


МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ІЗМАЇЛЬСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ГУМАНІТАРНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

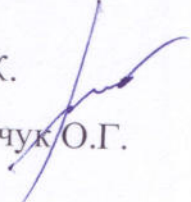
Кафедра загальної та практичної психології

«ПРОБЛЕМА ОСОБИСТІСНОГО ЗРОСТАННЯ СТУДЕНТІВ-
ПЕРШОКУРСНИКІВ В УМОВАХ ПОТЕНЦІЙНОЇ ЗАГРОЗИ ЖИТТЮ»

Кваліфікаційна робота здобувача
освітнього ступеня бакалавр
спеціальності 053 Психологія
освітньої програми «Психологія»

Кузуб Тетяни Олегівни 

Керівник: професор Велитченко Л.К.

Рецензент: к. психол. н., доцент Бабчук О.Г. 

ЗМІСТ

Робота допущена до захисту

на засіданні кафедри загальної та практичної психології

протокол № 13 від «05» серпня 2024 р.

Завідувач кафедри


(підпис)

Мацоха Т.С.
(прізвище, ініціали)

Робота пройшла публічний захист

на відкритому засіданні ЕК

«21» серпня 2024 р.

Оцінка 70 добре

(за стобальною шкалою) (за традиційною шкалою)

Голова ЕК



Макарець Н.О.

(підпис) (прізвище, ініціали)

ЗМІСТ

ВСТУП

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНА ХАРАКТЕРИСТИКА ПРОБЛЕМИ ОСОБИСТІСНОГО ЗРОСТАННЯ СТУДЕНТІВ-ПЕРШОКУРСНИКІВ

1.1. Аналіз поняття «особистісне зростання»

1.2. Особливості особистісного зростання студентів-першокурсників

1.3. Поняття та фактори впливу потенційної загрози життю

Висновок до розділу 1.

РОЗДІЛ 2. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБИСТІСНОГО ЗРОСТАННЯ СТУДЕНТІВ-ПЕРШОКУРСНИКІВ В УМОВАХ ЗАГРОЗИ ЖИТТЮ

2.1. Опис методик діагностики особистісного зростання студентів-першокурсників в умовах загрози життю

2.2. Діагностика особистісного зростання студентів-першокурсників в умовах загрози життю

2.3. Аналіз та інтерпретація результатів дослідження

2.4. Стратегія підтримки особистісного зростання студентів-першокурсників в умовах загрози життю

Висновки до розділу 2.

ВИСНОВКИ

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

ДОДАТКИ

ВСТУП

Актуальність теми роботи. У психологічній практиці широко застосовується поняття особистісного зростання, запропоноване психологами гуманістичного напрямку. Про це свідчать поширеність терміну в Інтернеті, а також фінансова успішність заходів, які декларують мету особистісного зростання учасників. Широке коло людей відчуває потребу в зміні, вдосконаленні власної особистості, назвою якої є «особистісне зростання». Тим часом практична психологія не дає певних відповідей на питання, чого прагнуть і що отримують люди, які відвідують тренінги особистісного зростання, чим відрізняється прагнення особистісного зростання від прагнення творчої самореалізації чи особистісного розвитку, які критерії, механізм і, головне, науковий зміст цього концепції. Важливо науково осмислити поняття особистісного зростання, умови та механізми цього процесу, а також розробити його теоретичну модель.

У суспільстві соціальні та економічні зміни набувають дедалі більшої стрімкості. Життєдіяльність індивіда в умовах такого наростання темпів вимагає повноцінного функціонування його як особистості: його здатності до самовизначення, до смислопошуку та смислопородження, до саморегуляції, до особистісного та професійного самовдосконалення на основі рефлексивності як джерела та механізму сталого існування. Затребуються люди, які мають розвиненою здатністю приймати відповідальні рішення у ситуаціях вибору, прогнозувати їх можливі наслідки, готові до співпраці, відкриті досвіду та усвідомлюючи свою самоцінність.

Саме освіта, якщо вона орієнтована на особистісне зростання суб'єктів процесу, принципово «працює» на майбутнє, являючи собою середовище, де створюються умови для генези, повноцінного прояву та нарощування особистісних функцій, що актуалізують феномен «бути особистістю», розставляються світоглядні та поведінкові пріоритети. Отже, визначається економічний, моральний, духовний потенціал суспільства і цивілізації в

цілому. Предмети гуманітарного циклу грають у цьому особливу роль. Вони мають реалізувати основний пріоритет в освітньому процесі – особистісне зростання студента, коли розвиток механізмів особистісного існування людини є метою освіти. Змістовний та процесуальний компоненти повинні підкорятися досягненню цієї мети, створюючи середовище становлення та прояви особистісного досвіду студента, простір його особистісного зростання.

Незважаючи на те, що існує певна кількість робіт, які присвячені вивченню проблем особистісного зростання, нами не було виявлено комплексного аналізу особливостей особистісного зростання студентів-першокурсників в умовах загрози життю. Саме цей факт й зумовив вибір на пряму дослідження та робить обрану нами тему досить актуальною.

Мета роботи – теоретично дослідити та обґрунтувати особливості особистісного зростання студентів-першокурсників в умовах загрози життю.

Завдання дослідження:

- 1) Проаналізувати поняття «особистісне зростання»;
- 2) Описати особливості особистісного зростання студентів-першокурсників;
- 3) Охарактеризувати поняття та фактори впливу потенційної загрози життю;
- 4) Описати методики діагностики особистісного зростання студентів-першокурсників в умовах загрози життю;
- 5) Продіагностувати особистісне зростання студентів-першокурсників в умовах загрози життю;
- 6) Проаналізувати та інтерпретувати результати дослідження;
- 7) Запропонувати стратегію підтримки особистісного зростання студентів-першокурсників в умовах загрози життю.

Об'єкт дослідження – особистісне зростання індивіда.

Предмет дослідження – особистісне зростання студентів-першокурсників в умовах загрози життю

Методи дослідження, які були використані нами при написанні роботи, наступні: аналіз теоретичної, методичної, спеціальної літератури за темою роботи, синтез та структурування даних, отриманих при теоретичному аналізі, спостереження, експеримент тощо.

Апробація результатів дослідження. За результатами дослідження були опубліковані наступні статті:

- 1) Кузуб Т.О. Характеристика особистісного зростання студентів-першокурсників в умовах війни. Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції «Тенденції та перспективи розвитку науки і освіти в умовах глобалізації». Зб. наук. праць. Переяслав, 2024. Вип. 104. 178с. С. 96-99.
- 2) Кузуб Т.О. Особистісне зростання студентів-першокурсників: поняття та особливості розвитку в умовах військового стану. Матеріали XI Міжнародної науково-практичної конференції «Практичні та теоретичні питання розвитку науки та освіти». м. Львів, 19-20 травня 2024 року. – Львів : Львівський науковий форум, 2024. – 198с. С. 62-64.

Структура роботи: вступ, основна частина, яка складається з двох розділів, висновки за розділами, загальні висновки, список використаних джерел, додатки.

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНА ХАРАКТЕРИСТИКА ПРОБЛЕМИ ОСОБИСТІСНОГО ЗРОСТАННЯ СТУДЕНТІВ-ПЕРШОКУРСНИКІВ

1.1. Аналіз поняття «особистісне зростання»

Існує безліч термінів, що описують прогресивні зміни особистості: «розвиток особистості», «особистісне зростання», «духовний розвиток», «духовне зростання» тощо. Універсальним, безперечно, є поняття «розвиток особистості». На різних етапах життєвого шляху в залежності від вже досягнутого рівня та особливостей зовнішніх обставин розвиток особистості відрізняється своєрідністю – різною мірою детермінується зовнішніми та внутрішніми умовами, здійснюється через діяльність, що сприяє зниженню або підвищенню напруги, носить поступовий чи стрибкоподібний характер. Наявність безлічі визначень, які так чи інакше описують цей процес, серед яких і «особистісне зростання», підтверджує даний факт.

