

Студенти з низьким рівнем мотивації досягнення успішного результату віддали перевагу кар'єрним орієнтаціям, які передбачають невисокий рівень власної відповідальності та перекладання ініціативи за просування по службі на зовнішні обставини. Передусім, це

тенденція до стабільності (середньостатистичний бал становить 8,9 по цій вибірці) , а також до інтеграції стилів життя (8,5 балів). Менш привабливими для таких студентів стали кар'єрні орієнтації на служіння, професійну компетентність, та автономність (відповідно 7,0; 6, 6 та 6, 4 бали по цій вибірці). Виразно незначущими для таких студентів виявилися орієнтації на підприємництво та виклик (4,0 та 2,5 бали відповідно), оскільки вони вимагають чітко визначеного прагнення до реалізації конкретних складних цілей. Такі тенденції у виборі кар'єрних орієнтацій вони пояснювали деякою легковажністю: «Життя саме визначить, до чого мені треба буде прагнути у майбутньому» або переживанням деякої розгубленості («Мені здається, я маю певні здібності, але не знаю, як їх застосувати у кар'єрі», « Навряд, чи я взагалі зможу вдало побудувати свою кар'єру самостійно»).

Нами було проведено анкетне опитування студентів щодо найважливіших для них ускладнень у розвитку кар'єрних орієнтацій безпосередньо у навчальному процесі. Вдалося виявити низку проблем, які вимагають розробки методичних прийомів та засобів для окреслення та закріплення кар'єрних тенденцій майбутніх психологів передусім на основі зміцнення їх мотивації до досягнення успішного результату. (Калюжна, Кравченко, 2022)

1. Студенти досить часто вказували на деяку відірваність теоретичних знань про зміст професії психолога та професійно важливі якості від їх втілення на практиці. Це , безумовно, може утруднювати розвиток їх орієнтації на реалізацію професійної компетентності у ході просування у фаховій діяльності (27 % з числа опитуваних).

2. Майбутні психологи відзначали, що професійне навчання зазвичай передбачає досягнення цілей, заздалегідь поставлених викладачем (часто із окресленням правильних засобів для цього), а тому не завжди наповнених особистісним змістом для студентів. На цій обставині наголошували 39 % досліджуваних. Вочевидь, у ході організації навчального процесу з фахових дисциплін недостатньо приділяється увага завданням для студентів, які б вимагали самостійної постановки мети та розробки шляхів її досягнення з урахуванням можливих ризиків та їх наслідків. Саме така активність необхідна особистості для розвитку кар'єрних орієнтацій «професійна компетентність», «підприємництво» та «автономія».

3. Досліджувані нами студенти (34 % від загального числа опитуваних) також вказували на переважно індивідуальні навчальні завдання, які необхідно виконувати без опори на урахування думок і позицій оточуючих. При цьому виникають ускладнення у розумінні суті індивідуальних та групових цілей діяльності, їх формулюванні та визначенні шляхів досягнення за рахунок прийняття спільних рішень, що є особливо важливим для розвитку кар'єрної орієнтації типу «менеджмент». Ці студенти відзначали також обмежені можливості для формування широкого спектру навичок міжособистісного спілкування у навчальній діяльності (особливо при застосуванні її дистанційних форм) і, внаслідок цього, недостатні умови для розвитку кар'єрних орієнтацій «служіння» та «менеджмент».

Отже, не викликають сумнівів твердження сучасних науковців про необхідність розвитку цілеспрямованої та усвідомленої як навчальної, так і професійної діяльності особистості майбутнього фахівця, яка ґрунтується на визначенні орієнтирів цього процесу, його основних цілей та напрямків і засобів їх реалізації.

3. Методичні засади розвитку кар'єрних орієнтацій майбутніх психологів.

Етап професійного навчання в умовах вищої школи є важливим періодом становлення особистості професіонала, на якому закладаються основи кар'єрного зростання. Саме у студентському віці відбувається узгодження знань про особливості майбутньої професії з комплексом психологічних якостей особистості, які сприяють психологічній готовності до її реалізації (Бондаренко, 2003; Бородулькіна, 2006; Гойко, Столярчук, 2016; Гончарова, 2014; Тітова, 2015 та ін.).

Так, зокрема, виділяються важливі чинники, які сприяють кар'єрному розвитку студентів у процесі освоєння ними майбутнього фаху (Даниленко, 2015). До їх складу входять розвиток готовності пройти весь шлях професійного зростання від початкового етапу до його успішного завершення, врахування очікувань самих студентів при цьому, включення молоді у проектну діяльність та освоєння технологій самооцінки, сприяння ефективному використанню творчого потенціалу та можливостей саморозвитку студентів у трудовій та кар'єрній сфері

Проблемою розвитку кар'єрних орієнтацій учнівської молоді та студентства займалися також С. В. Алексеєва, Л. М. Єршова, Д. О. Закатнов, В. Т. Лозовецька, В. Ф. Орлов та ін. Автори

наголошують на необхідності формування у майбутніх фахівців уміння керувати власним професійним розвитком, який би забезпечив оптимальний процес їх самореалізації. Так, Алексеева С.В. підкреслює необхідність створення у процесі навчання таких умов, які забезпечують можливості пошуку й реалізації найбільш ефективних стратегій професійної кар'єри . (С. В. Алексеева, Л. М. Єршова, Д. О. Закатнов, В. Т. Лозовецька, В. Ф. Орлов, 2018).

Розглядаючи шляхи проектування кар'єри студентською молоддю, необхідно враховувати основні психологічні особливості її вікового розвитку.

Студентський вік є періодом поглиблення розумового і морального розвитку особистості. У центрі уваги юнака стають самопізнання та самокритичність, чітко окреслюються пізнавальні інтереси, схильність займатися певною науковою діяльністю, визначаються і набувають свого розвитку професійні нахили. На розвитку особистості сьогодні позначаються суспільні зміни, досягнення науки і техніки, виразно відчувається широкий вплив інформаційного простору.

Наразі у психології та педагогіці існує значний інтерес до студентства як соціальної групи. Її специфіка визначається низкою особливих характеристик. Вважається, що студентів, порівняно з іншими групами молоді цього віку, відрізняють такі риси: вищий освітній рівень, велике прагнення до знань, висока соціальна активність, досить гармонійне поєднання інтелектуальної і соціальної зрілості (Панок, 2013).

Студентство об'єднує молодих людей, які, навчаючись у вищій школі, проходять складний шлях особистісного та професійного зростання оволодівають фаховими знаннями, набувають умінь та навичок, необхідних для майбутньої трудової діяльності особистісних якостей. Окрім цього, відбувається підготовка до виконання важливих соціальних функцій. Внаслідок реалізації навчання та спільному характеру праці студентська молодь утворює специфічну соціальну групу, основною функцією якої є освоєння знань та умінь в галузі обраної професії у поєднанні з становленням особистості як суб'єкта самостійної творчої діяльності.

Як зазначає Вітвицька С. особистість студента можна одночасно розглядати у трьох аспектах(Вітвицька, 2003):

- соціальному, як належність студента до певної соціальної (академічної) групи і реалізацію ним функцій майбутнього фахівця;
- психологічному, який проявляється у єдності психічних процесів, станів і властивостей особистості;

- біологічному, що включає в себе тип нервової діяльності, будову аналізаторів, психомоторику, фізичний стан тощо.

Отже, комплексне дослідження якостей і можливостей студентів зазвичай проводиться у всіх вищезазначених аспектах.

У студентському віці на перший план виступає перехід до самостійного життя, особливо значущими стають початок професійного становлення та реалізації життєвих планів. Відбувається інтенсивний розвиток самосвідомості, самовизначення в системі моральних цінностей, усвідомлення особистої відповідальності за поведінку у соціумі, тощо.

Однією з суттєвих потреб особистості стає розвиток інтелектуальної сфери. На фоні саморозвитку і самовдосконалення посилюється емоційна стабільність. У цьому віці студент має самостійно та зважено розробляти життєві плани, будувати власне життя, поступово переходити від пізнання світу до його активного перетворення та самоствердження у професійній діяльності. (Вітвицька, 2003; Кузьмінський, 2005; Нагаєв, 2007 : Подоляк, Юрченко, 2011).

Професійне самовизначення відбувається з урахуванням життєвих цінностей особистості. Але важливо, щоб воно відбувалося свідомо, на основі оптимального співвідношення уподобань, здібностей, можливостей особистості з вимогами спеціальності, яка нею обирається.

Заклад вищої освіти є базою для початку професійного становлення. При цьому особистість має докорінно перебудувати свої уявлення про навчання на нових засадах власної самоорганізації. Разом з освоєнням цього процесу у студентському віці прослідковується дедалі виразніша наявність у пізнавальній діяльності молоді ціннісних життєвих орієнтирів, а потреба у знаннях виступає її найважливішою рушійним моментом. Зростає самостійність, відповідальність і прагнення знайти свій шлях виконання нового завдання. Відбувається процес оволодіння засобами пізнавальної діяльності: вміння самостійно мислити, аналізувати, узагальнювати, складати план виконання теоретичних і практичних завдань і т. д.

Разом з цим у процесі навчання студенти демонструють прагнення до поглиблення і розширення знань, доцільних засобів та прийомів їх засвоєння, використання додаткових джерел інформації, що свідчить про тенденцію до самоосвіти у цілому. Поступово розвиваються уміння застосовувати на практиці засвоєні і знання, використовувати їх для набуття нових знань.

Разом з освоєнням майбутньої професії зростає бажання ділитися своїми знаннями і досвідом з іншими студентами, брати участь у колективній пізнавальній діяльності. (Вітвицька, 2003; Кузьмінський, 2005; Подоляк, Юрченко, 2011).

У студентському віці з розвитком професійних компетенцій відбувається прийняття рішень про кар'єру, яке пов'язане із з'ясування значущої для себе життєвої мети. Важливу роль у цьому процесі відіграє здатність визначати відповідність свого «Я» тим соціальним реаліям, які обумовлюють професійний розвиток та зростання. Тому студентам важливо сформуванню адекватного уявлення про своє професійне життя та про себе як суб'єкта його реалізації з метою здійснення їх життєвих цілей.

Так, Скрипченко В.О. вважає, що важливою складовою особистісного розвитку юнака є становлення його самосвідомості. Автор вказує, що студенти можуть оперувати гіпотетичними уявленнями, про явища, які фігурують тільки у думках, незалежно від можливості їх конкретно перевірити. Такі когнітивні орієнтації задовольняють потребу юної людини щодо формування змісту ідентичності, оскільки з-поміж багатьох можливих та уявних зв'язків вона повинна обирати завжди конкретні. Ці її вибори стосуються особистісних, професійних, ідеологічних аспектів життя (Скрипченко, 2000).

Кузьмінський А.І. підкреслює, що потреба в професійному становленні, самоствердженні, суспільному визнанні сприяє подальшому розвитку самосвідомості, у структурі якої все вагомішим стає професійний компонент, який психологи трактують як професійну самосвідомість (Кузьмінський, 2005).

Навчаючись у вищій школі, зазначав О. Галус, особистість планує найближчі і перспективні цілі, випробовує себе в різних ситуаціях на основі поєднання власних можливостей і вимог професії. Від цього залежить формування професійної мотивації та подальший професійний розвиток людини (Галус, 2007).

У роботах сучасних вчених (Алексеева, Єршова, Закатнов, Лозовецька, Орлов, 2018) стверджується, що життєві плани юнацтва не обмежуються вибором професії. Але вибір і планування професійного шляху і професійної кар'єри є для цього періоду розвитку особистості однією з найактуальніших проблем (Бородулькіна, 2006). Вони зазначають, що підготовка молоді до вибору та розвитку професійної кар'єри є соціально-педагогічною проблемою. У зв'язку з багатогранністю проблеми, можна стверджувати, що вона не може бути розв'язана тільки засобами

професійної орієнтації та навчально-виховної роботи в закладах професійної освіти, а потребує реалізації комплексу взаємопов'язаних заходів з боку системи освіти в цілому, роботодавців, засобів масової інформації, тощо.

Автори окреслюють основні напрямки розв'язання цієї проблеми, саме в межах системи професійної освіти.

Першим з них є специфічний різновид психолого-педагогічного консультування, а саме кар'єрне консультування як процес взаємодії студента з консультантом, що ставить за мету надання допомоги молодій людині у вирішенні проблем розвитку її професійної кар'єри. Воно має на меті надання допомоги у таких аспектах:

- плануванні кар'єри та формуванні навичок прийняття рішень стосовно професійного та кар'єрного розвитку;
- розумінні особливостей ринку праці;
- мотивації навчання у контексті професійної діяльності;
- сприяння в пошуку роботи шляхом формування специфічної здатності до працевлаштування.

За думкою авторів, кар'єрне консультування учнів закладів професійної освіти та студентів охоплює такі прикладні завдання:

1.Визначення значущих цілей професійної діяльності людини, які вона прагне досягти впродовж життя та визначення шляхів їх реалізації в умовах динамічного ринкового середовища;

2.Консультації з питань стратегії пошуку роботи;

3.Консультування з питань складання індивідуального плану професійного розвитку і кар'єрного зростання;

4.Розроблення конкретних освітньо-професійних маршрутів (траєкторій), за якими людина зможе успішно реалізувати кар'єрні плани;

5. Допомогу майбутньому фахівцю у формуванні вмінь складати резюме (профілю компетенцій) та вести співбесіду з роботодавцем;

6. Діагностування сформованості професійних і особистісних якостей;

7.Сприяння розвитку здатності до самопізнання, рефлексії, самооцінки тощо (Алексєєва, Єршова, Закатнов, Лозовецька, Орлов, 2018).

У підсумку кар'єрного консультування студент має скласти індивідуальний проект розвитку кар'єри. Особистість має розробити конкретний поетапний план дій щодо професійного зростання та визначити низку послідовних заходів для його реалізації на основі інтегрування власних можливостей

та кар'єрних очікувань студента і інформації про потреби ринку праці.

Окрім цього, особливого значення набуває проблема навчально-методичного забезпечення підготовки студентства до планування й розвитку професійної кар'єри у системі вищої освіти засобами інформаційно-комунікаційних технологій, мотивації кар'єрного розвитку сучасної особистості, використання педагогічних технологій у навчальному процесі.