Термін «особистісне зростання» запропонували А. Маслоу та К. Роджерс, які вважали критеріями особистісної зрілості цілеспрямованість, внутрішню цілісність, прийняття себе та оточуючих, уміння творчо та конструктивно вирішувати життєві протиріччя, успішно реалізуючи особистісний потенціал [30; 31; 32]. Але ці якості людина набуває протягом життя завдяки некерованому зовнішніми силами процесу -особистісному зростанню, що у певних обставинах забезпечує реалізацію початкового «проекту». Такий рух до свого ідеалу забезпечує властива людині тенденція до самоактуалізації. Надалі поняття особистісного зростання та схожі терміни використовувалися іншими психологами, не всі з яких погоджувалися з вродженістю тенденції до самоактуалізації і навіть з її наявністю, але стверджували, що процес розвитку особистості може детермінуватися не соціально чи генетично, а самою особистістю, наводячи в цьому випадку до якісно інших результатів.

Однак існують ще принаймні дві групи теорій особистості, про які варто згадати. Йдеться теоріях, у яких поняття особистісного зростання немає сенсу, оскільки розвиток особистості, на думку їх авторів, детермінується зовнішніми чинниками, і теоріях, у яких це поняття може існувати, але є центральним. Дослідники всіх трьох груп, вказуючи на один і той же напрямок розвитку особистості - рух до особистісної зрілості, що протікає завдяки двом внутрішньоособистісних процесів - інтеграції та диференціації [24], пропонують різну оцінку механізмів, рушійних сил та критеріїв процесу.

Щоб осмислити місце особистісного зростання процесі руху людини до особистісної зрілості, ми припустили, що у вищезгаданих групах теорій сутнісно описуються різні рівні розвитку особистості. У першому, зовнішньо-детермінованому, поняття особистісного зростання ще немає сенсу; на другому є центральним; на третьому - втрачає свою центральну позицію. Ми виходили з таких загальних положень:

- Розвиток – спосіб існування психічного як системи. Її цілісність і диференційованість виникають, формуються і перетворюються в ході розвитку індивіда, яке, своєю чергою, постає як полісистемний процес [4].

- Психіка людини - складна, відкрита, нелінійна, саморозвивається, самоорганізується, цілеспрямована система, де мета виконує роль системоутворюючого фактора, що зумовлює весь перебіг розвитку системи [14].

- Розвиток системи відбувається на основі інтеріоризації змін, що виникають у міжсистемних зв'язках, які вимагають перебудови внутрішньосистемних зв'язків. В результаті ускладнення внутрішньосистемних та міжсистемних зв'язків підвищуються стійкість, складність, лабільність, інформативність та енергоємність системи, що дозволяє їй змінити міжсистемні зв'язки та вийти на наступний системний рівень [8].

- Психічний розвиток характеризується змінністю детермінант, будь-який результат розвитку включається до сукупної детермінації психічного, виступаючи в ролі внутрішнього фактора, передумови або опосередкованої ланки по відношенню до наступного результату [15].

У уявленнях прибічників моделей, які передбачають наявності поняття особистісного зростання, яких можна віднести представників психоаналізу (З. Фрейд, Р. Салліван, Р. Мюррей), авторів теорії соціального навчання, когнітивної і соціально-когнітивної теорій (Ф. Скіннер, А. А.). Бандура, Дж. Роттер, Дж. Келлі, Л. Фістенгер, Мак-Леланд), деяких вітчизняних психологів, розвиток особистості сутнісно сприймається як успішна соціалізація. Вона сприймається як здатність задовольнити свої потреби, не отримавши у своїй покарання чи отримавши схвалення оточуючих, знизити напругу за допомогою точного прогнозу зовнішніх подій, мінімізувати негативні підкріплення та максимізувати позитивні, як засвоєння соціальних норм та відповідної поведінки [6, 13]. Ілюстрацією сказаного може бути опис генітального типу особистості за періодизацією З. Фрейда, який завершує, на його думку, процес розвитку особистості [13]. Незалежно від цього, як сприймається даними авторами людська сутність - як спочатку асоціальна чи нейтральний об'єкт формують зовнішніх впливів [13], розвиток її поведінки сприймається як процес, детерменований біологічними і соціальними силами і визначається тенденцією зниження напруги. Внутрішньоособистісні зміни, що цікавили, в основному, прихильників психодинамічного спрямування, і оцінюються як зміцнення частини особистості, що інтегрує окремі переживання у почуття власної цілісності. Фрейд називає її еґо, Салліван - самодинамізм [13].

Психологи, в теоретичних положеннях яких особистісне зростання і подібні поняття відіграють важливу роль, однак вказують на внутрішньоособистісні детермінанти як на провідні з певного часу фактори розвитку особистості. На їхню думку, зріла особистість - це особистість, що розвивається, самоактуалізується, що реалізує свою унікальну природу.

Головна сила, яка спрямовує цей процес, - усвідомлене чи ні прагнення максимального вираження своїх здібностей і можливостей, одним із варіантів опису якого є «тенденція самоактуалізації» А. Маслоу. Це прагнення - продукт вродженої або розвиненої до певного моменту внутрішньоособистісної структури: "Я-концепція" у К. Роджерса, "Реальне Я" у К. Хорні, "Істинне Я" у Д. Віннікотт [31]. Розвиток особистості у такому контексті полягає у здобутті цього «Істинного Я» та процесі його актуалізації. У цьому контексті можна розглядати уявлення авторів теорій самоактуалізації, роботи теоретиків екзистенційної психології (О. Ранк, А. Анг'ял, Д. Бейкан, Р. Мей, В. Франкл, Г. Олпорт [13]), праці психологів, які безпосередньо не писали про самоактуалізації та особистісному зростанні, але які передбачали переважно внутрішню детермінованість процесу розвитку особистості, пов'язану з «відчуттям істинного Я» (Д. Віннікотт, К. Хорні, Х. Кохут, Ф. Перлз, А. Адлер). На певному рівні розвитку особистості внутрішньоособистісні детермінанти стають важливішими за зовнішні.

Серед перерахованих авторів є як прихильники ідей про творчу еволюцію, що спрямовується вродженим автономним поривом особистості, що саморозвивається, або волею до самоствердження і самовдосконалення, так і психологи, які не вважають здатність до саморозвитку вродженою і обов'язково властивою всім людям. Попри принциповість даного розбіжності, слова про напрямок розвитку особистості: «Від "діяти, щоб задовольняти природні потреби і потяги" до "задовольняти свої потреби, щоб діяти, здійснювати свою життєву людську мету"» [7] відображають думку як одних, так і інших, і докорінно відрізняють їх від авторів попередньої групи теорій особистості.

Психологи даної групи констатують, що існують два рівні існування людини - біологічний (опортуністичний, що задовольняє тенденції виживання) та людський (пропріативний, осмислений, суб'єктний), розвиток та існування на якому більшою мірою детермінується самою особистістю [1-3, 5-7, 13, 15, 16]. Розвиток особистості йде від повністю детермінованого

соціальними та біологічними силами існування людини, до свободи від них, самодетермінації.

Якщо автори теорій, які ми віднесли до першої групи, розглядали успішне функціонування, що обмежується адекватним задоволенням психобіологічних потреб, як достатнє для соціальної адаптації, і, більше того, що є показником зрілості особистості, то автори другої групи теорій вважають, що його не реалізує людський потенціал, недостатньо зрілим, але є результатом необхідного етапу розвитку особистості. Розвиток особистості людини на пропріативному, людському рівні (Г. Олпорт, А. Маслоу [7, 31]) визначається усвідомленням ними та відповідальними виборами, які робить особистість. Зміна особистості, яку частина авторів цієї групи теорій називає «особистісним зростанням», може виникати тільки на цьому рівні, оскільки він детермінується самою особистістю - Я-концепцією (К. Роджерс), самістю (Г. Олпорт), «Реальним Я» (К. Хорні), «Істинним Я» (Д. Віннікот) [6, 13]. Характерними особливостями особистісного зростання прийнято вважати наступні:

Це унікальний багатоаспектний процес, наступний своєї внутрішньої логіки, психологічний сенс якого - набуття себе та свого життєвого шляху, самоактуалізація та розвиток усіх основних особистісних атрибутів. Цей процес веде особистість до подальшого прийняття, розуміння та віри в себе та свої можливості, свободи від спотворювального впливу захистів, незалежності від зовнішніх оцінок, прийняття своєї свободи та відповідальності за здійснення життя, відкритості нового досвіду та продуктивної самореалізації [5, 15, 16].