При цьому варто поєднувати традиційні форми і методи навчання і виховання з інноваційними активізуючими засобами. Так, Веремчук О.В. вирізняє серед них проблемні лекції, лекції-конференції, семінари-дискусії, семінари-тренінги, семінари-бесіди, семінари-ігри, семінари-дослідження. Також автором пропонуються методи розв'язання ситуаційних завдань, вправи-дії за інструкцією, виконання індивідуальних завдань, дидактичні ігри, евристичні бесіди, навчальні дискусії, дослідницькі методи (Веремчук, 2016).

Окрім цього з метою розширення теоретичних знань про майбутню професію та поглядів щодо її сутності та суспільної і особистісної цінності автор вважає за доцільне екскурсії на робочі місця професіоналів. Зокрема, такий метод педагогічного впливу є доцільним на початкових курсах. Студенти мають можливість ознайомитись з особливостями діяльності професіоналів та отримати інформацію щодо основних важливих цілей їх фахової праці, що може стати основою визначення кар'єрних орієнтацій. Так, першокурсники можуть переконатись у необхідності знань не тільки про функції фахівця, але й про власні професійно важливі якості, які забезпечать у майбутньому успішне зростання у трудовій діяльності. Розширити коло знань студентів про особливості проектування кар'єри особистості можна також розвивати на заняттях з навчальних курсів «Психологія праці», «Психологія управління» та «Вступ до спеціальності». При цьому ефективними можуть бути такі методи і форми навчання, які б сприяли створенню умов як для навчального діалогу викладача з аудиторією, так і безпосередній комунікації між студентами при розгляді питань проектування кар'єри. Наприклад, висвітлення теми «Психологія професійної кар'єри» може здійснюватися у ході проблемної лекції чи семінару-дискусії. При цьому викладач може йти шляхом використання як традиційних словесних і демонстраційних методів, так і застосування низки активних методів навчання (навчальної дискусії, евристичної бесіди, тощо). В активній взаємодії та спільному обговоренні питань змісту кар'єри та етапів її реалізації, типології кар'єрних орієнтацій та

розробки проміжних цілей на шляху досягнення професійного успіху викладач утримується від нав'язування готових норм і правил розгляду складних питань і водночас скеровує студентів на формулювання власних суджень щодо їх теоретичного та практичного розв'язку. Результативними може бути також такий метод, як дидактична бесіда, яка передбачає обговорення питань відносно змісту особистісних характеристик, необхідних для реалізації того чи іншого типу кар'єри. Доцільним є і виконання вправ, наприклад, складання кар'єрного плану, резюме, заяв, тощо.

У навчальному процесі не варто недооцінювати значення таких традиційних методичних засобів, як тематична лекція, семінар запитань та відповідей та самостійна робота.

Водночас продуктивними є і інноваційні методи, такі як лекція-конференція, семінар-бесіда семінар-дискусія, семінар-тренінг. У ході їх реалізації застосовуються інтерактивні засади організації навчального процесу, який базується на взаємодії людей у процесі пізнання. Викладач працює не з окремим індивідом, а з групою студентів, які стимулюють і активізують мисленнєву діяльність один одного. Особливо продуктивними при цьому є феномени змагання та суперництва, у яких втілюється модель спілкування особистостей у реальній спільній діяльності, спрямованій на розв'язання завдань пошукового, проблемного характеру.

Розглянемо основні особливості інтерактивного навчання, виходячи з аналізу сучасних дидактичних концепцій (Вітвицька, 2003; Кузьмінський, 2005; Нагаєв, 2007; Подоляк, Юрченко, 2011 та ін.).

Основною характеристикою інтерактивного навчання є те, що воно є активною діяльністю самих студентів, а викладач є лише координує їх дії, створюючи можливості для їх самостійного пізнання теоретичних чи практичних проблем. Активно освоюючи і перетворюючи предмет пізнання, студент набуває нових знань та умінь, розвиває власні можливості та формує нові ціннісні орієнтації у контексті своєї професійної діяльності.

Метою застосування інтерактивного навчання є створення таких умов для студентів, які сприяли б розвитку вміння мислити вільно, самостійно, активно розв'язувати теоретичні та практичні задачі. Воно виступає дієвим засобом інтеріоризації знань студентів, забезпечує перенесення навчальних дій у систему особистісних переконань студентів, а отже, забезпечує внутрішнє їх прийняття, усвідомлення їх практичної цінності та формування дієвих мотивів їх професійного використання. Бадмаєв Б.Ц. окреслює

основні вимоги до його організації відображено у таких положеннях. (Калюжна, 2010).

1. Методи інтерактивного навчання повинні стимулювати активну мисленеву діяльність як окремої особистості, так і групи у цілому. Викладач здійснює підбір завдань для самостійного освоєння студентами та окреслення мети і умов її колективного досягнення.

2. Контроль набутих знань учасників має здійснюватися не за здатністю до відтворення студентами наукових фактів, закономірностей, а за вмінням використовувати їх при аналізі реальних психологічних феноменів.

3. Інтерактивне навчання не має зводитися до детального пояснення викладачем наукових явищ. Для його реалізації необхідні навчальні задачі, які учасники мають навчитися розв'язувати загальними способами на основі попередньо засвоєних теоретичних знань.

4. У традиційному навчанні вважається, що суб'єкт навчання спочатку має засвоїти систему знань, та правил і засобів їх використання, а потім перейти до їх практичного застосування. Інтерактивне навчання дозволяє сумістити ці етапи, забезпечуючи усвідомлення учасниками нових знань та їх практичної значущості для студента.

5. Знання та вміння, перш ніж стати внутрішніми, мають пройти відпрацювання на навчальних задачах чи життєвих моделях.

Перш, ніж організувати інтерактивне навчання, необхідно змодельовати його кінцевий результат з урахуванням мети заняття, задач, засобів та процедур їх розв'язання. Навчальний матеріал варто орієнтувати на реальний рівень підготовленості студентів, їх інтереси, потребу у знаннях. Це дозволяє надати їм актуальності і тим самим максимально включити студентів у їх розв'язання. Для цього доцільно здійснювати попереднє усне або письмове опитування студентів з приводу зацікавленості тими чи іншими психолого-педагогічними проблемами з певної тематики. Воно може стосуватися, наприклад, уявлень студентів про значення проектування кар'єри для успішності у професії, розвитку необхідних для цього якостей, тощо.

Суттєвою ознакою інтерактивного навчання є його проблемність. Воно передбачає, що засвоєння знань відбувається шляхом подолання труднощів, які створюються навчальною проблемою. При цьому окреслюються протиріччя між відомим та невідомим, а проблемна задача вимагає не лише пошуку і знаходження відповіді, але і доведення її правильності. Викладач має утримуватись від

підказки і надання прямої відповіді студентам, оскільки розв'язок проблемного завдання можна знайти лише на основі попередньо отриманих знань у ході спільної інтелектуальної діяльності. Закономірним результатом таких зусиль студентів буде засвоєння теоретичних положень чи способу дії.

Однією з важливих умов інтерактивного навчання є аналіз негативного досвіду, тобто помилок, які людина має навчитися попереджувати. Так, наприклад, при розгляді проблеми проектування професійної кар'єри варто обговорювати ситуації невідповідності особистісних характеристик змісту та основним цілям трудової діяльності та їх можливі наслідки. Тому до складу навчальних задач для інтерактивних занять може входити вивчення недоліків, допущених професіоналом у фаховій праці. При цьому студенти мають не тільки визначити причини, закономірності виникнення помилки, а й розробити оптимальний шлях розв'язку задачі.

Така організація виконання завдань у мікрогрупах створює можливість для відображення цілісної проблеми, яка виноситься для опрацювання. При цьому важливо забезпечити різні форми аналізу якості виконаної роботи: самоаналіз, взаємоаналіз, взаємооцінку результатів, отриманих мікрогрупою; міжгруповий аналіз отриманих результатів; оцінку результатів діяльності групи в цілому (Веремчук, 2016). Отримані студентами висновки поєднуються з коментарями викладача стосовно ходу та остаточних результатів навчальної діяльності, що, в свою чергу, сприяє зміцненню засад педагогічного спілкування на основі спільного освоєння навчального матеріалу, окреслення конкретного змісту завдань, виокремлення проблемних питань. Все це складає основу проектування таких способів взаємодії зі студентами, які забезпечують їм можливість висловлювати й захищати власну точку зору або позицію мікрогрупи.

Автор також підкреслює, що інтерактивні засади взаєморозуміння та спільної діяльності можуть бути забезпечені з допомогою дотримання принципу свободи вибору. Він реалізується під час вільного вибору студентами тем для реферативних повідомлень на семінарах та у ході дискусій, проведення науково-дослідницької роботи. Автор вважає за доцільне виокремити в якості основного метод організаційно-діяльній гри, що уможлиблює моделювання різноманітних виробничих ситуацій та вибір ефективних способів дії, спонукання до поглиблення та вдосконалення комплексу наявних знань і умінь для розв'язання наближених до реальних змодельованих завдань. (Веремчук, 2016).

Серед інтерактивних методів навчання у практиці вищої школи сьогодні найпоширенішими є метод дискусії, мозкового штурму, евристичної бесіди або круглого столу, ділові ігри та тренінгові заняття. Кожен з них може бути використаний відповідно до дидактичної задачі та змістовного наповнення теми. Як приклад їх застосування розглянемо особливості вивчення проблеми розвитку професійних кар'єрних орієнтацій .

На першому етапі застосування інтерактивного методу мозкового штурму відбувається мотивування студентів або експозиції проблеми, що передбачає активізацію пізнавального інтересу до проблеми з допомогою звертання до життєвих ситуацій, новітніх ідей сучасних дослідників чи до практичного досвіду самих майбутніх психологів. Окреслену нами проблему можна презентувати , наприклад, аналізуючи ідеї психологів, педагогів, соціологів про можливості вивчення кар'єрного шляху особистості та його проектування з використанням уривків з літературних першоджерел, листів, газетних статей, інтерв'ю, тощо. У результаті викладач ставить питання «Як співвідносяться поняття кар'єри та кар'єрної орієнтації?» «Яке їх практичне значення у професійному житті особистості?».

Метою наступного етапу є забезпечення розуміння студентами того, чого вони мають досягти в результаті заняття , тобто його остаточної мети. Інколи до формулювання очікуваних результатів можна залучати і їх. Наприклад, разом із студентами можна визначити якісні критерії оцінювання групового розв'язку поставленого завдання (наприклад, здатність чітко визначити можливі складові кар'єри у професії психолога і відповідно до цього окреслити основні шляхи, методи і принципи її проектування).

Третій етап передбачає надання навчальної інформації. Викладач може спрямувати увагу студентів на визначення специфіки різних типів кар'єрних орієнтацій та їх взаємозв'язку з соціальними цінностями особистості, її самооцінкою, рівнем домагань, наявністю професійно важливих якостей, тощо. Спираючись на аналіз відповідної наукової літератури, викладач поступово підводить студентів до основної проблеми заняття: «Чи можна визначити єдиний алгоритм проектування професійної кар'єри?», «Якими основними принципами слід керуватися при цьому?».

Наступний етап заняття – його інтерактивна частина. Він передбачає застосування своєрідної технології. Порядок його проведення містить:

- Інструктування студентів щодо мети і послідовності дій, часових обмежень, правил і регламенту їх виконання у цілому.
- Об'єднання студентів у невеликі групи (по 6 – 12 чоловік).
- Виконання завдання. Студенти працюють у групах, а викладач є координатором їх дій, консультантом чи (при необхідності), ведучим дискусії.
- Презентація результатів виконання завдання представниками груп.

На основі отриманих результатів обговорення студенти у ході колективного обговорення можуть, наприклад, прийти до висновку про специфіку процесу планування кар'єри та етапи його реалізації, визначити необхідні методики для вивчення готовності особистості до обрання певної кар'єрної орієнтації, описати можливі ускладнення при цьому та особливості психологічного супроводу особистості яка обирає кар'єру.

Кінцевим етапом заняття є етап підбиття підсумків. Викладач має встановити чіткий зв'язок між поставленими завданнями та кінцевими результатами. Разом з студентами він має обговорити суперечливі чи недостатньо розглянуті сторони проблеми та акцентувати увагу на практичному аспекті застосування отриманих у ході заняття знань. Також на кінцевому етапі заняття окреслюється перелік актуальних питань чи проблем, що підлягають подальшому самостійному вивченню студентами та можуть слугувати основою для їх подальшого професійного зростання. До їх складу, наприклад, може входити питання динамічності процесу планування кар'єри, можливість її зміни під впливом чинників об'єктивного чи суб'єктивного змісту, вибору стратегічних та тактичних засобів кар'єрного переорієнтування, тощо.

Такі завдання сприяють формуванню готовності студентів до планування кар'єрного шляху в умовах соціальних та економічних змін і в цілому орієнтувати молодь на постійний професійний саморозвиток.

Висновки та рекомендації

Дослідження проблеми розвитку кар'єрних орієнтацій молоді дозволяє прийти до висновку про те, що студенти усвідомлюють важливість розвитку кар'єрних орієнтацій у процесі навчання у вищій школі, але ще недостатньо володіють технологіями саморозвитку готовності до їх реалізації та необхідних складових для втілення їх у практичній діяльності. Особливо це стосується самопізнання та

самоконтролю власних інтересів, цінностей, життєвих установок і цілей, розуміння особливостей процесу їх реалізації протягом професійної кар'єри і, зокрема, шляхів переборення труднощів як зовнішнього, так і внутрішнього характеру на цьому шляху.

Слід відзначити роль традиційної організації навчального процесу у вищій школі для оптимального вирішення цих проблем студентства. Так, у ході проведення занять психолого – педагогічного циклу (наприклад, «Психології праці» та «Психології управління») викладачі можуть розкривати зміст та значення кар'єри та кар'єрних орієнтацій у ефективній реалізації трудового шляху особистості. Семінарські заняття можуть бути спрямовані на обговорення студентами теоретичних засад їх обрання та розвитку. Але їх роль не можна абсолютизувати, оскільки при цьому спричиняється навчально – виховний вплив переважно на когнітивну сферу студентів та залишається не задіяною сфера їх безпосередніх практичних зусиль. Вочевидь, таким чином неможливо у повній мірі забезпечити комплекс особистісних якостей, необхідних для розвитку таких кар'єрних орієнтацій, які найтісніше пов'язані з основними професійними вимогами до особистості фахівця – психолога. Насамперед, це стосується кар'єрних орієнтацій «професійна компетентність», «служіння», та «менеджмент» (за типологією Е.Шейна.)