Особистісне зростання передбачає здатність, зберігаючи свою ідентичність, розвиватися за допомогою вирішення актуальних протиріч і проблем, а також шляхом творчої адаптивності - здатності ставитись до цього як до процесу творчості. Зовнішніми показниками процесу можуть бути розвиток здатності до адекватного сприйняття навколишньої дійсності

та оточення, здатності до конструктивних соціальних взаємовідносин та творчої самореалізації [5, 15, 16].

Основні розбіжності авторів теорій, що залишають пріоритет за внутрішньоособистісними детермінантами розвитку особистості, стосуються роздумів про їх природу [13].

Дозволимо собі також поміркувати на цю тему. Розвиток цього процесу передбачає наявність мети, що лежить поза сучасними межами особистості [9-13, 15, 16]. Особистісне зростання реалізується в контексті вирішення життєвих завдань людини – професійному вдосконаленні, творчості, вихованні дітей тощо. Усвідомлення актуального зовнішнього чи внутрішнього конфлікту у тому чи іншого області як нерозв'язного цьому рівні розвитку може стати стимулом для внутрішньоособистісної роботи особливого роду - особистісного зростання. У процесі роботи особистість «виростає над проблемою». З непереборної перешкоди конфлікт стає викликом, стимулом творчої самореалізації [9-12]. Особистісне зростання - це процес, що відбувається в умовах, коли система, яка має для цього необхідний ресурс, переживає зміни внутрішньосистемних зв'язків, необхідні для переходу на більш високий рівень функціонування та організації нових міжсистемних взаємодій. При такому розумінні процесу, як і стверджував К. Роджерс, важливі не самі по собі дії людини, а робота його особи, що стоїть за ними [32].

Тим часом існує група теорій особистості, в яких траєкторія розвитку особистості розглядається як рух до набуття глобального світорозуміння, при якому свідомість може розширюватися за межі «Я», і це дозволяє реалізуватися граничним людським здібностям та потенційним можливостям. Серед теоретиків цієї групи К.Г. Юнг, який запропонував поняття індивідуації - процесу інтеграції его і самості, де его - центр свідомості, а самість - ядро психіки взагалі, включаючи свідомість, і несвідоме, як індивідуальну, і трансперсональну його частини [30]. На думку Е. Еріксона, останнє духовне набуття людини - мудрість, що народилася у

зіткненні інтеграції та розпачу і надає знання нову якісно іншу цілісність [13]. У цьому контексті розвивається і розуміння напряму розвитку особистості трансперсональними психологами (У. Джеймс, С. Гроф, М. Уошберн, К. Вілбер, Р. Ассаджіолі, Маслоу [13]). Роботи низки психологів також стосуються духовного рівня розвитку особистості. Ці автори розглядають розвиток особистості в контексті руху до здатності вийти за рамки своїх особистісних можливостей та смислів (набуття трансперсональної мудрості [13], особливих здібностей [6], можливості інтегруватися з колективним та особистим несвідомим [13] тощо). Розвиток не обмежується процесом соціалізації, ні тенденцією до самоактуалізації. Грунтуючись на попередніх двох, воно розгортає особистість «від себе», від прагнення до самореалізації до прагнення служити універсальним цінностям.

Класифікація відомих теорій особистості в контексті уявлень їхніх авторів про особистісне зростання:

Цикл розвитку особистості: Теорії, в яких не існує поняття особистісного зростання та близьких йому теоретичних конструктів Теорії, в яких поняття особистісного зростання та споріднені йому є центральними конструктами

Мета розвитку особистості: Соціалізація: Здатність адекватним обставинам способом взаємодіяти з соціумом Самореалізація: Здатність максимально реалізувати свій особистісний потенціал

Дистанція розвитку особистості: «Новонароджений соліпсизм» – «Соціалізована особистість» «Соціалізована особистість» – «Повноцінно функціонуюча особистість» «Повноцінно функціонуюча особистість» – «Духовна особистість»

Сфера, в якій можуть відбуватися найінтенсивніші зміни, зростання: Соціально-психологічне зростання Особистісне зростання Духовне зростання

Ймовірний період найінтенсивніших змін: Дитячий та підлітковий вік
Починаючи з підліткового віку Починаючи з зрілого віку

Інтеграція: У контексті розвитку свідомості - здібності до самоорганізації та самоконтролю У контексті інтеграції свідомості та несвідомого У контексті інтеграції свідомості з колективним та індивідуальним несвідомим

Диференціація: У контексті усвідомлення своєї окремоті, наявності власної волі, власного місця в системі соціальних відносин У контексті розширення та поглиблення сфер життєвих інтересів та напрямів самореалізації У контексті відчуття трансцендентності [28]

Автори теорій особистості А. Маслоу, З. Мадді, Р. Мей, В.Г. Олпорт, ДФ. Перлз, О. Ранк, Е. Фром, Д. Фіске, К. Хорні, Е. Шостром, Р. Ассаджіолі, К. Вілбер, С. Гроф, У. Джеймс, А. Маслоу, М. Уошберн, Е. Еріксон, К.Г. Юнг

Таким чином, можна виділити три рівні розвитку особистості, що відрізняються за критеріями особистісної зрілості, де новоутворення нижчого рівня детермінують розвиток особистості на наступному.

Соціальне, особистісне і духовне зростання - специфічні зміни особистості, що виникають на різних рівнях розвитку системи в перехідний для неї період - перебудови внутрішньосистемних зв'язків для подальшої зміни та перебудови міжсистемних [14].

Особистісне зростання - процес, що відбувається на дистанції розвитку особистості від адаптивного функціонування з метою адекватного задоволення основних потреб до функціонування, спрямованого на реалізацію власного особистісного потенціалу, що виникає в системі в перехідний період, коли на основі інтеріоризації змін у міжсистемних зв'язках відбувається перебудова внутрішньосистемних. В результаті підвищуються стійкість, складність, лабільність, інформативність та енергоємність системи, необхідні для виходу на новий системний рівень та реорганізації міжсистемних зв'язків.

1.2. Особливості особистісного зростання студентів-першокурсників

Проблема формування особистості системі вищої освіти має тривалу і змістовну історіографію. Студентство як соціальна група охарактеризовано докладно, виявлено його суттєві ознаки: з одного боку – це частина молоді, з іншого – частина інтелігенції [2]. Особливими рисами життєдіяльності студентства є «пізнавальна діяльність, навчальна, яка у поєднанні з науково-дослідною утворює особливий фон життєдіяльності цієї спільноти людей» [3, с. 8].

Як специфічні студентські види діяльності досліджувалися: суспільно-політична та діяльність студентського самоврядування. Значною мірою через систему самоврядування студентство вирішує більшість питань свого внутрішнього життя, зокрема освітніх, соціально-культурних.

Помітне посилення уваги особистісним особливостям студентів обумовлено визнанням важливості тієї ролі, яку відіграє мотивація, ціннісні орієнтації, рівень самоактуалізації, вираженість особистісних властивостей у оволодінні професійно важливими знаннями поряд з інтелектуальними здібностями. У практиці вузівської підготовки зазначається, що недостатня орієнтація на особистість позначається також на формуванні готовності студента до подальшого самовдосконалення та саморозвитку, тоді як сучасні умови життя суспільства вимагають від фахівців переорієнтації зі «стратегії адаптації» на «стратегію активного саморозвитку». У зв'язку з цим фахівці, які займаються проблемами вищої професійної освіти, мають бути зацікавлені у дослідженнях, присвячених виявленню специфіки психічного розвитку, у тому числі самореалізації особи в осіб студентського віку [18].

Велику увагу проблемі самореалізації та потенціалів розвитку особистості приділяється у працях психологів гуманістичного спрямування. Вона постає у вигляді «головної рушійної силою активності та розвитку особистості, вроджене прагнення людини до самоздійснення та всебічної реалізації» себе (Ш. Бюллер), або «як прагнення до самоздійснення, тенденцію актуалізувати те, що міститься як потенції» Цю тенденцію часто визначають як прагненням людини стати дедалі більше тим, ким він може

стати. Природа не змушує людину самореалізації. Людина вільна вибирати шлях самореалізації, і доки він стане тим, чим може стати, він відчуватиме незадоволеність (А. Маслоу) [31].

Проблема самореалізації – особистісна проблема людини. В. Франкл розглядає прагнення людини до пошуку та реалізації сенсу свого життя як уроджену мотиваційну тенденцію, яка слугує розвитку особистості. Він запровадив поняття «екзистенційний вакуум» - відчуття фрустрації, якщо прагнення сенсу залишається нереалізованим. Основні прояви екзистенційної фрустрації - нудьга та апатія ведуть до депресії та можуть бути причиною нервових розладів. Франкл підкреслює, що самореалізація нерозривно пов'язані з пошуком людиною сенсу у світі, у діяльності, що він здійснює.

Побудова системи цінностей як орієнтирів власної поведінки є одним із завдань становлення особистості в юнацькому віці. У численних дослідженнях, спрямованих виявлення особливостей формування ціннісних відносин до життя, встановлено, що є певна специфіка, зумовлена віковим чинником. Встановлено, що процес формування системи цінностей можна поділити на кілька етапів, що відповідають віку старшокласників та пов'язаного із закінченням школи; Наступний етап вибудовування ієрархії цінностей пов'язаний із життєвими рішеннями після закінчення школи, вибором професії, вибором вишу для здобуття вищої освіти [7]. І хоча у більшості сучасних підлітків у структурі ціннісних орієнтацій зберігається прагнення подальшого навчання, зазначається, що цінність освіти істотно знизилася, а сама вища освіта з цінностей-цілей перейшла в розряд цінностей-засобів.

Подальше формування структури цінностей здійснюється під час навчання у вузі. Існує думка, згідно з якою методи навчання у вузі на перших трьох курсах деформують особистість, пристосовуючи її до процесу навчання, і при спеціалізації на старших курсах перебудувати її вже не вдається. Це з тим фактом, що система вищої освіти базується, головним чином, на «інформаційної» моделі навчання, заснованої на формуванні

стійкої установки на засвоєння, копіювання відомого. В інформаційній моделі навчальний матеріал, з яким має справу студент, для нього нав'язаний ззовні і практично не пов'язаний з його домінуючими потребами. У той же час, усіма визнається той факт, що навчання проходить ефективніше, якщо спирається на домінуючі потреби студента, змінюючи орієнтири впливу відповідно до домінуючих потреб. На відміну від особистості, що склалася, домінуюча потреба студента першого курсу сильно варіює. Як домінуючі потреби студентів-першокурсників виділяють: самоствердження, причетність до будь-якої відмінної діяльності, потреба у творчості, потреба в кар'єрі [11]. У процесі професійної підготовки фахівців (студентів) фактор професійної мотивації має виходити перше місце і грати провідну роль процесі навчання з обраної спеціальності. У професійної мотивації значну позицію займає позитивне ставлення до професії, оскільки цей мотив пов'язані з кінцевими цілями навчання, і навіть значимі мотиви вибору професії, мотиви вступу у вуз. Часто школярі обирають навчальний заклад за критерієм доступності. У перші роки навчання, на які припадає адаптація та становлення молодій людини в новій якості як професіонала, найчастіше змінюються мотиви вибору професії. Особливості мотивації взаємопов'язані з такими особистісними характеристиками, як спрямованість, самоствердження, самореалізація та ін.

Субкультура студентства, її специфічність обумовлена низкою причин: особливим характером праці та пізнання, при відданості до центру пізнання, яким є вуз, лабораторія. Це породжує спільність та відносну гомогенність інтересів. Дослідники [16, 7 та ін] підкреслюють, що цей фактор є більш значущим, ніж тимчасовість студентського статусу, відмінність студентів за соціальним походженням, матеріальним становищем і т.д. У свою чергу, спільність інтересів та потреб є основою формування соціально-групової самосвідомості, особливих рис студентської моралі та етики, механізмів групового самозахисту.

Виявлено особливості мікроклімату студентської групи: згуртованість академічних груп, порівняно невелику кількість внутрішньогрупових конфліктів, значний обсяг взаємних речень, високий рівень взаємної турботи.

Аналіз філософської, соціологічної психолого-педагогічної літератури свідчить, що час навчання у вузі - це період життєдіяльності, гранично відповідальний за розвиток культуристворювальних здібностей особистості.

Виявлено стійку залежність високої пізнавальної та суспільної активності студентів з високими темпами соціального самоврядування. Така морально-психологічна атмосфера ЗВО є однією з факторів, що зумовлюють формування особистості, готової до діяльності, що ґрунтується на високому рівні соціальної відповідальності, самостійності, компетентності [10].

Досліджено динаміку поняття «компетентність», збагачено уявлення про неї на сучасному етапі розвитку людства. Введено поняття "Нова компетентність" [4]. Воно означає, по-перше, високу професійну мобільність фахівця вищої кваліфікації, по-друге, відкритість змін і творчого пошуку в світі, що швидко змінюється, по-третє, здатність до самовираження і самотворення, до посилення реалізації закладених у процесі утворення можливостей.

Дослідження з соціальної, вікової та педагогічної психології містять значний матеріал з особливостей пам'яті, мислення та діяльності студентів [2, 8]. Пріоритетну увагу дослідників привернуто до дослідження навчального процесу у закладі вищої освіти, виявлення його закономірних підстав [1].

Проблема ж студентського періоду життя як простору формування потреби особистісного зростання, самореалізації плідної особистості, що є джерелом життєвої стратегії молодого людини, предметом глибокого та масштабного дослідження не виступала. Тут особистісне зростання розглядається як безперервний процес саморозвитку, рамках якого людина набуває здатності керувати поточними подіями, формувати відкриті відносини з іншими людьми, відстоювати свої погляди, сприймати життя у

всьому його розмаїтості, як високу цінність [5]. У той же час, результати опитувань, представлених нижче, свідчать про таку необхідність.

За даними дослідження [11; 25; 27] при переході з юнацького віку (1-3 курс) до віку ранньої зрілості (4-5 курс) спостерігається зменшення числа студентів, які мають високий рівень самоцінності. У 88.7% студентів у юнацькому віці виявлено високий рівень даного критерію самовідносини та 77.9% опитаних у віці ранньої зрілості мають яскраво виражену властивість самоцінності. Значить, більшість респондентів відчують відчуття цінності особистості. Вони емоційно оцінюють себе за внутрішніми критеріями духовності, багатства внутрішнього світу, вірять у свою здатність викликати в інших людей глибоке почуття. Однак із віком, на тлі зростаючої здатності до рефлексії, усвідомлення себе та інших, з'являються сумніви щодо цінності власної особистості, недооцінка духовного «Я», втрата інтересу до свого внутрішнього світу. Також аналіз отриманих даних показника рівня самоприв'язаності показує, що з переході від юнацького віку до віку ранньої зрілості відзначається збільшення кількості респондентів, які мають високий рівень самоприв'язаності. Таким чином, у цьому випадку можна говорити про те, що з віком у студентів з'являється небажання змінюватися по відношенню до готівкового стану, небажання розвивати власне «Я», задоволеність собою. На цьому фоні бажання самовдосконалюватись як у професійному розумінні, так і в плані особистісного зростання перестає бути актуальним для студента.

На основі комплексного теоретико-прикладного дослідження [10] виявлено, що такі позитивні соціально-культурні орієнтації студентства, як потреба в самореалізації та активному самоствердженні в суспільстві, якісної освіти та соціальної значущості майбутньої професійної діяльності як пріоритети не виступають

Можна припустити, що основними шляхами формування потреби у самореалізації, саморозвитку молоді на сучасному етапі розвитку сучасного суспільства є:

1. Зміна ставлення суспільства до влади і молоді, розгляд її не тільки як об'єкт ушкодження, а головним чином як суб'єкта розвитку, не стільки як засіб, скільки як мета;

2. Удосконалення всієї системи молодіжної політики - як на рівні принципів, так і на рівні державної влади;

3. Найактивніше висування молоді на відповідальні посади органів державної влади, установах науки і культури;

4. Створення цілісної системи студентського самоуправління, починаючи від рівня групи та закінчуючи загально-університетським студентським колективом.