Варто поєднувати традиційні засоби підготовки майбутніх психологів з методами та прийомами, які забезпечують їх включення у різновиди спеціально організованої навчальної діяльності, спрямовані на створення умов для формування мотивації самопізнання студентів і саморозвитку основних складових кар'єрних орієнтацій. Такими засобами є активні методи навчання, які дозволяють здійснити широкий спектр впливу саме на практичну сторону навчальної діяльності студентів. При цьому створюються умови водночас для розвитку інтересів, навичок колективного пізнання та самостійного творчого мислення майбутніх психологів. У процесі викладання навчальних дисциплін завдяки застосуванню дискусії, мозкового штурму, обговорення наукових та практичних питань у ході евристичної бесіди, тренінгових занять студентам надається можливість самостійно формулювати цілі професійної діяльності, перспективи кар'єрного зростання, визначати засоби їх досягнення, розвивати необхідні для успішного вдосконалення у праці навички колективної творчої активності та ділового спілкування. Вищезначені методи сприяють формуванню самосвідомості майбутніх психологів у поєднанні з

активною життєвою позицією на шляху подальшого втілення кар'єрних орієнтацій та ефективної професійної самореалізації.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Алексєєва, С. Форми та методи он-лайн консультування майбутніх фахівців з розвитку професійної кар'єри . Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми : зб. наук. пр. Київ ; Вінниця, 2016. Вип. 44. С. 194–198.
2. Антонова Н.О. Психологічні детермінанти готовності до професійної діяльності психолога. Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В.О.Сухомлинського. Збірник наукових праць. Серія «Психологічні науки» / за ред. С.Д.Максименка, Н.О.Євдокимової. Миколаїв: МДУ ім. В.О.Сухомлинського, 2011. т.2, вип. 6 С. 20-24.
3. Байбекова Н.Р. Формування готовності майбутніх психологів до консультативної роботи у вищих педагогічних навчальних закладах. Вісник Харківського національного університету імені В.Н.Каразіна. Серія «Психологія». 2013. №4. С. 38–41.
4. Баклицький І.О. Психологія праці. Підручник. К: Знання. 2008. 655с.
5. Барчій М.С. До проблеми професійного становлення майбутніх психологів. Вісник Національного університету оборони України. 2015. № 3(46). С. 14-19.
6. Білуха Т.І. Проблема професійного становлення психолога–практика. Професійне становлення особистості: проблеми і перспективи: Матеріали III Міжнародної науково–практичної конференції 21–22 жовтня 2005 року. – Хмельницький: ХНУ, 2005, – 30 с.
7. Богдан Л.М. Психологічна готовність як складова професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери. Актуальні проблеми психології. Том XI. Випуск 14. Київ. 2016. С.5 – 13.
8. Бондаренко О.Ф. Психологічні особливості студентської молоді та проблеми професійної підготовки психологів-практиків. Практична психологія та соціальна робота. 2003. №4. С.8–11.
9. Бородулькіна Т.О. Образ професії як чинник професійного становлення особистості. «Наукові записи Інституту психології імені Г.С. Костюка АПН України». К. : Міленіум, 2006. Вип. 31. С.181-191.
10. Веремчук О. В. Формування професійної культури майбутніх документознавців у вищих навчальних закладах: методичний

- посібник для викладачів вищих навчальних закладів . Рівне : Зень, 2016. 102 с.
- 11.Виноградський М.Д., Виноградська А.М., Шканова О.М. Організація праці менеджера. Навчальний посібник. К: Кондор.2002. 518 с.
 - 12.Вітвицька С. Основи педагогіки вищої школи. Київ: Центр навчальної літератури, 2003. 316 с.
 - 13.Галус О. М. Професійна адаптація студентів в умовах ступеневого педагогічного ВНЗ : монографія. Хмельницький : ХГПА, 2007. 473 с.
 - 14.Гойко А.А., Столярчук О.А. Динаміка кар'єрних орієнтацій майбутніх психологів. Наукові здобутки студентів Інституту людини. 2016. №1. С. 24–32.
 - 15.Гончарова Н. О. Проектування кар'єри як детермінанти професійної підготовки майбутніх учителів. Наука і освіта : наук.-практ. журнал. 2014. № 6. С. 26-30.
 - 16.Гончарова Н.О. Психологічні особливості формування кар'єрних орієнтацій студентів. Психологія і особистість. 2020. №2. С.223-233.
 - 17.Даниленко Н.В. Формування професійно важливих якостей студентів-психологів у процесі становлення їхньої особистісної зрілості. Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г.С.Сковороди. Серія «Психологія». 2015. Вип. 50. С.47–53.
 - 18.Калюжна Ю.І., Кравченко О.Д. Методичний аспект розвитку кар'єрних орієнтацій майбутніх психологів у контексті їх професіоналізації. Психологія і особистість. 2022. № 2(22). С. 169-185.
 - 19.Калюжна Ю.І. Розвиток пізнавальної мотивації студентів інтерактивними засобами викладання психологічних дисциплін.Проблеми загальної та педагогічної психології : [зб. наук.праць Інституту психології ім.. Г.С.Костюка НАПН України . Ред..С.Д.Максименко. Т.ХІІ, част. 5. К: 2010. С.158 – 165.
 - 20.Карамушка Л. М. Психологічна готовність студентів до здійснення майбутньої професійної кар'єри: зміст, структура, рівень і чинники. Правничий вісник Університету "КРОК". 2013.Вип. 16. С. 211-219.
 - 21.Карамушка Л. М. Психологія управління : навч. посіб. К. : Міленіум. 2003. 344 с.
 - 22.Книш А.Є. Структура особистісної готовності до професійної діяльності майбутніх психологів-тренерів. Теорія і практика управління соціальними системами. 2014. №1. С.84–91.

- 23.Коваль Д.В. Особливості виявлення професійних домагань майбутніх психологів. Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми : збірник наукових праць. Вінниця : ТОВ «Друк плюс», 2020. Вип. 57. С.181–188.
- 24.Кокун О.М. Психологія професійного становлення сучасного фахівця: Монографія. К. : ДП «Інформ.-аналіт. агентство», 2012. 200 с.
- 25.Кузьмінський А.І. Педагогіка вищої школи. Київ : Знання, 2005. 486 с.
- 26.Литвиненко І.С. Особистісний аспект – проблематика професійного становлення студентів-психологів. Вісник ОНУ ім. І.І. Мечникова. Психологія. 2014. Т. 19. Вип. 1(31). С. 186-194.
- 27.Моляко В. О. Психологічна готовність до творчої праці. - Київ, "Знання", 1989. 48 с.
- 28.Моначин І.Л., Попик Т.В. Сутність поняття психологічної готовності до діяльності. Матеріали V Міжнародної науково-технічної конференції молодих учених та студентів. Актуальні задачі сучасних технологій . Тернопіль. 17-18 листопада. 2016. С 351 – 352.
- 29.Низовець-Кропта О.А. Впровадження інтерактивних методів навчання у процес професійної підготовки майбутніх психологів. Український психолого-педагогічний науковий збірник. 2016. № 9. С. 94-98.
- 30.Нагаєв В.М. Методика викладання у вищій школі / В.М. Нагаєв. Київ, 2007. - 232 с.
- 31.Невідома Я.Г. Особливості соціалізації у юнацькому віці. Проблеми сучасної психології: Збірник наукових праць К-ПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПН України. 2012. Вип.17. С. 337 – 346.
- 32.Особистісне зростання в умовах трансформації сучасного суспільства: монографія / Ред. колегія: Т. В. Коломієць, Т. Ю. Кулаковський, Г. В. Пирог; за науковою редакцією професора Л. П. Журавльової. Житомир: Вид. О. О. Євенок, 2020. 308 с
- 33.Панок В. Професійне становлення практичних психологів: досвід і перспективи. Психологія і суспільство. 2013. № 3. С. 135 – 141.
- 34.Петровська І.Р. Психологічні особливості кар'єрних орієнтацій студентів-психологів. Молодий вчений. 2015. № 2 (17). С. 224 – 227.
- 35.Планування й розвиток професійної кар'єри учнівської молоді у системі професійно-технічної освіти: навчальний посібник /

- [С. В. Алексєєва, Л. М. Єршова, Д. О. Закатнов, В. Т. Лозовецька, В. Ф. Орлов]; за ред. Д. О. Закатнова. Житомир: «Полісся». 2018. 186 с
36. Подоляк Л.Г., Юрченко В.І. Психологія вищої школи: Підручник. К.: Каравела. 2011.360 с.
 37. Прокопенко А.В. Психолого-педагогічні детермінанти формування психологічної готовності психологів до професійної діяльності. Наукові записки. Серія «Психологія і педагогіка». 2011. Випуск 18. С.222–229.
 38. Рева М. М. Особливості розвитку життєвої перспективи майбутніх психологів у процесі професійного навчання. Психологія і особистість. 2018. № 1 (13). С. 106–117.
 39. Скрипченко О.В. Довідник з педагогіки і психології. Київ : Знання-прес, 2000. 216 с.
 40. Тітова Т.Є. Проблема психологічного супроводу формування ціннісно-сислової сфери майбутніх психологів / Т.Є.Тітова // Психологія і особистість. – 2015. – №1. – С.176–185.
 41. Шпалінський В.В., Кожухова Т.В. Мотивація в управлінській діяльності. Х. — Одеса.2002.
 42. Ящук І. П. Особливості педагогічної взаємодії в умовах гуманізації навчально-виховного процесу вищого навчального закладу Педагогічний дискурс. 2007. Вип. 1. С. 154
 43. Schein E.N. Career anchors resisted/implications or career development in the 21St century. Academy of Management Executive. 1996. Vol.10. № 4. P. 80-89.
 44. Super D. E. Career development: self-concept theory. New York: College Entrance Examination Board, 1963. 462 p.

ТРЕНІНГ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЯК МЕТОД АДАПТАЦІЇ СТУДЕНТІВ-ПЕРШОКУРСНИКІВ ДО ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ

Тесленко М.М.

*кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри психології
факультету психології і соціальної роботи
Полтавського національного педагогічного
університету імені В. Г. Короленка,
вул. Остроградського 2, Полтава*

Перетяцько Л.Г.

*кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри психології
факультету психології і соціальної роботи
Полтавського національного педагогічного
університету імені В. Г. Короленка,
вул. Остроградського 2, Полтава*

Ключові слова: компетентність, комунікативна компетентність, тренінг, адаптація, адаптаційний процес, метод адаптації до освітнього процесу, студент-першокурсник.

Вступ. Для молоді людини навчання у закладі вищої освіти (ЗВО) - це один із найважливіших періодів життя, особистісного зростання, становлення фахівця, який є необхідною передумовою для майбутніх професійних досягнень і звершень. Проблема її адаптації до нових умов життя у ЗВО є надзвичайно важливою, оскільки початкові етапи навчання у ньому є найважчим періодом у житті студентів. У цей час вони можуть не витримати навчальне навантаження, проявляти ознаки десоціалізації та виявляти інші негативні ознаки змін світогляду та поведінки. Проблема пристосування загострюється ще і в зв'язку з тим, що існує значна розбіжність у методах та засобах стимулювання навчально-пізнавальної діяльності між школою та закладом вищої освіти, а саме у мірі наданої самостійності школярам та студентам.

Ускладнює процес адаптації багатьох студентів і той факт, що досить часто вибір професії визначається не самостійно молоддю, а побажанням батьків, що в свою чергу підсилює почуття невдоволення обраним шляхом. У деяких студентів-першокурсників процеси соціальної адаптації ускладнюються через внутрішнє неприйняття необхідності самостійно навчатися у навчальному закладі і

отримувати професію. Першокурсники досить часто відчувають себе знесиленими після випускних і вступних екзаменів, тому початкові труднощі призводять до проявів соціальної нестабільності. Тому важливим аспектом реалізації мети та завдань навчально-виховної роботи у вищій школі є процес та результат адаптації студентів першого курсу.

Підходи до проблеми адаптації ґрунтуються на існуванні індивідуально-психологічних теорій особистості (А. Адлер, Б. Ананьєв, А. Маслоу, З. Фрейд, Е. Шпранглер); соціально-психологічних теорій (Л. Виготський, Р. Лінтон, Д. Мід, Б. Скіннер, Г. Тард, Е. Фромм), а також теорій, що об'єднують ідеї суб'єктного і рольового в індивіді (Е. Берн, У. Джеймс, О. Леонт'єв, О. Петровський, В. Ядов). У дослідженнях С. Гапонової, В. Семиченко виділені специфічні особливості протікання процесу адаптації. Питанню адаптації студентів в умовах ЗВО присвячені наукові пошуки К. Андросович, Ю. Бохонкової, Н. Герасимової та інших. Педагогічні аспекти адаптації студентів розглядаються у працях С. Гури, Л. Дябел, І. Соколової, В. Сорочинської, В. Штифурак та інших.

Проте аналіз наукової літератури дійшов висновку, що соціально-психологічні аспекти адаптації до умов освітнього процесу студентів, особливо першокурсників, потребує подальшого вивчення з огляду на важливість даного питання у особистісному становленні психолога. Аналіз поставленої проблеми відбувався у теоретичному вивченні та емпіричному дослідженні особливостей соціально-психологічної адаптації першокурсників в умовах освітнього процесу. Були сформульовані такі завдання дослідження:

- 1) теоретично проаналізувати наукові підходи до розуміння питання адаптації, схарактеризувати психологічні особливості першокурсників та їх адаптацію у ЗВО як психолого-педагогічну проблему;
- 2) обґрунтувати методичні засади дослідження соціально-психологічної адаптації першокурсників в умовах освітнього процесу;
- 3) емпірично виявити особливості соціально-психологічної адаптації першокурсників у вищій школі.

Теоретичне значення дослідження полягає у тому, що конкретизовано соціально-психологічні та особистісні чинники ускладнення адаптації до ЗВО у студентів першого курсу, а також у тому, що отримані результати дозволяють розширити й поглибити уявлення про особливості соціально-психологічної адаптації першокурсників в умовах освітнього процесу у вищій школі.

Практичне значення роботи виявляється у використанні викладачами вищої школи, зокрема кураторами студентів перших курсів, при наданні їм допомоги у процесі їх адаптації до навчання у закладі вищої освіти.

1. ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ АДАПТАЦІЇ ПЕРШОКУРСНИКІВ В УМОВАХ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ

Адаптація є одним з найбільш досліджуваних наукових об'єктів. Це зумовлюється універсальністю цього явища, адже адаптаційні процеси об'єктивно спричинені будь-якими динамічними змінами, що відбуваються у різноманітних системах та як інтеграція впливів різноманітних факторів зовнішнього і внутрішнього середовища, дія яких може бути взаємоузгодженою або суперечливою. Адаптація є процесом установалення відповідностей між рівнем актуальних проблем особистості та рівнем їх задоволення [5].