Від фахівця вищої кваліфікації вимагається не лише високий рівень інтелекту та компетентності, а й незалежність суджень, соціальна відповідальність, здатність до прийняття компетентних рішень, орієнтованих гуманістичні ідеали. Активна життєва позиція одна із основ пізнавальної діяльності, джерелом розвитку розумової діяльності. Тому вирішення таких завдань, як домінування у мотиваційній сфері мотивів особистісного зростання, гармонія особистих та суспільних інтересів, володіння техніками саморегуляції та планування життя є завданнями першорядної ваги.

Отже, процес особистісного зростання студента в освітньому процесі ЗВО як об'єкт докладання педагогічних зусиль є висхідним, прогресивним вектором розвитку особистості, процесом самовдосконалення, що відбувається через свідому самозміну і самодобудову, цілеспрямований саморух від подання образу Я-реального до образу Я-ідеального. У цьому процесі відбувається генезис та нарощування характеристик особистісних функцій, що актуалізують феномен «бути особистістю», результатом якого стає перехід на вищий рівень особистісної зрілості. Цей рівень, у свою чергу, стає новою точкою для подальшого самовдосконалення. В основі процесу лежить механізм саморозвитку особистості. Передумовами, визначальними можливість особистісного зростання, є онтологічно закладені прагнення

людини, саме: прагнення саморозвитку, прагнення самоактуалізації, прагнення самовдосконалення.

Підтримка особистісного зростання студента в освітньому процесі ЗВО - це система і стратегія педагогічної діяльності, особливий спосіб взаємодії викладача та студентів, що сприяє актуалізації особистісного потенціалу людини, включаючи допомогу суб'єктам освітнього процесу в подоланні соціальних, навчальних та особистісних труднощів і націленого на їх особистісне зростання. Це «поле» вирішення проблем студента, де власні інтереси особистості затверджуються за допомогою викладача, набуває впевненості в умовах доброзичливості спілкування у студентській групі та ситуаціях успіху, де позитивна орієнтація оточуючих утримує від помилок у виборі позиції та дій, стимулює мотивацію на успіх. , де створюються ситуації, що потребують прояву та нарощування особистісних функцій, що актуалізують феномен «бути особистістю» [22].

Підтримка особистісного зростання студентів як альтернативний простір — це єдність процесів навчання, виховання та педагогічної підтримки в інноваційному «полі», що протистоїть у минулому відомому «розкиду» вирішення проблем підтримуючої освіти; це феномен педагогічної підтримки як частини сучасної випереджувальної освіти; це оновлений освітній простір сприяння студентам у саморуху їхнього особистісного зростання у підпросторах становлення («зон творчого розвитку»); це синергетичне бачення в освітньому просторі особистого простору («ніші» студента), «де він прислухається до себе і вчиться самостійно мислити, вибирати, вирішувати, робити», де бере початок особистісне зростання індивіда.

В основу визначення послідовності етапів становлення системи підтримки особистісного зростання студентів в освітньому процесі ЗВО покладено принцип спадкоємності та руху від підтримки до супроводу та повної самостійності дій, позицій та виборів. Провідними ідеями є: ідея освоєння способу вибору дії, визначення та будівництва своєї позиції в

умовах «проживання» ціннісних орієнтацій, «високої планки» домагань викладача, «авансування» як віри в успішне особистісне зростання з перших кроків студентського життя (перший етап); ідея особистісного вибору як самовизначення, співвіднесення зовнішнього світу із самим собою, своїми індивідуальними можливостями, що заперечує жорстку управлінську функцію викладача і призводить до розуміння особистісного зростання як набуття самого себе, роботи з самим собою (другий етап): ідея побудови проекту життя, ціннісного, екзистенційного проектування у самоврядному процесі особистісного зростання та руху по індивідуальній траєкторії (третій етап) [13].

Основна мета системи підтримки особистісного зростання студента в освітньому процесі вишу – підтримати педагогічними засобами прагнення студента до особистісного зростання шляхом створення умов для реалізації онтологічно закладених прагнень до саморозвитку, самоактуалізації та самовдосконалення. Моделювання здійснювалося на основі цільових установок: успішне просування в «альтернативному просторі» організації навчання та виховання; особистісний вибір як співвідношення вимог зовнішнього світу із самим собою, індивідуальними можливостями; ефективність ділової та міжособистісної комунікації; екзистенційне, моральне та професійне самовизначення. Як принципи моделювання виступали принципи особистісної орієнтації, діалогових та співробітницьких відносин, суб'єктності. Ефективність функціонування системи педагогічної підтримки особистісного зростання студента в освітньому процесі на кожному етапі її становлення забезпечується створенням педагогічних умов: запровадженням різнорівневого навчання, яке надасть студенту можливість вибору, створить ситуації успіху, тим самим підвищуючи мотивацію та психологічну комфортність освітнього процесу; організацією взаємодії студентів у різнорівневій мікрогрупі як спільної діяльності з урахуванням принципів навчання у співробітництві; підтримкою викладачем позиції

студента як суб'єкта рефлексивного управління власним особистісним зростанням та співтворця процесу власної освіти.

1.3. Поняття та фактори впливу потенційної загрози життю

Без ясного усвідомлення того, що є соціальною природою поняття «безпека», які її джерела, рушійні сили, цілі, неможлива подальша діяльність із забезпечення безпеки. Не випадково з найдавніших часів найкращі уми людства б'ються над вирішенням завдань для стабільного суспільства, про природу загроз безпеці та шляхи їх подолання.

Прагнення безпеки стало однією з спонукальних причин об'єднання давніх людей у суспільство. Інтенсивність та масштаби цієї потреби постійно зростали: безпека, від зародження цивілізації виступала головною метою діяльності окремих індивідуумів, а надалі - всього суспільства та держави. Так, ще XIX ст. вчені зазначали: «Необхідність особистої та майнової безпеки викликає до життя держава, у цій необхідності держава знаходить найголовніше роз'яснення свого існування, вона вказує державі основну його мета та призначення».

Це ж стверджував і Сократ ще за 400 років до нашої ери, говорячи про необхідності захисту держави, як про одну з спонукальних причин його створення. Безпека не існує сама по собі, ізольовано, відрив від загальної людської життєдіяльності. Вона тісно пов'язана з всіма сторонами життя людини і суспільства, корінним завданням якого є забезпечення свого існування та розвитку. У цьому зв'язку особливу значимість набуває пізнання таких об'єктів, що розвиваються як людина, суспільство та держава, сутність та найтісніша взаємозалежність двох найважливіших функцій суспільного буття – існування і самозбереження (безпека) людей. Фактично розвиток і безпека - дві сторони процесу життя суспільства[15].

Перші системні роздуми з безпеки та соціальної стабільності з'являються у Платона - "безпека - це запобігання шкоди", цінність людини

визначається її служінням суспільству та державі. Філософ стверджував, що, виходячи з поділу праці між окремими верствами населення, в ідеальній державі забезпечення безпеки громадян, їх добробут мають базуватися не на прагнення матеріальної забезпеченості, але в досягненні справедливості

- Основний принцип ідеального державного устрою. Причому кожному громадянину держави справедливість відводить особливе заняття та особливе становище (правителів - філософів, воїнів, землеробів та ремісників) [14].

Філософські основи безпеки індивіда, держави та власності було закладено Г. Гегелем. Так, у роботі «Філософія права» їм вводиться одне з головних базових положень теорії безпеки громадської безпеки", а також зазначається, що завдяки державі в людину "звичка до безпеки стала її другою натурою" [3, с. 14]. У "Політичні твори" він аналізує проблеми безпеки індивіда, держави та власності, акцентуючи увагу на принциповому положенні "безпека окремої людини гарантує ціле". Гегель відзначав також загальний характер і головну роль держави в забезпеченні безпеки: "Держава є організм, тобто розвиток ідеї у своїй різноманітності. Ці різні сторони утворюють, таким чином, різні влади, їх функції та сфери діяльності, через які загальне постійно породжує себе... та зберігає себе» [3, с. 24]. Саме державі відводилася визначальна функція забезпечення безпеки індивіда, суспільства та держави (функція інтегральної безпеки). Відмова від цієї функції призводить до деградації всіх суспільних відносин, деструкції соціального та державного устрою, породжує спектр викликів та загроз для безпечного розвитку особистості, соціальних груп та, власне, держави.