Продуктивним на часі є процесуально-результативний інтегральний підхід до явища адаптації. Істотною характеристикою адаптивних процесів визначається те, що вони призводять до певних змін якостей об'єкта або способів його функціонування, які зумовлюються специфікою середовища. Процес адаптації припускає активність самого суб'єкта діяльності, яка передбачає вивчення умов, норм, правил нового життєвого простору, пошук і кореляцію шляхів і рішень відповідно до конкретних умов життєдіяльності. Адаптація містить у собі складні, багатовимірні взаємини людини із зовнішнім середовищем. У загальному розумінні адаптація постає процесом, який реалізується завдяки енергетичній, психологічній та інтелектуальній мобілізації людини відповідно до вимог зовнішнього середовища. Залежно від того, у яких умовах і на якому рівні здійснюється взаємодія людини з середовищем, можуть виявлятися різноманітні види адаптації: біологічна, фізіологічна, психологічна і соціальна. У контексті нашого дослідження важливим є розгляд психологічної і соціальної адаптації особистості [8].

Процес адаптації дозволяє індивіду задовольняти актуальні потреби і реалізовувати пов'язані з ними значущі цілі (при збереженні психічного і фізичного здоров'я), забезпечуючи водночас відповідність психічної діяльності людини, її поведінки вимогам середовища. При цьому виділяється етапність адаптаційного процесу: часткова адаптація, реалізована на основі сформованих раніше психологічних і психофізіологічних механізмів, замінюється достатньою і повною довгостроковою психологічною адаптацією,

зміст якої полягає у суб'єктивному відчутті емоційного комфорту у соціумі, де знаходиться суб'єкт [4].

Потреба у відчутті емоційного комфорту відчувається як потреба у прийнятті тим оточенням, що розглядається як референтна група. Психологічна адаптованість виявляється у відчутті емоційної близькості із соціальною групою. Одним із психологічних показників рівня адаптованості є «сила Я», що виражається у здатності особистості реалістично оцінювати свої слабкі і сильні сторони у контексті тих чи інших можливостей, наданих середовищем. Однак, якщо середовище сприймається людиною як несприятливе для оцінки сторін своєї особистості і реалізації цілей, то можна говорити про неадаптованість такої людини. Крім того, психологічна адаптованість являє собою найбільш важкий для зовнішнього впливу компонент адаптованості, оскільки є суб'єктивним відчуттям емоційного комфорту.

Таким чином, про рівень соціально-психологічної адаптованості свідчить переживання задоволеності собою у зв'язку зі своєю належністю до цього соціуму.

Віковий період від 18 до 20 років вважається періодом найбільш активного розвитку моральних та естетичних почуттів, становлення і стабілізації характеру, освоєння соціальних ролей дорослої людини. На даному віковому етапі оптимального розвитку досягають інтелектуальні та фізичні сили. У студентському віці має місце посилення свідомих мотивів поведінки, зміцнення таких якостей, як цілеспрямованість, ініціатива, самовладання; підвищення інтересу до морально-етичних проблем. Поряд з цим особливо підкреслюється вразливість цього вікового періоду в плані свідомої регуляції поведінки, відзначається невміння молоді 18-20 років передбачати наслідки своїх вчинків, зростає ймовірність невмотивованого ризику.

Одним з найважливіших факторів, що забезпечують адекватний розвиток в період юності, є самоповага. Виявлено, що для юнаків зі зниженою самоповагою типова загальна нестійкість образу «Я» і думки про себе, вони особливо вразливі і чутливі до всього, що якимось чином зачіпає їх самооцінку. Юнацький вік пов'язується також з кризою ідентичності, що складається із серії соціальних та індивідуально-особистісних виборів, ідентифікацій і самовизначень. При неможливості успішного вирішення цих завдань відбувається формування неадекватної ідентичності [2].

Процес самореалізації в цілому і в період навчальної діяльності, зокрема, залежить від переживання особистістю психологічної безпеки. Саме проблема психологічної безпеки висвічує нову грань

навчального процесу, орієнтованого на розвиток, передусім, смислової, ціннісної сфери студентів, те змістовне узагальнення, яке дозволяє вибудувати модель змістоутворюючого навчання, що формує смислову орієнтацію, яка спрямовує особистість до пошуку певних вищих смислів, до формування смисложиттєвої орієнтації, до досягнення психологічної безпеки [9].

Дослідження процесу адаптації студентів до навчання у закладі вищої освіти набувають останнім часом особливої актуальності у зв'язку зі зростанням інтенсивності дії та збільшенням кількості чинників, які посилюють динамічність співвідношення людини і навколишнього середовища й обумовлюють підвищені вимоги до адаптаційних механізмів особистості. Постійні зміни зовнішнього середовища вимагають від людини тих чи інших форм реакцій, що залежно від характеру адаптації можуть бути більш чи менш адекватними. Ставши студентами вищого навчального закладу, першокурсники здебільшого відчують піднесення, радість, емоційний підйом, підвищення самооцінки тощо. Але значна їх частина уже через кілька місяців або тижнів починає відчувати певний дискомфорт, основною причиною якого є труднощі адаптації в умовах вищого навчального закладу.

Адаптація першокурсників являє собою комплексний процес, зумовлений взаємодією психологічних, соціальних і біологічних чинників:

1. Чинники, що відображають рівень підготовки до навчальної та позанавчальної діяльності.
2. Чинники, що характеризують розвиток індивідуальних здібностей до адаптації.
3. Чинники, що вказують педагогічний вплив на процес адаптації.
4. Чинники, пов'язані з умовами навчання і проживання [1].

Соціальна адаптація, являючи собою певне взаємодоповнення активної і пасивної форм, завжди спрямовується полярними тенденціями – процесами адаптованості/неадаптованості, тобто тими психорегуляційними механізмами, що реально функціонують у внутрішньому світі особистості. Термін «адаптація» у психології використовують для позначення властивостей людини, що характеризують її стійкість до умов середовища, виражаючи рівень пристосування до нього та адаптація виступає процесом пристосування людини до умов, які змінюються.

Адаптація студентів-першокурсників в умовах нового середовища, в умовах нової системи освіти у вищих навчальних закладах не завжди проходить успішно. Дослідження процесу адаптації

першокурсників в умовах ЗВО дозволяють виділити такі головні труднощі:

- переживання, пов'язані з виходом зі шкільного колективу;
- невизначеність мотивації вибору професії;
- недостатня психологічна підготовка;
- невміння здійснювати психологічну саморегуляцію поведінки і діяльності, що підсилюється відсутністю звичного повсякденного контролю педагогів і батьків;
- нові умови діяльності студента у ЗВО - це якісно інша система співвідношення відповідальності і залежності, де на перший план виступає необхідність самостійної регуляції своєї поведінки;
- пошук оптимального режиму праці і відпочинку в нових умовах;
- налагодження побуту і самообслуговування, особливо при проживанні у гуртожитку;
- відсутність навичок самостійної роботи тощо [11].

Для студентів-першокурсників соціальне середовище закладу вищої освіти є новим, тому на формування психологічного компоненту адаптованості потрібен деякий час. При адаптації до соціально-психологічного простору ЗВО у студентів можуть виникати такі особистісні проблеми:

мотиваційні (недостатність внутрішньої та зовнішньої мотивації при зустрічі з труднощами навчання);

раціональні (ілюзорна уява щодо системи навчання у ЗВО);

поведінкові (відсутність стереотипів поведінки, адекватних соціально-психологічному простору ЗВО) [7].

Показниками успішної соціальної адаптації виступає високий соціальний статус індивіда в певному середовищі, його психологічне задоволення цим середовищем і його найбільш важливими елементами, зокрема задоволення роботою, її організацією, умовами і змістом тощо. Показниками низької соціальної адаптації є переміщення суб'єкта в інше соціальне середовище, відхилення у поведінці. Успішність соціальної адаптації залежить від характеристики середовища і суб'єкта.

Особливо важливими адаптаційні процеси є на першому етапі навчання у вищій школі. Складність цього етапу полягає у тому, що у студента відбувається перебудова всієї системи ціннісно-пізнавальних орієнтацій особистості, засвоюються нові способи пізнавальної діяльності, формуються певні типи і форми міжособистісних зв'язків і відносин. З першого дня навчання у вищій школі студент потрапляє

до навчальної групи, де зібрані колишні школярі з різними характерами, амбіціями, цілями, самооцінкою тощо. В цих умовах дуже важко адекватно сприймати не лише навколишню дійсність, а й навіть самого себе. Виявлення своєї особистості, займання своєї соціальної позиції у колективі, який починає формуватися, адаптація власної поведінки щодо рольових очікувань одногрупників, не у всіх відбувається легко й одразу. Це важкий і тривалий період у розвитку колективу. Крім цього, різниця між сільською і міською молоддю у питаннях виховання, ставлення до життя і життєвих цінностей, різниця у рівні можливостей для самореалізації ще більше загострює й уповільнює процес адаптації першокурсників, а також формування адекватної системи стосунків і спілкування.

Характерною особливістю щойно створеного колективу є те, що коли учні стають студентами, то потрапляють у середовище, де ніхто нічого не знає один про одного і де навіть студенти, які в класі були «ізгоями», можуть проявити свої здібності та зайняти певний позитивний статус у групі. Середовище студентського колективу на перших порах є більш сприятливим для саморозкриття і самореалізації, оскільки його новизна відкидає певні емоційні бар'єри, дещо нейтралізує складні установки, стереотипи поведінки та стимулює переоцінку цінностей [1].

У процесі становлення колективу важливе значення мають соціально-психологічні явища, що значно впливають на адаптацію першокурсника в ньому: самоствердження, суспільна думка, колективні настрої, традиції тощо. Важливим також є самоствердження особистості в новому колективі, тобто її прагнення зайняти та утримувати в системі психологічних відносин в колективі певну позицію, що б забезпечувала цій особистості повагу, визнання, довіру, підтримку з боку інших членів колективу. Прагнення до самоствердження у новоствореній групі студентів може призвести до боротьби між її членами за лідерство. У такому разі психологічно скрутно відчуває себе першокурсник, який звик бути лідером у школі, а в студентському колективі не виграв цієї боротьби. Такий студент може почувати себе відторгнутим, обмеженим в життєдіяльності колективу. Причиною виникнення такої проблеми є те, що людина не може одразу отримати той статус у групі, який був у шкільному колективі, а її прагнення отримати бажаний статус не співпадає з бажанням групи. Тому, коли колишній лідер стає «аутсайдером» у новій групі, це негативно впливає на його особистість. У деяких випадках молоді люди не спроможні чинити опір тиску групи. Зміна

статусу, протидія груповим нормам стають причиною відчуття незахищеності, дискомфорту [2].

Суспільна думка є іншим елементом психології колективу, що впливає на адаптацію першокурсника в ньому. Вона впливає на особистість, всю групу, на формування її звичаїв, традицій, інтересів, норм. Вона виявляється в формі оцінки, бажань, засудження чи схвалення, вимоги тощо. Важливо, щоб академічна група була референтною щодо кожного з її членів, тобто чинила значний вплив на формування переконань студентів, їхніх особистісних установок, ставлення до оточуючих людей, навчання тощо. Для цього необхідно, щоб група формувалася як згуртований, об'єднаний спільними цілями, чітко діючий колектив, думкою якого буде дорожити кожний з його членів.

Як відомо, кожна студентська група створює свої певні закони та правила, яких мають дотримуватися всі її члени. Нехтування цими правилами призводить до зневаги, ігнорування колективом такого члена групи. Особливо проблемним це питання стає тоді, коли група обирає стиль навчання із середньою (або низькою) успішністю, не прагне підвищити успішність і регулярно відвідувати заняття. Студентам, які не є конформними та не мають бажання дотримуватися думок та вимог інших, досить важко звикнути до перебування у такій групі. Ці обставини можуть викликати внутрішній конфлікт особистості, адже перед нею постає важка проблема вибору, що зазвичай є травмуючим чинником. Дана проблема особливо загострюється у випадку невдалої спроби встановити контакт з одногрупниками. Ситуація невдалого контакту особливо гостро переживається вразливими студентами, адже для кожного є дуже важливим відчуття підтримки групи у перші дні перебування у ЗВО, зустріти однодумців, приєднатись до тих, хто почувачється впевнено у новій ситуації, стати єдиним цілим з усіма членами групи [3].

Деякі першокурсники бояться виявляти активність на заняттях через побоювання виділитися з колективу, їх лякає невдоволення, яке проявляють деякі члени групи. Це - перешіптування за спиною, висловлення невдоволення на адресу такого першокурсника. У деяких випадках таке ставлення спричиняє виникнення латентного конфлікту, який стосується взаємовідносин у групі. Така ситуація ставить юнака чи дівчину перед вибором: бути й надалі активним і відчувати невдоволення групи, чи стати таким, як більшість, тобто прийняти «правила гри» інших. Відсутність навичок впевненої поведінки підсилює конфліктну ситуацію [7].

Студенти-першокурсники, які не змогли встановити контакт із групою, почувають себе відторгнутими, обмеженими в життєдіяльності колективу, їм не вистачає дружньої підтримки, у них виникає почуття самотності і відчуженості. Досить часто причиною виникнення такої проблеми є те, що людина не може одразу отримати той статус у групі, який був у попередньому колективі. Тому, враховуючи окреслену низку проблем адаптації студентів, адаптаційний процес слід розглядати комплексно, на різних рівнях його протікання, враховуючи різні форми і стратегії. В адаптації студентів велике значення має психологічна підтримка. Доброзичливість, увага до студентів, індивідуальний підхід сприятимуть скороченню строків адаптації до навчального процесу у вищій школі. Знання індивідуальних особливостей студента, на основі яких будується система включення його в нові види діяльності і нове коло спілкування, дає можливість зробити процес адаптації психологічно комфортним.