На етапі зародження соціальної організації життя виступає основним параметром, який ретельно охороняється самим індивідом, та є критерієм оцінки стану безпеки. Так, Демокрит зводив проблему соціальної безпеки до можливості пристосування людини до умов проживання та виживання найбільш пристосованих істот. Саме таким чином, на його думку, виникла людина, а причиною об'єднання людей та зародження суспільства стала необхідність підвищувати ступінь захищеності кожної істоти. У Греції

класичного періоду індивід принципово було розглядатися поза державою. Тому вважалося, що необхідною умовою безпечного існування окремого людини є її проживання у суспільстві, гарантом безпеки суспільства та його громадян вважалася держава [7, с. 28].

Аристотель зміст безпеки також зводив до проблеми саме збереження. Він вважав, що безпека визначається як природне властивість людини - природа наділила кожну істоту почуттям любові до собі. Основними елементами соціальної системи вважається людина, сім'я, поселення, держава, а головною загрозою стабільності системи - помилковий державний устрій. Як важливу причину виникнення загроз безпеці Аристотель виділяє майнове розшарування громадян, яке породжує більшість соціальних катаклізмів у державі [2, с.26].

В епоху становлення та розвитку християнства безпека трактувалася як невід'ємний атрибут божественного провидіння як функція віри. Визначальним у цих догмах став принцип первинності духу та вторинності матерії, зумовило кардинальну зміну античного принципу "самозбереження та виживання людини і держави" на інший принцип "порятунком і збереження душі". Таке тлумачення безпеки призвело до втрати її соціальної визначеності та спрямованості. Так у літературних джерелах виділено три різновиди права: вічне (сукупність правил Божественного провидіння, які відображаються у Святому Письмі), природне (є окремим виразом попереднього) і людське (Властиве всім живим істотам, у тому числі і людині, її положення дають можливість брати участь людям до вічності). Дотримання встановлених Богом правил виступає гарантією загального блага та безпеки у державі [11, с. 64].

Першим філософом безпосередньо звернувся до проблем безпеки, був англійський філософ Френсіс Бекон. Він уперше зробив спробу поєднати безпеку індивіда та суспільного цілого [13, с. 62].

У період становлення капіталістичних відносин наукові уявлення про політику соціальної безпеки у державі розвивалися в руслі ідей природного

права (основні його принципи полягали в тому, що особиста свобода та приватна власність забезпечують безпеку кожного індивіда та суспільства в цілому). Так, Т. Гоббс стверджував, що страх перед загрозами власної безпеки змушує людину жити в суспільстві та шукати у ньому засоби колективного захисту від цих загроз, та саме пошук безпеки зумовлює прогрес цивілізації. це істота, цивілізована страхом смерті) [5, с. 197].

Безпеки протистоїть свавілля, стверджує Гегель і широко використовує категорію «неправо», в якій розуміє волю, демонструє свавілля. Носієм «неправа» є індивід, відокремлений від загального права. Відступ від загальноновизнаного містить у собі можливість «неправа» як загрозу безпеці. Щоб така можливість стала реальністю, необхідні певні умови.

Здійснюючи аналіз проблеми безпеки індивіда, держави та майна, Гегель віддає пріоритет безпеці держави, оскільки її забезпечення гарантує безпеку індивіда та майна [17, с. 27].

Британський філософ, видатний представник емпіризму та лібералізму XVII століття, праці, якого вплинули на Вольтера та Ж.-Ж. Руссо, а теоретичні побудови високо цінував І. Кант, Джон Локк також спирався на теорію «суспільного договору». Але його уявлення про безпеку людини, що ґрунтувалися на принципах емпіризму, з уявлення про природу людини, як істота, не наділений від народження свавіллям, тягою до зла або добру. Зрештою, головна теза Дж. Локка полягає в тому, що «громадський договір» справді укладається для забезпечення безпеки [13, с. 68].

І. Кант, аналізуючи суспільні відносини у межах державних утворень, що виходить з діалектичної єдності культури, цивілізації, моралі та права. Система безпеки, у його трактуванні, вимагає чітко певних законодавчого та виконавчого механізмів, виділення внутрішньої та зовнішньої безпеки держави та громадянського суспільства [8, с. 15].

Цікавою є думка українського вченого О.Б. Качинського, який переконаний, що загроза, це явище з прогнозованими, але неконтрольованими небажаними подіями, які можуть у певний момент часу в

межах даної території завдати шкоди здоров'ю людей, викликати матеріальні збитки тощо. На його думку, поняття «загроза» відображає можливість виникнення деяких технічних умов, природного, економічного чи соціального характеру, за наявності яких можуть виникнути несприятливі події та процеси. Отже в А.Б. Качинського, ключовим при розкритті поняття «загроза» є те, що передбачається наявність певної можливості (імовірності) виникнення несприятливих умов, які можуть спричинити завдання будь-якої шкоди (шкоди) [9, С. 16].

Сучасні уявлення про безпеку людини, суспільства, держави та міжнародного співтовариства в цілому ґрунтуються насамперед у тому, що це досить складне соціально-політичне явище. Воно відображає певні теоретичні уявлення про взаємини індивіда, суспільства та держави, що акумулює в собі наслідки їх практичної багатогранної життєдіяльності, накопичений історичний досвід, зрештою переваги та культуру кожної людини (індивіда), суспільства, держави, загалом земної цивілізації.

Таким чином, згідно з сучасними уявленнями, безпека, будучи чимось матеріальним, є своєрідною характеристикою та необхідною умовою життєдіяльності, прогресивного розвитку та життєздатності суспільства [17, С. 35].

Тому в законі України Про основи національної безпеки України наведено таке визначення національної безпеки – це захищеність життєво важливих інтересів людини та громадянина, суспільства та держави, за якої забезпечуються сталий розвиток суспільства, своєчасне виявлення, запобігання та нейтралізація реальних і потенційних загроз національним інтересам у сферах правоохоронної діяльності, боротьби з корупцією, прикордонної діяльності та оборони, міграційної політики, охорони здоров'я, охорони дитинства, освіти та науки, науково-нічної та інноваційної політики, культурного розвитку населення, забезпечення свободи слова та інформаційної безпеки, кібербезпеки та кіберзахисту, соціальної політики та пенсійного забезпечення, житлово-комунального господарства, ринку

фінансових послуг, захисту прав власності, фондових ринків та обігу цінних паперів, податково-бюджетної та митної політики, торгівлі та підприємницької діяльності, ринку банківських послуг, інвестиційної політики, ревізійної діяльності, монетарної та валютної політики, захисту інформації, ліцензувань, промисловості та сільського господарства, транспорту та зв'язку, інформаційних технологій, енергетики та енергозбереження, функціонування природних монополій, використання надр, земельних та водних ресурсів, корисних копалин, захисту екології та навколишнього середовища та інших сферах державного управління у разі виникнення негативних тенденцій до створення потенційних чи реальних загроз національним інтересам. А погрози національної безпеки - це наявні та потенційно можливі явища та фактори, що створюють небезпеку життєво важливим національним інтересам України [16]

Окремо варто зазначити, що оскільки безпека є суспільною необхідністю, то головним принципом сталого розвитку суспільства має бути насамперед суспільна згода у питаннях про необхідності всебічного обліку вищезгаданих факторів. Тому розкол національної ідентичності на будь-яких напрямках суспільного розвитку неминуче призводить до відсутності національної згоди щодо основних напрямом назрілих суспільно-політичних та соціально-економічних реформ

Конфлікт у розумінні визначальних факторів безпеки, основ зовнішньої та внутрішньої політики як між соціальними групами, так і в політичному середовищі не може не призводити до зростання соціального нестабільності, злочинності, корупції, виникнення етнічних, конфесійних та регіональних конфліктів, і в цілому – до зниження ефективності використання наявного потенціалу для забезпечення безпечного та сталого розвитку суспільства. Таким чином, сьогодні безпека, як комплексна характеристика соціальної системи, розглядається у різних ракурсах.