Отже, виходячи із всього сказано вище, підкреслемо: період адаптації проходять не всі однаково. Залежно від активності особистості адаптивний процес може бути двох видів: активне адаптування; пасивне, конформне прийняття цілей і цінностей нової соціальної групи. Активна адаптація, перш за все, сприяє успішній соціалізації в цілому. Першокурсник не лише приймає норми та цінності нового соціального середовища, але й будує свою діяльність, відносини з людьми на їх основі. При цьому у студента першого курсу нерідко формується нова мета - повна власна реалізація у новому соціальному середовищі. Пасивна адаптація притаманна студенту-першокурснику, який приймає норми і цінності, але за принципом «Я – як усі», і не прагне будь-що змінювати, навіть якщо це в його силах. Пасивна адаптація проявляється у наявності простих цілей і нескладних видів діяльності. Питання адаптації студента першого курсу необхідно розглядати як процес його входження в нове соціальне середовище (колективи університету, академічної групи), засвоєння та відтворення соціальних норм та цінностей, притаманних цьому середовищу, оволодіння відповідними ролями та функціями. Це двосторонній процес, який передбачає суб'єкт-суб'єктну взаємодію в умовах соціально-педагогічної співтворчості усіх учасників процесу (адміністрації закладу, викладачів, куратора, батьків, членів академічної групи і самого студента-першокурсника).

Отже, аналізуючи поставлену проблему виявилось, що адекватна адаптація студента-першокурсника до формування комунікативної компетентності у новому соціальному середовищі - це одна з умов

розвитку індивідуальності. Показником соціальної адаптації є співставлення цілей та результатів, що лежать в основі аналізу самоодосягнення діяльності.

2. МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ТА АНАЛІЗ РЕЗУЛЬТАТІВ ПСИХОДІАГНОСТИКИ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ АДАПТАЦІЇ ПЕРШОКУРСНИКІВ В УМОВАХ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ

Виходячи з системної природи соціально-психологічної адаптації особистості та складності вияву її емпіричних показників, вважається за необхідне використання комплексної методики. З метою вивчення основних особливостей соціально-психологічної адаптації першокурсників в умовах освітнього процесу запропоновано для включення у комплексну програму дослідження такі методики:

- Тест-опитувальник соціальної адаптивності (за О. Санніковою, О. Кузнецовою);
- Методика «Діагностика соціально-психологічної адаптації» (за К. Роджерсом та Р. Даймондом);
- Методика діагностики рівня суб'єктивного почуття самотності (за Д. Расселом та М. Фергюсоном).
- Тест-опитувальник соціальної адаптивності (за О. Санніковою, О. Кузнецовою) призначена для діагностики рівня соціальної адаптованості особистості. З огляду на те, що в картині динаміки адаптаційного процесу все більшого значення набувають власне особистісні психологічні сили розвитку (локус контролю, особливості самооцінювання, самосприйняття себе та інших, прагнення до домінування, емоційний комфорт тощо), постає питання про надійність і валідність психологічної діагностики цих складових, які, окрім того, доцільно розглядати в якості критеріїв оцінки ефективності адаптації.

Вирішити це завдання можна за допомогою методики діагностики СПА, яку запропонували К. Роджерс та Р. Даймонд. Методика пройшла апробацію та стандартизацію на вибірці учнів вітчизняних загальноосвітніх закладах і вищих навчальних закладах. Шкала в якості вимірального інструменту виявила високу диференційну здатність до діагностики станів адаптації та дезадаптації, особливостей уявлень про себе, їх перебудови у вікових критичних періодах розвитку та критичних ситуаціях, що спонукають індивіда до переоцінки себе і власних можливостей. На дослідження

діагностики рівня суб'єктивного почуття самотності спрямована методика, розроблена Д. Расселом та М. Фергюсоном [12].

Емпіричне психологічне дослідження особливостей соціально-психологічної адаптації першокурсників в умовах навчання складалося з таких частин:

I. Вивчення особливостей соціальної адаптивності досліджуваних.

II. Аналіз соціально-психологічної адаптації першокурсників.

III. Діагностика рівня суб'єктивного почуття самотності досліджуваних.

IV. Порівняльний аналіз особливостей соціально-психологічної адаптації першокурсників в умовах освітнього процесу до і після впровадження тренінгу комунікативних компетентностей.

V. Порівняльний аналіз рівня суб'єктивного почуття самотності у першокурсників з різними показниками соціально-психологічної адаптації.

Дослідження проводилось на базі Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка і було поділено на 2 етапи.

Дослідження охоплювало період освітнього процесу, у якому взяли участь 60 студентів I (бакалаврського) рівня вищої освіти спеціальностей 053 Психологія, 013 Початкова освіта та 231 Соціальна робота.

З метою здійснення детальної характеристики рівня соціальної адаптованості досліджуваних в умовах навчання, проаналізуємо дані, отримані за допомогою проведення «Тест-опитувальник соціальної адаптивності (О. Саннікова, О. Кузнецова)» (див. табл. 1.).

Таблиця 1. Показники рівня соціальної адаптованості досліджуваних в умовах освітнього процесу (n=60, у %)

№	Рівень	Низький		Нижче середнього		Вище середнього		Високий		ЗАГАЛОМ	
		n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
	Шкала										
	ШОСС	18	30	22	36	13	22	7	12	60	100

	ЛИСС	18	30	27	45	10	17	5	8	60	100
	ТОСО	16	27	28	46	9	15	7	12	60	100
	УЭП	17	28	21	35	15	25	7	12	60	100
	ГИ	19	31	27	45	8	14	6	10	60	100
	ГПН	24	40	31	52	3	5	2	3	60	100
	ГДЦ	19	31	27	45	7	12	7	12	60	100
	ПОУ	15	25	31	52	9	15	5	8	60	100
	ОПА	16	27	34	57	5	8	5	8	60	100

Як свідчить аналіз табл. 1., загальний показник соціальної адаптивності (за шкалою ОПА) виражений у 57% досліджуваних переважно на рівні, нижче середнього. Низький рівень виявлений у 27% досліджуваних. Це говорить про виражений недолік адаптивних здібностей студентів-першокурсників. Вони складно переживають будь-які, навіть незначні зміни в житті, подовгу звикають до нового оточення, нової роботи, нових людей. Новизну в своєму житті сприймають як загрозу, часто не здатні долати життєві труднощі, протидіяти стресу, схильні відчувати проблеми у всіх сферах соціального життя. Досліджуваним з низькою соціальною адаптивністю властива недостатня здатність до дієвого самостійного вирішення життєвих проблем, вони потребують підтримки і шукають її в інших. Однак часто такої підтримки вони не знаходять, тому що відчують певні труднощі у спілкуванні.

Для невеликої кількості респондентів (8%) притаманний рівень соціальної адаптивності вище середнього та для 8% - високий рівень. Ці рівні розвитку соціальної адаптивності характеризують досліджуваних як не схильних відчувати труднощі в адаптації. Вони швидко і легко включаються в нові види роботи, входять у нові групи. Зміни в житті приймають легко, вони не здатні серйозно вплинути на результативність діяльності і емоційне самопочуття таких досліджуваних. У складних, напружених ситуаціях вони досить легко відновлюються, адаптуються до проблеми, перестають її емоційно виділяти, їх поведінка характеризується адекватністю. Вони здатні ефективно діяти в несподіваних, нових ситуаціях і протистояти життєвим труднощам, стійкі до негативних емоційних впливів. У психологічній характеристиці цих досліджуваних можна виділити такі основні риси: самовпевненість, спокій, гнучкість, впевнена адекватність.

Показник загальної задоволеності (за шкалою ПОУ) у 52% досліджуваних виражений переважно на рівні, нижче середнього, а

низький рівень у 25% досліджуваних. Їх життєва ситуація розцінюється як вкрай несприятлива. Рівень загальної задоволеності вище середнього притаманний 15% досліджуваних, а високий - 8%, що говорить про перебування студентів у стабільній життєвій ситуації.

Показники широти охоплення сигналів соціуму (за шкалою ШОСС) виражені у 36% досліджуваних на рівні, нижче середнього. Низький рівень притаманний 30% студентів. Це свідчить, що у неочікуваних, адаптаційних ситуаціях досліджувані відрізняються вузькістю сприйняття, помічають окремі фактори, при цьому випускаючи з уваги безліч інших, у тому числі, і об'єктивно важливих. 22% респондентів виявили рівень широти охоплення сигналів соціуму вище середнього і лише, 12% - високий. Можна говорити про наявність у невеликої кількості досліджуваних здатності не упускати з уваги ті значущі сигнали, які в даній реальності присутні. Їм властиві спостережливість, інформованість, вміння помічати найменші нюанси поведінки інших людей, відсутність стереотипності і вузькості сприйняття нових людей, нових подій, здатність одночасно ефективно спілкуватися з декількома людьми.

Показники легкості розуміння та ієрархізації сигналів соціуму (за шкалою ЛИСС) виражені у 45% досліджуваних переважно на рівні, нижче середнього. Низький рівень притаманний 30% досліджуваних. Це говорить про їх нездатність в адаптаційній ситуації здійснювати аналіз і виділяти в ній найбільш істотні сторони. Такі студенти при зустрічі з проблемами, з якимись змінami подовгу можуть перебувати у стані невизначеності, розгубленості, не розуміти причин того, що відбувається. Рівень легкості розуміння та ієрархізації сигналів соціуму вище середнього притаманний 17% досліджуваних, а високий - 8%. Можна зазначити, що вони відрізняються високою розвинутою здатністю виділяти серед різних факторів, які діють в конкретній адаптаційній ситуації.

Показники точності орієнтації в соціальних очікуваннях (за шкалою ТОСО) виражені у 46% досліджуваних переважно на рівні, нижче середнього. Низький рівень притаманний 27% досліджуваним. Такі студенти схильні не розуміти станів і намірів іншого, вимог і бажань співрозмовника, не здатні вгадувати ті сигнали, які повідомляють про очікування, уявлення оточуючих, про взаємодію і спілкування. Як правило, вони часто потрапляють у халепу, здійснюючи недоречні вчинки. Причому, ця якість проявляється як відносно партнерів у безпосередній взаємодії, так і в широкій соціальній взаємодії (нечутливість до соціальних норм). Рівень точності орієнтації в

соціальних очікуваннях вище середнього притаманний 15% досліджуваних, а високий - 12%. Тобто можна зробити висновок про притаманність досліджуваним вміння розуміти і правильно оцінювати вимоги й очікування соціального оточення з приводу їх взаємодії, вміння прогнозувати зміни станів і поведінки людей, передбачити результат свого впливу на них. Вони здатні обирати власну самостійну стратегію поведінки, але при цьому, знаючи і розуміючи те, чого від них чекають.

Показники стійкості емоційного переживання (за шкалою УЭП) виражені у 35% досліджуваних переважно на рівні вище середнього. Високий рівень вираження даної якості притаманний 28%. Це може свідчити про виражену схильність таких досліджуваних зберігати емоційне переживання в напружених адаптаційних ситуаціях. Вони характеризуються ригідністю емоційних реакцій, поведінки в емоціогенних ситуаціях. Емоції, що можуть виникати у них в напружених умовах, довгий час не втрачають своєї сили, що часто є перешкодою в адаптаційному процесі. Рівень нижче середнього притаманний 25% досліджуваних, а низький - 12% досліджуваних. Такі досліджувані відчувають труднощі в управлінні своїми емоціями, відрізняються недостатнім самоконтролем, низькою емоційною саморегуляцією, через що не здатні реалізувати мету, конструктивно вирішувати проблеми.

Показники готовності змінюватися (за шкалою ГИ) виражені у 45 % досліджуваних переважно на рівні, нижче середнього. Низький рівень притаманний для 31% досліджуваних. Ці досліджувані важко змінюють свої старі звички, насторожено ставляться до всього нового, болісно переживають зміни у своєму житті. Вони рідко що-небудь змінюють у своєму житті, а якщо і здійснюють зміни, то тільки зовнішні. Вони в основному не змінюють своїх поглядів, принципів, стилю поведінки, ставлення до життя.

Рівень готовності змінюватися вище середнього притаманний 14% досліджуваних, а високий - 10%. Ці респонденти відкриті для нового досвіду. Можна сказати, що вони здатні до саморозвитку, особистісного зростання.

Показники готовності до здійснення конструктивних дій, спрямованих на подолання невдач (за шкалою ГПН) виражені у 52% досліджуваних переважно на рівні нижче середнього. Низький рівень притаманний 40% досліджуваних. Можна припустити, що досліджувані стикаються з проблемами через нездатність передбачити, вчасно запобігти невдачі. Вони переважно не вміють організувати свої дії, здійснювати обрану стратегію поведінки. Рівень

готовності до здійснення конструктивних дій вище середнього притаманний 5% досліджуваних, а високий - лише 3%. Це свідчить про розвинену здатність таких досліджуваних передбачати розвиток подій і активно впливати на них з метою досягнення успіху або запобігання невдачі. Вони володіють такими властивостями, як передбачливість, проникливість, обережність, в цілому успішні у справах, у спілкуванні з людьми.

Показники готовності до здійснення дій, спрямованих на досягнення мети (за шкалою ГДЦ) виражені у 45% досліджуваних переважно на рівні нижче середнього. Низький рівень притаманний 31% досліджуваних. Поведінка в адаптаційній ситуації таких респондентів характеризується хаотичністю, неорганізованістю. У них слабо розвинені вольові якості, через що вони можуть відчувати серйозні труднощі в реалізації планів, своїх цілей. Їх рівень домагань не відповідає рівню досягнень. В цілому, з докладанням певних зусиль вони все ж здатні організувати свою діяльність. Рівень готовності до здійснення дій, спрямованих на досягнення мети, вище середнього притаманний 12% досліджуваних, і високий, також - 12%. Ці досліджувані відрізняються здатністю діяти ефективно і продуктивно, досягати поставлених цілей і завдань. Вони наділені такими якостями, як цілеспрямованість, організованість, розвинений самоконтроль і саморегуляція, креативність, сила «Я», реалістичність домагань.

Отже, за результатами дослідження можна наголосити на домінуванні у 47% студентів-першокурсників середніх та низьких показників адаптованості в умовах освітнього процесу за усіма характеристиками.

Комунікативна компетентність психолога трактується як така, що містить особисті якості, сукупність умінь і навичок, що забезпечують функціонування процесу спілкування з клієнтами та колегами; складну інтегративну якість особистості, яка опосередковує професійну діяльність, спрямовану на налагодження, підтримку і розвиток ефективного спілкування з клієнтом чи іншими учасниками соціального процесу. До методів активного комплексного формування комунікативних навичок відноситься тренінг комунікативної компетентності. Він сьогодні є незамінним елементом навчання і розвитку особистості в будь-якій організації. Тренінг є навчанням, що спирається на досвід людини і дає можливість, крім отримання нової інформації, одразу використати її на практиці, випробовуючи нові навички.

Для ефективної допомоги студентам у їх адаптації до вимог вищої школи та сприяння формуванню згуртованого колективу, було проведено тренінг формування комунікативних навичок для студентів з недостатньо розвинутими їх показниками. Комунікативний тренінг базується на принципах взаємодії, активності учасників, опори на груповий досвід, зворотного зв'язку. Створюється середовище спілкування, яке характеризується відкритістю, взаємодією учасників, рівністю їх аргументів, накопиченням спільного досвіду, можливістю отримати відверту інформацію про враження від своєї особистості. Тренінг має дві фази – діагностичну та корекційну. Це дає можливість психологу, який проводить тренінг, діагностувати стан комунікативної компетентності кожного студента, сильні та слабкі сторони особистості першокурсника, накреслити шляхи вдосконалення умінь і навичок кожного у спілкуванні та сформувати способи конструктивної взаємодії всередині студентської групи. Під час діагностичної фази тренінгу ставиться ряд завдань:

- самопізнання учасників тренінгу – пізнання ними своїх особистісних якостей, комунікативних особливостей, рефлексія власного спілкування та поведінки;

- отримання «зворотного зв'язку» від інших учасників тренінгу, тобто інформації про те, як інші сприймають кожного студента як особистість, про його вміння спілкуватися та взаємодіяти з людьми;

- зовнішня діагностика – пізнання психологом-тренером, що проводить групову роботу, особливостей особистості та комунікативних якостей кожного учасника.

Під час корекційної фази комунікативного тренінгу відбувається виправлення недоліків кожного учасника, накреслюються шляхи вдосконалення комунікативної компетентності, а також здійснюється формування команди (в межах студентської групи). Під час діагностичної фази комунікативного тренінгу використовуються психологічні вправи, спрямовані на знайомство студентів між собою, самоаналіз їх власних комунікативних та особистісних особливостей, отримання зворотного зв'язку від інших учасників. На цьому етапі відповідальним завданням викладача-психолога є виявлення якомога більшої кількості позитивних, привабливих сторін особистості кожного першокурсника, допомога в демонстрації цих сторін одноліткам та в нівелюванні недоліків. Під час корекційної фази використовуються психологічні вправи, що, в основному, мають на меті формування команди, встановлення доброзичливих позитивних взаємовідносин між одногрупниками. Як результат, комунікативні знання та навички першокурсників удосконалюються; студенти

оволодівають ефективними прийомами міжособистісної взаємодії; швидко і професійно організоване знайомство студентів всієї групи допомагає їм швидше адаптуватися в колективі, відчутти себе більш впевнено; можливість в'яснити у викладача-психолога будь-які питання щодо навчання в університеті також сприяє адаптації до вимог закладу вищої освіти.

Після того, як студенти-першокурсники із середніми та низькими показниками адаптованості до освітнього процесу, взяли участь у тренінгу формування комунікативних навичок, з ними була проведена додаткова діагностична робота за попередніми методиками дослідження. Проаналізуємо отримані його результати (див. табл. 2).

Таблиця 2.

Показники рівня соціальної адаптованості досліджуваних в умовах освітнього процесу після проведення тренінгу (n=60, у %)

№	Рівень	Низький		Нижче середнього		Вище середнього		Високий		ЗАГАЛОМ	
		п	%	п	%	п	%	п	%	п	%
	ШОС	8	13	17	28	20	33	15	26	60	100
	С										
	ЛИСС	10	17	13	22	21	35	16	26	60	100
	ТОСО	8	13	17	28	22	37	13	22	60	100
	УЭП	9	15	17	28	19	31	15	26	60	100
	ГИ	8	13	17	28	21	35	14	24	60	100
	ГПН	10	17	15	26	24	40	11	17	60	100
	ГДЦ	5	7	17	28	22	37	16	26	60	100
	ПОУ	8	13	15	26	25	42	12	19	60	100
	ОПА	8	13	17	28	22	37	13	22	60	100

Як свідчить аналіз табл. 2, загальний показник соціальної адаптивності (за шкалою ОПА) діагностований у групі досліджуваних переважно на рівні вище середнього (37%). Низький рівень демонструють 13% досліджуваних, а 22% респондентів притаманний високий рівень соціальної адаптивності. Така картина свідчить про значні позитивні зміни адаптивних здібностей досліджуваних

першокурсників в умовах освітнього процесу після проведенного тренінгу.

Показник загальної задоволеності (за шкалою ПОУ) у досліджуваних виражений переважно на рівні вище середнього (42%). Низький рівень виражений 13% досліджуваних. Рівень загальної задоволеності нижче середнього притаманний для 26% досліджуваних, а високий - для 19%, тобто можна говорити про перебування вже достатньої частини досліджуваних у стабільній життєвій ситуації.

Показники широти охоплення сигналів соціуму (за шкалою ШОСС) виражені у групі досліджуваних переважно на рівні вище середнього (33%). Низький рівень притаманний 13% досліджуваних. Зменшилася кількість студентів (28%), у яких було виявлено рівень широти охоплення сигналів соціуму нижче середнього, і збільшилася частина студентів (26%), що мають високий рівень. Тепер картина свідчить про те, що більшість студентів першого курсу в умовах освітнього процесу здатні не упускати з уваги значущі сигнали, що присутні в реальності й їм вже не притаманна вузькість сприйняття.

Показники легкості розуміння та ієрархізації сигналів соціуму (за шкалою ЛИСС) виражені у групі досліджуваних також переважно на рівні вище середнього (35% опитаних). Низький рівень притаманний тепер лише для 17% досліджуваних. Рівень легкості розуміння та ієрархізації сигналів соціуму нижче середнього притаманний для 22% досліджуваних, а високий - для 26%. На основі отриманих результатів можемо говорити про те, що після проведенного тренінгового заняття збільшилася кількість студентів-першокурсників, які вміють реально оцінити обстановку, розрізняють головне і другорядне в ситуації, що змінилася.

Показники точності орієнтації в соціальних очікуваннях (за шкалою ТОСО) виражені у групі досліджуваних переважно на рівні, вище середнього (37% опитаних). Низький рівень притаманний 13% досліджуваних. Рівень точності орієнтації в соціальних очікуваннях нижче середнього притаманний 28% студентів, а високий - для 22% досліджуваних. Така картина говорить про те, що тепер в умовах навчання більшість студентів-першокурсників розуміють і правильно оцінюють те, чого від них чекають в будь-якій життєвій ситуації, зокрема, і в новій, незнайомій обстановці. При цьому переважна більшість опитаних відрізняються високою проникливістю, вміють прогнозувати свою взаємодію з оточенням.

Показники стійкості емоційного переживання (за шкалою УЭП) виражені у групі досліджуваних переважно на рівні вище середнього

(28% опитаних). Низький рівень вираження даної якості притаманний для 15%. Рівень нижче середнього притаманний для 31% досліджуваних, а високий - для 26% досліджуваних. Такі показники є свідченням того, що більшості досліджуваних студентів-першокурсників у складних ситуаціях тепер притаманна організація поведінки, спадає наявність можливих емоційних зривів. При цьому більшості опитаних властива здатність зберігати емоційне переживання в напружених адаптаційних ситуаціях.

Показники готовності змінюватися (за шкалою ГИ) виражені у групі досліджуваних переважно на рівні, вище середнього (35% опитаних). Низький рівень притаманний 13% досліджуваних. Рівень готовності змінюватися нижче середнього притаманний для 28% досліджуваних, а високий - для 24%. Це говорить про те, що для переважної більшості студентів-першокурсників в умовах навчання вже характерна легкість внутрішніх адаптаційних перебудов. Водночас вони прагнуть до змін і здатні змінюватися.

Показники готовності до здійснення конструктивних дій, спрямованих на подолання невдач (за шкалою ГПН) виражені у групі досліджуваних переважно на рівні вище середнього (40% опитаних). Низький рівень притаманний для 17% досліджуваних. Рівень готовності до здійснення конструктивних дій нижче середнього притаманний для 26% досліджуваних, а високий - для 17%. Це дає змогу зробити висновок про те, що переважна більшість студентів-першокурсників є здатними організувати власні дії чи дотримуватися обраної стратегії поведінки, а також до передбачення розвитку подій і можуть активно впливати на них.

Показники готовності до здійснення дій, спрямованих на досягнення мети (за шкалою ГДЦ) виражені у групі досліджуваних переважно на рівні вище середнього (37% опитаних). Низький рівень притаманний лише 7% досліджуваних. Рівень нижче середнього притаманний для 28% досліджуваних, так само, як і високий (26%). Така картина свідчить про те, що вже переважна частина студентів здатні демонструвати організовану поведінку, ефективно і продуктивно діяти в ситуації адаптації.

Отже, за результатами дослідження, після проведенного тренінгу, можна говорити про домінування у студентів, в умовах освітнього процесу, вище середніх та високих показників адаптованості за усіма характеристиками.

Наступне завдання полягало у аналізі результатів дослідження соціально-психологічної адаптації першокурсників в умовах навчання за методикою «Діагностика соціально-психологічної адаптації» (К.

Роджерс та Р. Даймонд) до та після проведення тренінгу. Узагальнений варіант даних дослідження в умовах навчання наведено нижче у табл.3.

Таблиця 3.

Показники соціально-психологічної адаптації досліджуваних в умовах освітнього процесу (n=60, у %)

Шкала	Рівень прояву Показники	Високий		Середній		Низький		ЗАГАЛОМ	
		n	%	n	%	n	%	n	%
A	Адаптивність	13	22	20	33	27	45	60	100
	Деадаптивність	26	43	18	30	16	27	60	100
S	Прийняття себе	18	30	20	33	22	37	60	100
	Неприйняття себе	24	40	19	32	17	28	60	100
L	Прийняття інших	16	27	20	33	24	40	60	100
	Неприйняття інших	19	32	23	38	18	30	60	100
E	Емоційний комфорт	14	23	26	43	20	33	60	100
	Емоційний дискомфорт	22	37	22	37	16	27	60	100
I	Внутрішній контроль	16	27	25	42	19	32	60	100
	Зовнішній контроль	20	33	26	43	14	23	60	100
D	Домінування	17	28	22	37	21	35	60	100
	Підлеглість	19	32	23	38	18	30	60	100
8	Есканізм (уникнення проблем)	16	27	22	37	22	37	60	100

З аналізу даних таблиці можна говорити про те, що за шкалою адаптивності / неадаптивності були отримані такі показники. Так, більшість досліджуваних (45%) мають низький рівень адаптивності, 33% - середній рівень і 22% - низький рівень прояву цієї ознаки. При цьому за показниками полярної шкали можемо говорити про високий

рівень дезадаптивності більшості досліджуваних (43%), середній рівень у 30% опитаних та низький рівень у 27% досліджуваних. Такі результати свідчать про те, що більшість досліджуваних є неадаптованими до того соціального середовища, в якому вони знаходяться, а саме до навчального закладу.

Дані за шкалою прийняття / неприйняття себе свідчать, що 37% опитаних демонструють низький рівень прийняття себе, 33% студентів проявляють середній рівень прийняття себе, а ще 30% - високий. При цьому 40% досліджуваних демонструють високий рівень полярної якості - неприйняття себе, 32% - середній рівень і 28% - низький. За такими результатами можемо зробити висновок, що досліджувані здебільшого не приймають себе як особистостей.

За шкалою прийняття / неприйняття інших говоритимемо, що 40% опитаних демонструють низький рівень прийняття інших, 33% опитаних проявляють середній рівень прийняття інших, а ще 27% - високий. При цьому 32% досліджуваних демонструють високий рівень неприйняття інших, 38% - середній рівень і 30% - низький рівень прояву даної якості. Ці результати свідчать про те, що більшості студентів притаманні низькі показники прийняття інших, їм складно приймати інших людей такими, як вони є, не просто йти з ними на контакт.

За шкалою емоційного комфорту / дискомфорту були отримані такі показники. Так, 43% досліджуваних мають середній рівень емоційного комфорту, 33% - низький рівень і 23% - високий рівень прояву цієї ознаки. При цьому за показниками полярної шкали можемо говорити про високий і середній рівень емоційного дискомфорту у 37% досліджуваних, низький рівень у 27% студентів. За такими результатами зробимо висновок, що досліджуваним здебільшого не притаманне відчуття повного емоційного комфорту у соціальному середовищі навчального закладу.

За шкалою внутрішнього / зовнішнього контролю підкреслимо, що 42% опитаних демонструють середній рівень внутрішнього контролю, 32% опитаних проявляють низький рівень прийняття себе, а ще 27% - високий. При цьому 43% досліджуваних демонструють середній рівень полярної якості - зовнішнього контролю, 33% - високий рівень і 23% - низький. Такі результати свідчать про те, що досліджуваним переважно притаманні середні показники прояву як внутрішнього, так і зовнішнього контролю у поведінці в соціальному середовищі навчального закладу. Це означає, що вони певною мірою здатні контролювати власну поведінку і діяльність, проте іноді потребують контролю від сторонніх осіб.

За шкалою домінування / підлеглості були отримані такі показники. Так, 37% досліджуваних мають середній рівень адаптивності, 35% - низький рівень і 28% - високий рівень прояву цієї ознаки. При цьому за показниками полярної шкали спостерігається середній рівень підлеглості 38% досліджуваних, високий рівень у 32% опитаних та низький рівень у 30% досліджуваних. За такими результатами можемо зробити висновок, що переважна більшість досліджуваних мають середні показники як домінування, так і підлеглості. Можемо співвіднести це з показниками зовнішнього та внутрішнього контролю, які є подібними.

За даними шкали ескапізму (уникнення проблем) можна підкреслити, що 37% опитаних демонструють середній та низький рівень прояву ознаки, а 27% - високий. Такі результати свідчать про те, що досліджуваним переважно притаманні низькі показники прагнення до уникнення проблем.

Отже, за загальними результатами можемо зробити висновок про те, що студентам притаманний низький рівень адаптованості у навчальному середовищі в умовах освітнього процесу, вони здебільшого не приймають себе як особистостей, їм складно приймати інших людей такими, як вони є, не просто йти на контакт з ними. Опитаним здебільшого не властиве відчуття повного емоційного комфорту в середовищі навчального закладу. Вони певною мірою здатні контролювати власну поведінку й діяльність, проте іноді потребують контролю від сторонніх осіб. При цьому їм переважно притаманне низьке прагнення до уникнення проблем. Далі проаналізуємо результати особливості соціально-психологічної адаптації першокурсників в умовах навчання після проведеного тренінгу на покращення комунікативної компетентності студентів (див. табл. 4).