У результаті, сучасні уявлення про безпеку індивіда, соціальної групи, суспільства, держави, міжнародного співтовариства знаходять своє

відображення у визначеннях, які, зокрема, передбачають облік таких аспектів: стан захищеності системи; відсутність небезпеки; наявність специфічної властивості (атрибуту) системи; результат специфічної діяльності тих чи інших інституцій; певне стан системи; сукупність факторів, що забезпечують життєздатність системи чи сприятливі умови для її розвитку; акцент уваги на культурно-історичних феноменах розвитку; певну інституціоналізацію взаємодій елементів соціальної системи [17, с.37].

Водночас аналіз викладених підходів до сучасного розуміння (визначення) поняття «безпеки» у контексті життєдіяльності соціальних систем дозволяє стверджувати, що за будь-якого визначення вона характеризує тенденції розвитку та умови життєдіяльності соціуму, його структур, інститутів визначаються відповідними установками (політичними, правовими та іншими), при яких забезпечується збереження їх якісної визначеності та вільне, що відповідає їх природі, функціонування; і завжди передбачає певну захищеність зазначеного функціонування від потенційних та реальних небезпек, що є результатом еволюційного розвитку та наслідком діяльності соціальних інститутів.

Тому зрештою рішення щодо забезпечення безпеки соціальної системи необхідно приймати на підставі аналізу динаміки її розвитку та функціонування, які можна описати та характеризувати різними показниками (індикаторами, індексами). Серед них зазначених показників, зокрема: якість перехідних процесів з одного рівня на інший у процесі життєдіяльності об'єкта безпеки, керованість, адекватність реакції на дії зовнішнього середовища.

Висновки до розділу 1

~~У першому розділі роботи представлена теоретична характеристика проблеми особистісного зростання студентів першокурсників.~~

Проведено аналіз поняття «особистісне зростання». Зробили висновки, що можна виділити три рівні розвитку особистості, що відрізняються за критеріями особистісної зрілості, де новоутворення нижчого рівня детермінують розвиток особистості на наступному. Соціальне, особистісне і духовне зростання - специфічні зміни особистості, що виникають на різних рівнях розвитку системи в перехідний для неї період - перебудови внутрішньосистемних зв'язків для подальшої зміни та перебудови міжсистемних

. Особистісне зростання - процес, що відбувається на дистанції розвитку особистості від адаптивного функціонування з метою адекватного задоволення основних потреб до функціонування, спрямованого на реалізацію власного особистісного потенціалу, що виникає в системі в перехідний період, коли на основі інтеріоризації змін у міжсистемних зв'язках відбувається перебудова внутрішньосистемних. В результаті підвищуються стійкість, складність, лабільність, інформативність та енергоємність системи, необхідні для виходу на новий системний рівень та реорганізації міжсистемних зв'язків

Основна мета системи підтримки особистісного зростання студента в освітньому процесі вишу – підтримати педагогічними засобами прагнення студента до особистісного зростання шляхом створення умов для реалізації онтологічно закладених прагнень до саморозвитку, самоактуалізації та самовдосконалення. Моделювання здійснювалося на основі цільових установок: успішне просування в «альтернативному просторі» організації навчання та виховання; особистісний вибір як співвідношення вимог зовнішнього світу із самим собою, індивідуальними можливостями; ефективність ділової та міжособистісної комунікації; екзистенційне, моральне та професійне самовизначення. Як принципи моделювання виступали принципи особистісної орієнтації, діалогових та співробітницьких відносин, суб'єктності. Ефективність функціонування системи педагогічної підтримки особистісного зростання студента в освітньому процесі на

кожному етапі її становлення забезпечується створенням педагогічних умов: запровадженням різнорівневого навчання, яке надасть студенту можливість вибору, створить ситуації успіху, тим самим підвищуючи мотивацію та психологічну комфортність освітнього процесу; організацією взаємодії студентів у різнорівневій мікрогрупі як спільної діяльності з урахуванням принципів навчання у співробітництві; підтримкою викладачем позиції студента як суб'єкта рефлексивного управління власним особистісним зростанням та співтворця процесу власної освіти.

Розкриті поняття та фактори впливу потенційної загрози життю. Виділили, що аналіз викладених підходів до сучасного розуміння (визначення) поняття «безпеки» у контексті життєдіяльності соціальних систем дозволяє стверджувати, що за будь-якого визначення вона характеризує тенденції розвитку та умови життєдіяльності соціуму, його структур, інститутів визначаються відповідними установками (політичними, правовими та іншими), при яких забезпечується збереження їх якісної визначеності та вільне, що відповідає їх природі, функціонування; і завжди передбачає певну захищеність зазначеного функціонування від потенційних та реальних небезпек, що є результатом еволюційного розвитку та наслідком діяльності соціальних інститутів. Тому зрештою рішення щодо забезпечення безпеки соціальної системи необхідно приймати на підставі аналізу динаміки її розвитку та функціонування, які можна описати та характеризувати різними показниками (індикаторами, індексами). Серед них зазначених показників, зокрема: якість перехідних процесів з одного рівня на інший у процесі життєдіяльності об'єкта безпеки, керованість, адекватність реакції на дії зовнішнього середовища.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Алексеева Т. В. Соціально-психологічні аспекти адаптації: монографія. Донецьк: Вебер, 2018. 230 с
2. Асиркіна Г. П. Організаційно-педагогічна структура соціальної адаптації студентів-першокурсників до умов навчання у вищих закладах освіти. Проблеми освіти : науково-методичний збірник. 2016. Вип. 44. С. 55–59.
3. Бойченко В. В. Проблема розумового виховання студентів у контексті сучасних освітніх вимог. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*/Уман. держ. пед. ун-тім. П. Тичини. Умань, 2010. № 2 . С .227-232.
4. Винославська О.В. Психологія: навч. посіб. Київ: ІНКОС, 2015. 351 с
5. Гегель Г. Основи філософії права, або природне право і державознавство / Пер. з нім. Р. Осадчука, М. Кушніра. К.: Юніверс, 2010.336 с.
6. Гоцман О. Адаптація першокурсників до умов навчання у ВНЗ: основні труднощі та шляхи їх подолання. Проблеми освіти : науково-методичний збірник. 2017. Вип. 3. С. 48–51.
7. Делікатний К.Г. Становлення студента: Питання адаптації випускника школи у вузі / К.Г. Делікатний. К. : Знання, 2013. 48 с.
8. Демченко В.А. Самосвідомість як фактор психологічної адаптації першокурсників до навчальної діяльності: дис. ... канд. психол. наук: [спец.] 19.00.07 педагогічна та вікова психологія; ХНПУ ім. Г.С. Сковороди. Х., 2016. 206 с.
9. Джерела правової спадщини України: Конституція Пилипа Орлика, конституція УНР, Універсал Центральної Ради) // Правові джерела України. К.: Преса України, 1994. С.47

10. Жигайло Н. Психологічні проблеми адаптації студентів-першокурсників і шляхи їх вирішення. Педагогіка і психологія професійної освіти. 2014. № 4. С. 107–112.
11. Звіт про проведену виховну роботу у Херсонському політехнічному коледжі Одеського національного політехнічного університету за 2010–2011 н.р. [Текст] : звіт про виховну роботу. Херсон, 2011. 33 с.
12. Казміренко В.П. Програма дослідження психосоціальних чинників адаптації молодій людині до навчання у ВНЗ та майбутньої професії. Практична психологія та соціальна робота. 2014. № 6. С. 76-78.
13. Качинський А. Б. Безпека, загрози і ризик: наукові концепції та математичні методи. К. 2014. 472 с.
14. Левківська Г.П. Адаптація першокурсників в умовах вищого закладу освіти: навч. посібник / Г.П. Левківська, В.Є. Сорочинська, В.С. Штифурак. К., 2011. 128 с
15. Мороз О.Г., Падалка О.С., Юрченко В.І. Педагогіка і психологія вищої школи: Навч. посібник. К.: НПУ, 2013. 267 с.
16. Музика Л. Адаптація першокурсників до умов вищого навчального закладу як соціально-педагогічна проблема. Проблеми освіти : науково-методичний збірник. 2010. Вип. 11. С. 44–47.
17. Нікітіна І.В. Психологічна безпека особистості студента в процесі адаптації. [Psychology security of the Student's Personality in the adaptation process]. Всеукраїнський науково-практичний журнал «Директор школи, ліцею. Гімназії». Спеціальний тематичний випуск “Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору”. № 6. Кн. 2. Том І (79). Київ: Гнозис, 2018. 456 с., С. 361–367.
18. Нікітіна І.В. Розвиток мотивації студентів. Практикум: навч. посіб. Київ: НУХТ, 2017. 326 с.
19. Нікітіна І.В. Суб'єктне самовизначення молодій людині у період повноліття. Київ: КНТ, 2018. 192 с