Таблиця 4.

Показники соціально-психологічної адаптації досліджуваних в умовах навчання після проведеного тренінгу (n=60, у %)

Шкала	Рівень прояву Показники	Високий		Середній		Низький		ЗАГАЛОМ	
		n	%	n	%	n	%	n	%
A	Адаптивність	27	45	25	42	8	13	60	100
	Деадаптивність	22	37	20	33	18	30	60	100
S	Прийняття себе	16	27	31	51	13	22	60	100
	Неприйняття себе	10	17	28	46	22	37	60	100
L	Прийняття інших	19	32	26	43	15	25	60	100
	Неприйняття інших	10	17	29	48	21	35	60	100
E	Емоційний комфорт	15	25	30	50	15	25	60	100
	Емоційний дискомфорт	4	7	24	40	32	53	60	100
I	Внутрішній контроль	18	30	29	48	13	22	60	100
	Зовнішній контроль	13	22	31	51	16	27	60	100
D	Домінування	32	53	18	30	10	17	60	100
	Підлеглість	17	29	20	33	23	38	60	100
8	Есканізм (уникнення проблем)	17	29	15	25	28	46	60	100

З аналізу даних таблиці можемо зробити висновок, що за шкалою адаптивності / неадаптивності більшість досліджуваних (45%) мають високий рівень адаптивності, 42% - середній рівень і 13% - низький рівень прояву цієї ознаки. Водночас за показниками полярної шкали можемо говорити про високий рівень дезадаптивності 37% досліджуваних, середній рівень у дещо меншій кількості опитаних (30%) та низький рівень у 30% досліджуваних. Це означає, що в умовах освітнього процесу підвищилася кількість адаптованих студентів у середовищі закладу вищої освіти.

За шкалою прийняття / неприйняття себе можемо засвідчити, що більшість опитаних (51%) демонструють середній рівень прийняття себе, 27% опитаних проявляють високий рівень прийняття себе, а ще 22% - низький. При цьому 46% досліджуваних демонструють вже середній рівень полярної якості - неприйняття себе, 17% - високий

рівень і вже 37% - низький. За такими результатами можемо говорити, що після проведеного тренінгу покращилася картина того, що студенти-першокурсники здебільшого почали сприймати себе як особистостей.

За шкалою прийняття / неприйняття інших бачимо, що 43% опитаних демонструють середній рівень прийняття інших, 32% студентів проявляють високий рівень прийняття інших, а ще 25% - низький. При цьому 48% досліджуваних демонструють середній рівень неприйняття інших, також 17% - високий рівень і 35% - низький рівень прояву даної якості. Такі результати свідчать, що тепер переважній більшості досліджуваних менш складно приймати інших людей такими, як вони є, покращилися умови йти на контакт з іншими.

За шкалою емоційного комфорту / дискомфорту 50% досліджуваних мають тепер середній рівень емоційного комфорту, 25% високий і низький рівень. Водночас за показниками полярної шкали можемо засвідчити зменшення кількості студентів, що мають високий рівень емоційного дискомфорту (7%), середній рівень у 40% досліджуваних та низький рівень у 53% досліджуваних. За такими результатами можемо говорити, що підвищилася кількість досліджуваних першокурсників, яким тепер є властиве відчуття емоційного комфорту у навчальному закладі.

За шкалою внутрішнього / зовнішнього контролю зробимо висновок, що 48% опитаних демонструють середній рівень внутрішнього контролю, 30% опитаних проявляють високий рівень прийняття себе, а ще 22% - низький. При цьому 51% досліджуваних демонструють середній рівень полярної якості - зовнішнього контролю, ще 22% - високий рівень і 27% - низький. Такі результати є свідченням того, що збільшилась кількість досліджуваних, які здатні контролювати свою поведінку і діяльність, й які іноді можуть потребувати контролю від інших.

За шкалою домінування / підлеглості 17% досліджуваних мають низький рівень адаптивності, 30% - середній рівень і 53% - високий рівень прояву цієї ознаки. Водночас за показниками полярної шкали можемо говорити про високий рівень підлеглості 29% досліджуваних, середній рівень у 33% опитаних та низький рівень у 38% досліджуваних. За такими результатами можемо говорити про те, що переважна більшість досліджуваних схильні демонструвати високе прагнення до домінування і низький рівень прагнення до підлеглості.

За шкалою ескапізму (уникнення проблем) підкреслимо, що більшість опитаних (46%) демонструють низький рівень прояву

ознаки, 29% опитаних проявляють високий рівень, 25% - середній. Отримані результати демонструють, що, після проведеного тренінгу, збільшилася кількість досліджуваних, яким непритаманне прагнення до уникнення проблем.

Отже, за загальними результатами можемо зробити висновок про те, що, після проведеного тренінгу, студентам-першокурсникам властивий високий рівень адаптованості у навчальному середовищі, вони схильні приймати себе як особистостей, покращилися умови для контакту з іншими людьми. Досліджуваним властиве відчуття повного емоційного комфорту в середовищі закладу вищої освіти, вони не потребують контролю від сторонніх осіб, водночас їм властиве низьке прагнення до уникнення проблем.

Явище самотності безпосередньо пов'язане з розвитком потреби у спілкуванні та подальшим виникненням чи невиникненням соціальних контактів між людьми. Тому виникає необхідність дослідження суб'єктивного почуття самотності студентів, які мають проблеми у спілкуванні. Для досягнення мети використано методику діагностики суб'єктивного почуття самотності Д. Рассела та М. Фергюсона. Узагальнений варіант наведено нижче у табл. 5.

Таблиця 5.

Характеристика рівня суб'єктивного почуття самотності досліджуваних в умовах навчання до та після проведення тренінгу (n1=60, n2=60, у %)

Рівень суб'єктивного почуття самотності	Студенти в умовах навчання (до проведення тренінгу)		Студенти в умовах навчання (після проведення тренінгу)	
	п	у %	п	у %
Низький	14	23	18	30
Середній	18	30	22	37
Високий	28	47	20	33
УСЬОГО	60	100	60	100

Як свідчить аналіз даних таблиці, більшість студентів, на початку проведення дослідження, демонструють високий рівень почуття самотності (47%), що може говорити про їх незадоволення характером міжособистісних відносин чи дефіцит у соціальних контактах.

Середній рівень суб'єктивного почуття самотності притаманний 30% досліджуваних цієї групи, що може бути свідченням браку спілкування й задоволення потреби у соціальних зв'язках. Вона може проявлятися як сукупність таких основних почуттів, переживань та

реакцій, як відчай, тривога, депресія, нудьга, нетерпіння, неможливість зосередитись, нелюбов до себе чи відчуття власної непривабливості, побоювання.

Низький рівень суб'єктивного почуття самотності демонструють 23% досліджуваних студентів у освітньому процесі. Можемо говорити, що їм непритаманне почуття самотності.

Показники студентів в умовах навчання, після проведеного тренінгу, є дещо іншими. Так, 33% з них демонструють високий рівень почуття самотності, 37% - середній, 30% - низький. Це говорить про те, що рівень суб'єктивного почуття самотності цих досліджуваних є нижчим, ніж у студентів на початку дослідження.

Отже, можна зробити висновок про те, що більшість досліджуваних студентів-першокурсників на початку навчання мають високий рівень почуття самотності і майже третина опитаних демонструють середній рівень почуття самотності. Серед студентів-першокурсників, які пройшли тренінг комунікативної компетентності, домінує вже середній рівень почуття самотності.

З метою виявлення статистично значущих розбіжностей у прояві особливостей соціально-психологічної адаптації першокурсників в умовах освітнього процесу, до та після проведення тренінгу, порівняємо результати дослідження, отримані за допомогою «Теста-опитувальника соціальної адаптивності» (О. Саннікова, О. Кузнецова) та методики «Діагностика соціально-психологічної адаптації» (К. Роджерс та Р. Даймонд), скориставшись U-критерієм Манна-Уїтні [10], який обчислюється за формулою:

$$U = (n_1 \times n_2) \frac{n_x \times (n_x + 1)}{2} - T_x, \quad (1)$$

де n_1 - кількість досліджуваних у вибірці 1;

n_2 - кількість досліджуваних у вибірці 2;

T_x - більша з двох рангових сум;

n_x - кількість досліджуваних у групі з більшою сумою рангів.

Статистичними гіпотезами першого етапу порівняльного дослідження виступають:

H_0 - студенти-першокурсники на початку навчання у закладі вищої освіти, які не мають вищого рівня соціальної адаптивності, ніж студенти-першокурсники, які пройшли тренінг;

H_1 - студенти-першокурсники на початку навчання у закладі вищої освіти, які мають нижчий рівень соціальної адаптивності, ніж студенти-першокурсники, які брали участь у тренінгу.

Детальне обчислення значення критерію проводилося за допомогою пакету статистичних комп'ютерних програм IBM SPSS Statistics for Windows, Version 20.0. В узагальненому вигляді дані обрахунку можна представити таким чином (табл. 6.):

Таблиця 6.

Обчислення U-критерію Манна-Уїтні за показниками соціальної адаптивності студентів-першокурсників в умовах освітнього процесу до і після проведеного тренінгу ($n_1=60$, $n_2=60$)

Показники соціальної адаптивності	Показники критерію
ШОСС (широта охоплення сигналів соціуму)	1469
ЛИСС (легкості розуміння та ієрархізації сигналів соціуму)	1398
ТОСО (точності орієнтації в соціальних очікуваннях)	1428
УЭП (стійкості емоційного переживання)	1418
ГИ (готовності змінюватися)	1399
ГПН (готовності до здійснення конструктивних дій, спрямованих на подолання невдач)	1388
ГДЦ (готовності до здійснення дій, спрямованих на досягнення мети)	1386
ПОУ(загальна задоволеність)	1372
ОПА (загальний показник соціальної адаптивності)	1395

За таблицею критичних значень визначимо критичні значення U для $n_1=60$ і $n_2=60$ [6]:

$$U_{кр} = \begin{cases} 1486(p \leq 0,05) \\ 1356(p \leq 0,01) \end{cases}$$

У всіх випадках $U_{емп} < U_{кр}$ при $p \leq 0,05$, тобто отримані коефіцієнти є значущими при $p \leq 0,05$. Отже, приймається H_1 - статистична гіпотеза про те, що студенти-першокурсники на початку навчання у закладі вищої освіти мають нижчий рівень соціальної адаптивності, ніж студенти-першокурсники, які брали участь у тренінгу.

Далі ми порівняємо показники соціально-психологічної адаптації студентів-першокурсників. Статистичними гіпотезами тут виступають:

H_0 - студенти-першокурсники на початку навчання у закладі вищої освіти, які не мають вищого рівня соціальної адаптивності, ніж студенти-першокурсники, які пройшли тренінг;

H_1 - студенти-першокурсники на початку навчання у закладі вищої освіти, які мають нижчий рівень соціальної адаптивності, ніж студенти-першокурсники, які брали участь у тренінгу.

Детальне обчислення значення критерію також проводилося за допомогою пакету статистичних комп'ютерних програм IBM SPSS Statistics for Windows, Version 20.0. В узагальненому вигляді дані обрахунку можна представити таким чином (табл. 7.):

Таблиця 7.

Обчислення U-критерію Манна-Уїтні за показниками соціально-психологічної адаптації студентів-першокурсників в умовах освітнього процесу до і після проведеного тренінгу ($n_1=60, n_2=60$)

Шкала	Показники соціальної адаптивності	Показники критерію
A	Адаптивність	1426
	Деадаптивність	1596
S	Прийняття себе	1482
	Неприйняття себе	1513
L	Прийняття інших	1392
	Неприйняття інших	1492
E	Емоційний комфорт	1385
	Емоційний дискомфорт	1502
I	Внутрішній контроль	1456
	Зовнішній контроль	1512
D	Домінування	1429
	Підлеглість	1562
8	Есканізм (уникнення проблем)	1518

Як бачимо, за такими показниками, як адаптивність, прийняття себе, прийняття інших, емоційний комфорт, внутрішній контроль та домінування $U_{emp} < U_{кр}$ при $p \leq 0,05$, тобто отримані коефіцієнти є значущими при $p \leq 0,05$. Водночас за такими показниками соціальної адаптивності, як деадаптивність, неприйняття себе, неприйняття інших, емоційний дискомфорт, зовнішній контроль, підлеглість та есканізм (уникнення проблем) $U_{emp} > U_{кр}$ при $p \leq 0,05$, тобто отримані коефіцієнти не є значущими при $p \leq 0,05$.

Отже, приймається H_1 - статистична гіпотеза про те, що студенти-першокурсники на початку навчання у закладі вищої освіти мають

нижчий рівень соціальної адаптивності, ніж студенти-першокурсники, які брали участь у тренінгу.

Як результат, можемо зробити висновок, що студентам першого курсу, на початку навчального процесу, притаманний нижчий рівень як соціальної адаптивності, так і соціально-психологічної адаптації, ніж студентам першого курсу, які брали участь у тренінгу комунікативної компетентності.

Крім того, становить інтерес вивчення психологічних особливостей суб'єктивного почуття самотності у першокурсників з різними показниками соціально-психологічної адаптації. Для здійснення порівняння використаємо узагальнені результати дослідження за методиками «Діагностика соціально-психологічної адаптації» (К. Роджерс та Р. Даймонд) та «Діагностика суб'єктивного почуття самотності Д. Рассела та М. Фергюсона».

Для встановлення типу зв'язку між змінними скористаємось методами статистичної обробки даних, а саме гху. критерієм Пірсона [10], який підраховується за формулою:

$$r_{xy} = \frac{\sum_{i=1}^n [(x_i - \bar{x})(y_i - \bar{y})]}{n\sigma_x\sigma_y} \quad (2)$$

де x_i та y_i - кількісні показники, що порівнюються;
 σ_x та σ_y - стандартні відхилення у зіставлених рядах;
 n - кількість спостережень.

Стандартні відхилення σ_x та σ_y визначаються за формулами:

$$\sigma_x = \sqrt{\sum \frac{(x_i - \bar{x})^2}{n}} \quad (3)$$

де x_i - кожне значення x
 \bar{x} - середнє по x .

$$\sigma_y = \sqrt{\sum \frac{(y_i - \bar{y})^2}{n}} \quad (4)$$

де y_i - кожне значення y
 \bar{y} - середнє по y .

Детальне обчислення кореляційної залежності проводилося за допомогою пакету статистичних комп'ютерних програм IBM SPSS Statistics for Windows, Version 20.0. В узагальненому вигляді дані обрахунку можна представити таким чином (табл. 8.):

Таблиця 8.

Характеристика кореляційних зв'язків між показниками соціально-психологічної адаптації та рівнем суб'єктивного почуття самотності першокурсників в умовах проведеного тренінгу

Показники соціально-психологічної адаптації	Рівень суб'єктивного почуття самотності
Адаптивність	0,076
Деадаптивність	0,058
Прийняття себе	0,061
Неприйняття себе	-0,064
Прийняття інших	-0,080
Неприйняття інших	0,057
Емоційний комфорт	-0,259
Емоційний дискомфорт	0,106
Внутрішній контроль	-0,052
Зовнішній контроль	0,001
Домінування	-0,147
Підлеглість	-0,064
Есканізм	0,027

Проаналізувавши отримані дані, зробимо такий висновок:

- не спостерігається наявність лінійної помірної позитивної кореляції між показниками дезадаптивності та суб'єктивним почуттям самотності першокурсників (0,058) при $p \leq 0,05$; - не спостерігається наявність лінійної помірної позитивної кореляції між показниками емоційного дискомфорту та суб'єктивним почуттям самотності першокурсників (0,106) при $p \leq 0,05$.

Таким чином, можемо стверджувати, що у тих першокурсників, які демонструють низький рівень суб'єктивного почуття самотності, спостерігаються нижчі показники соціально-психологічної дезадаптації та емоційного дискомфорту в умовах проведеного тренінгу, і навпаки, чим вищими є показники соціально-психологічної дезадаптації та емоційного дискомфорту першокурсників, тим вищими є їхні показники почуття самотності (наявність результатів у студентів на початку навчання у ЗВО).

Отже, гіпотеза дослідження, яка полягала у припущенні про те, що в умовах проведеного тренінгу першокурсникам притаманний більш високий рівень соціально-психологічної адаптації, який не співвідноситься із високим рівнем суб'єктивного почуття самотності, порівняно з першокурсниками, які лише почали навчатися, знайшла підтвердження за результатами проведення емпіричного дослідження.

Висновки і рекомендації. За результатами теоретичного та емпіричного вивчення особливостей соціально-психологічної адаптації першокурсників в умовах освітнього процесу можна зробити такі висновки:

1. Адаптація студентів-першокурсників в умовах нового середовища у закладах вищої освіти не завжди проходить успішно. Дослідження процесу адаптації першокурсників в умовах ЗВО дозволяють виділити такі основні труднощі: переживання, пов'язані з виходом зі шкільного колективу; невизначеність мотивації вибору професії; невміння здійснювати психологічну саморегуляцію поведінки і діяльності, що підсилюється відсутністю звичного повсякденного контролю педагогів і батьків; пошук оптимального режиму праці і відпочинку в нових умовах; відсутність навичок самостійної роботи тощо.

При адаптації до соціально-психологічного простору ЗВО у студентів можуть виникати такі особистісні проблеми: недостатність внутрішньої та зовнішньої мотивації при зустрічі з труднощами навчання; ілюзорна уява щодо системи навчання у ЗВО; відсутність стереотипів поведінки, адекватних соціально-психологічному простору ЗВО. Особливо важливі адаптаційні процеси на першому етапі навчання у вищій школі. Складність цього етапу полягає у тому, що у студента відбувається перебудова всієї системи ціннісно-пізнавальних орієнтацій особистості, засвоюються нові способи пізнавальної діяльності, формуються певні типи і форми міжособистісних зв'язків і відносин. Окреслена низка проблем адаптації студентів дозволяє зазначити, що адаптаційний процес слід розглядати комплексно, на різних рівнях його протікання, враховуючи

різні форми і стратегії. В адаптації студентів велике значення має психологічна підтримка. Доброзичливість, увага до студентів, індивідуальний підхід сприятимуть скороченню строків адаптації до навчального процесу у вищій школі.

2. Виходячи з системної природи соціально-психологічної адаптації особистості та складності вияву її емпіричних показників, вважаємо за необхідне використання комплексної методики. З метою вивчення основних особливостей соціально-психологічної адаптації першокурсників в умовах освітнього процесу запропоновані для включення у комплексну програму дослідження такі методики: «Тест-опитувальник соціальної адаптивності» (за О. Санніковою, О. Кузнецовою); методика «Діагностика соціально-психологічної адаптації» (за К. Роджерсом та Р. Даймондом); методика діагностики рівня суб'єктивного почуття самотності Д. Рассела та М. Фергюсона.

3. Проведення емпіричного дослідження особливостей соціально-психологічної адаптації першокурсників в умовах навчання дає змогу зробити такі висновки. Дослідження рівня соціальної адаптованості студентів першого курсу в умовах навчання свідчить, що загальний показник соціальної адаптивності виражений переважно на рівні нижче середнього. Вони складно переживають будь-які, навіть незначні зміни в житті, тривалий час звикають до нового оточення, нових людей. Показник загальної задоволеності у досліджуваних виражений переважно на рівні нижче середнього. Їх життєва ситуація розцінюється як вкрай несприятлива.

Показники широти охоплення сигналів соціуму виражені у групі досліджуваних переважно на рівні нижче середнього. У неочікуваних, адаптаційних ситуаціях такі досліджувані відрізняються вузькістю сприйняття. Невеликій частині респондентів притаманний рівень широти охоплення сигналів соціуму вище середнього й високий. Їм властиві спостережливість, вміння помічати найменші нюанси поведінки інших людей, відсутність стереотипності сприйняття нових подій, здатність ефективно спілкуватися з декількома людьми. Показники легкості розуміння та ієрархізації сигналів соціуму виражені у групі досліджуваних переважно на рівні нижче середнього. При зустрічі з проблемами вони подовгу можуть перебувати у стані невизначеності, розгубленості, не розуміти причин того, що відбувається. Рівень вище середнього притаманний для меншої частини досліджуваних. Вони відрізняються високо розвинутою здатністю виділяти серед факторів, що діють в конкретній адаптаційній ситуації. Показники точності орієнтації в соціальних

очікуваннях виражені у групі досліджуваних переважно на рівні, нижче середнього. Такі студенти схильні не розуміти станів і намірів іншого, вимог і бажань співрозмовника, не здатні вгадувати ті сигнали, які повідомляють про очікування, уявлення оточуючих, про взаємодію і спілкування.

Показники стійкості емоційного переживання виражені у групі досліджуваних переважно на рівні вище середнього. Це свідчить про виражену схильність студентів зберігати емоційне переживання в напружених адаптаційних ситуаціях. Рівень нижче середнього притаманний для інших досліджуваних. Вони відчують труднощі в управлінні своїми емоціями, відрізняються недостатнім самоконтролем, низькою емоційною саморегуляцією, через що не здатні реалізувати мету, конструктивно вирішувати проблеми.

Показники готовності змінюватися виражені у групі досліджуваних переважно на рівні нижче середнього. Досліджувані важко змінюють свої звички, недовірливо ставляться до всього нового, болісно переживають зміни. Показники готовності до здійснення конструктивних дій, спрямованих на подолання невдач, виражені у групі досліджуваних переважно на рівні нижче середнього. Низький рівень розвитку зусиль, спрямованих на подолання невдач, притаманний для третини досліджуваних. Можна припустити, що вони стикаються з проблемами через нездатність вчасно запобігти невдачі. Показники готовності до здійснення дій, спрямованих на досягнення мети, виражені у групі досліджуваних переважно на рівні нижче середнього. Низький рівень притаманний майже для третини досліджуваних. У них слабо розвинені вольові якості, через що вони можуть відчувати серйозні труднощі в реалізації планів. Отже, можемо говорити про переважання в умовах освітнього процесу середніх показників адаптованості першокурсників за усіма характеристиками.

Для покращення показників адаптованості студентів до навчального процесу у ЗВО, був проведений тренінг комунікативної компетентності, після чого було проведено додатковий етап дослідження рівня соціальної адаптованості першокурсників. Отримані результати свідчать, що тепер загальний показник соціальної адаптивності виражений переважно на рівні вище середнього. Це свідчить про покращення адаптивних здібностей досліджуваних. Показник загальної задоволеності у досліджуваних виражений переважно на рівні вище середнього, тобто життєва ситуація переважної більшості першокурсників в умовах навчання є сприятливою. Показники широти охоплення сигналів соціуму

виражені у групі досліджуваних переважно на рівні вище середнього. Тобто збільшилася кількість студентів першого курсу, здатних не упускати з уваги значущі сигнали, що присутні в реальності, студентів, що не характеризуються вузькістю сприйняття.

Показники легкості розуміння та ієрархізації сигналів соціуму також виражені у групі досліджуваних тепер переважно на рівні вище середнього. Отримані показники свідчать, що тепер більша кількість студентів-першокурсників вміють реально оцінити обстановку, розрізняють головне і другорядне в ситуації, що змінилася. Показники точності орієнтації в соціальних очікуваннях виражені у групі досліджуваних переважно на рівні вище середнього, тобто в умовах освітнього процесу студенти-першокурсники розуміють і правильно оцінюють те, чого від них чекають в будь-якій життєвій ситуації, зокрема, і в новій, незнайомій обстановці. При цьому переважна більшість опитаних відрізняються достатньою проникливістю, вміють прогнозувати свою взаємодію з оточенням.

Після проведеного тренінгу, знизилися кількісні показники стійкості емоційного переживання, які тепер знаходяться на рівні нижче середнього. Це свідчить про те, що більшості досліджуваних студентів-першокурсників у складних ситуаціях не є властивою дезорганізація поведінки та можливі емоційні зриви, вони здатні зберігати емоційне переживання в напружених адаптаційних ситуаціях.

Показники готовності змінюватися виражені у групі досліджуваних переважно на рівні вище середнього. Для переважної більшості студентів-першокурсників в умовах навчання характерна легкість внутрішніх адаптаційних перебудов, вони прагнуть до змін й здатні змінюватися. Показники готовності до здійснення конструктивних дій, спрямованих на подолання невдач виражені у групі досліджуваних переважно на рівні вище середнього. Переважна більшість студентів-першокурсників в умовах навчання здатні організувати власні дії чи дотримуватися обраної стратегії поведінки, до передбачення розвитку подій і можуть активно впливати на них. Показники готовності до здійснення дій, спрямованих на досягнення мети, виражені у групі досліджуваних переважно на рівні вище середнього. Переважна частина опитаних здатні демонструвати організовану поведінку, ефективно і продуктивно діяти в ситуації адаптації.

Отже, можна говорити про домінування в умовах освітнього процесу, після проведеного тренінгу, достатньо високих показників адаптованості першокурсників за усіма характеристиками.

У цілому досліджуваним в умовах навчання притаманний достатній рівень адаптованості у навчальному середовищі, вони приймають себе як особистостей, їм не складно приймати інших людей такими, як вони є, з легкістю йдуть на контакт. Опитаним здебільшого притаманне відчуття повного емоційного комфорту в середовищі навчального закладу. Вони здатні контролювати власну поведінку і діяльність. Після того, як студенти взяли участь у тренінгу, збільшилась кількість досліджуваних із низьким рівнем почуття самотності, що може говорити про їх задоволення характером міжособистісних відносин.

Отже, можна сказати, що тренінг комунікативної компетентності, що була проведений для студентів, мав позитивний вплив на показники соціально-психологічної адаптації. Порівняльний аналіз продемонстрував, що збільшилась кількість студентів першого курсу, яким притаманний вище середнього і високий рівень соціальної адаптивності й соціально-психологічної адаптації. Порівняльний аналіз рівня суб'єктивного почуття самотності у першокурсників з різними показниками соціально-психологічної адаптації не засвідчив наявності лінійної помірної позитивної кореляції між показниками дезадаптивності та суб'єктивним почуттям самотності першокурсників, а також між показниками емоційного дискомфорту та суб'єктивним почуттям самотності першокурсників. Таким чином, можна стверджувати, що у тих першокурсників, які демонструють низький рівень суб'єктивного почуття самотності, спостерігаються низькі показники соціально-психологічної дезадаптації та емоційного дискомфорту.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ІНФОРМАЦІЇ:

1. Андросович, К. А. (2015). Психологічні чинники соціальної адаптації першокурсників в умовах освітнього середовища професійно-технічного навчального закладу: дис. ... канд. психол. наук: Северодонецьк. 274 с.
2. Бабій, О. І. (2016). Психологічні особливості локусу контролю та суб'єктивного благополуччя осіб із вираженими показниками особистісної безпеки / небезпеки. Вісник Одеського національного університету. Серія: Психологія, 21, 7-14.
3. Болотова, В. О., Ляшенко, Н. О. (2017). Адаптація студента першокурсника до навчання в університеті. Соціальні технології: актуальні проблеми теорії та практики, 71, 148-156.
4. Бохонкова, Ю. О. (2011). Соціально-психологічна адаптація першокурсників до умов вищих навчальних закладів: монографія.

Луганськ: Східноукраїнський національний університет ім. В. Даля. 199 с.

5. Гладис, М. О. (2019). Наукові підходи до проблеми адаптації студентів з особливими освітніми потребами в умовах закладу вищої освіти. Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах, 63, 55-58.
6. Горонескуль, М. М. (2009). Таблиці функцій та критичних точок розподілів. Розділи: Теорія ймовірностей. Математична статистика. Математичні методи в психології. Харків: УЦЗУ. 90 с.
6. Грушевський, В. О. (2014). Особливості соціально-психологічної адаптації студентів-першокурсників до навчання у ЗВО. Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського. Серія: Психологічні науки, 2(12), 67-72.
7. Кривонос, О. Б. (2017). Організація соціально-педагогічної адаптації студентів. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології, 7(71), 69-79.
8. Маланьїна, Т. М. (2016). Внутрішньоособистісний конфлікт як показник рівня суб'єктивного благополуччя студентської молоді. Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія : Психологічні науки, 5(1), 113-118.
9. Моргун, В. Ф., Тітов, І. Г. (2013). Основи психологічної діагностики. Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. К.: Видавничий Дім «Слово». 464 с.
10. Очеретнюк, А. О., Лисенко, Д. А., Паламарчук, О. В., Закалата, Т. Р., Керничний, В. В. (2018). Проблема адаптації студентів-медиків першого курсу до навчального процесу. Вісник Вінницького національного медичного університету, 3, 543-547.
11. Панок, В. Г. (2014). Робоча книга працівника психологічної служби: практичний посібник. Київ: Український НМЦ практичної психології і соціальної роботи. 112 с.