20. Плотникова О. Важливість вивчення індивідуальних особливостей першокурсників у період дидактичної адаптації // Рідна школа. 2011. №10.0. С.62-64.
21. Плотникова, О. Важливість вивчення індивідуальних особливостей першокурсників у період дидактичної адаптації [Текст] / О. Плотникова // Рідна школа. 2011. №10. С. 62–64.
22. Подоляк Л. Г., Юрченко В. І. Психологія вищої школи : підручник. 2-е вид. Київ: Каравела, 2018. 352 с.
23. Поняття та зміст загальної теорії національної безпеки. URL: http://vabb.com.ua/assets/files/Tema_1_ONB.pdf.
24. Про основи національної безпеки України: Закон України від 19.06.2013 р. № 964-IV. URL: <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/964-15>.
25. Резник, Т. І. Психологічний зміст труднощів у навчанні студентів-першокурсників [Текст] / Т. І. Резник // Практична психологія та соціальна робота. 2012. № 1. С. 1–3.
26. Ситник Г.П. Державне управління у сфері національної безпеки (концептуальні та організаційно-правові засади): Підручник К.: НАДУ, 2012. 544 с.
27. Скрипник, В. Особливості перебігу та само сприйняття соціально-психологічної адаптації студентів-першокурсників [Текст] / В. Скрипник // Психологія і суспільство. 2015. № 2. С. 87–93.
28. Хомич Г.О. Внутрішні конфлікти особистості та їх подолання у період соціально-політичної кризи // Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ. Львів, 2012. Вил. 2 (1). С.382-389.
29. Чайкіна Н.О. Психологічні аспекти забезпечення професійної адаптації практичних психологів / Н.О.Чайкіна // Психолого-педагогічні аспекти розвитку особистості в сучасному світі: Збірник наукових праць. Полтава: Освіта, 2017.

30. Jung C.G. Die Beziehungen zwischen dem Ich und dem Unbewussten. S. 172-173; Collected Works, vol. 7, par. 360.
31. Maslow A. H. A theory of metamotivation: The biological rooting of the value-life. *Journal of Humanistic Psychology*, 1967. № 7. P. 93-127.
32. Rogers C. *On Becoming a Person: A Therapists View of Psychotherapy*. Boston. 1961.

РОЗДІЛ 2. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБИСТІСНОГО ЗРОСТАННЯ СТУДЕНТІВ-ПЕРШОКУРСНИКІВ В УМОВАХ ЗАГРОЗИ ЖИТТЮ

2.1. Опис методик діагностики особистісного зростання студентів-першокурсників в умовах загрози життю

Середовище різних освітніх організацій має сприяти збереженню здоров'я, забезпеченню психологічного благополуччя та максимальної реалізації потенціалу включених до неї суб'єктів. Як важливий показник якості освітнього середовища розглядається її психологічна безпека.

Освітнє середовище є відкритою системою, де відбиваються значні тенденції та закономірності розвитку соціального середовища. Остання, трансформуючись, зумовлює появу у перших нових викликів та загроз, які порушують психологічну безпеку суб'єктів освітнього процесу та негативно впливають на різні аспекти їх розвитку.

Особливу небезпеку для дітей та молоді сьогодні становлять фактори, що надають деструктивний вплив на систему їх ціннісних відносин до себе, інших, різних соціальних явищ. В даний час з'явилися нові агенти соціалізації та соціально-психологічні загрози, які стали серйозно впливати на особистісний розвиток учнів. У школах та вузах актуалізувалися питання припинення психологічного насильства в освітньому середовищі, протидії поширенню інформації, що завдає шкоди здоров'ю та розвитку дітей та молоді, а також нівелювання інших факторів, що призводять до формування різних форм девіантної поведінки у підростаючого покоління [1].

Крім вищепереліченого, різкі потрясіння соціального життя останніх років зумовили зниження психологічної стійкості дітей і молоді до негативних впливів інформаційного середовища, сприяли поширенню різних типів поведінки, що відхиляється, включаючи екстремізм і тероризм, скулшу-тинг і колумбайн, аутоагресію. Збільшення частоти їхнього прояву в

освітніх організаціях, розвиток інтернет-простору як нового середовища соціалізації підростаючого покоління, де можливості соціального контролю обмежені, - все це нові виклики нашої реальності, що вимагають особливої уваги до вивчення особистісних якостей сучасних студентів, які можуть впливати на психологічну безпеку освітнього середовища у ситуації нових викликів та загроз.

Слід зазначити, що на даний час соціальне та просторово-предметне оточення учнів суттєво розширилося насамперед за рахунок інтернет-взаємодій, соціалізації та розвитку сучасного покоління молоді у віртуальному просторі.

Основною характеристикою середовища є модальність. Серед її показників значущою є наявність/відсутність в освітньому закладі можливостей та необхідних умов для реалізації активності/пасивності, особистісної свободи або залежності учня. Активність пов'язана з такими особистісними якостями, як цілеспрямованість, ініціативність, наполегливість, відстоювання своїх особистих кордонів та інтересів та ін. Пасивність відповідно характеризується протилежними властивостями. Особиста свобода проявляється у самостійності, незалежності суджень і вчинків, усвідомленому особистому виборі. Залежність як особистісне якість пов'язані з особистою безвідповідальністю, підпорядкуванням чужої волі, пристосуванством тощо [3].

Освітнє середовище являє собою сукупність можливостей для розвитку особистості в процесі навчання та виховання. При цьому різні можливості він поділяє на позитивні та негативні [5]. Ми також дотримуємося такої позиції, вважаючи, що різні ризики освіти можуть мати як негативні, а й позитивні наслідки у розвиток особистості.

Освітнє середовище як сукупність умов та обставин, у яких здійснюється психічний розвиток, навчання і виховання особистості учня, має розглядатися як щось однозначне і це заздалегідь, із чим згодні. Він вважає, що середовище з'являється там, де здійснюється зустріч утворює і

утворюється і де вони спільно починають його проектувати, будувати як предмет і ресурс своєї спільної діяльності, а між суб'єктами освітнього процесу починають вибудовуватися певні зв'язки та відносини. Ним обґрунтовано антрополого-психологічну модель освітнього середовища.

Динамічність, рухливість, мінливість сучасного освітнього середовища, на наш погляд, його основні риси, які необхідно враховувати під час проектування простору освіти молоді.

Смислове поле функціонування категорії «психологічна безпека» включає різні небезпеки, ризики, загрози. Поняття «безпека» нерідко розглядають як відсутність будь-якої загрози, вплив якої може призводити до негативних наслідків, заподіяння шкоди [7].

У сучасній психологічній науці психологічна безпека особистості означає стан захищеності, і навіть духовно-моральну, емоційну, вольову, когнітивну стійкість до стрес-факторам [8].

Однак ми вважаємо, що повністю передбачити всі можливі небезпеки і захистити від них учня неможливо, оскільки навіть одні й ті самі умови для одного студента можуть бути безпечними, для іншого - містити в собі потенційну загрозу.

Загрози, небезпеки та фактори ризику в освітньому середовищі, що призводять до порушення її психологічної безпеки, вивчали багато дослідників. Найчастіше поняття «загроза» визначається як вид психологічного насильства над людиною чи намір завдати фізичної, матеріальної чи іншої шкоди [15]. Жертвами насильства (психологічного, фізичного, сексуального, інформаційного тощо), за статистикою, найчастіше стають молоді люди віком 11-25 років [16], тому важливо вести цілеспрямовану превентивну роботу з цієї проблеми серед дітей та молоді.

Загрози психологічної безпеки освітнього середовища: невизнання референтної значущості освітнього середовища навчального закладу, у результаті чого учень не приймає цінності та норми освітньої організації, все значиме йому перебуває поза цієї установи; незадоволеність в особистісно-

довірчому спілкуванні, внаслідок чого той, хто навчається, відчуває емоційний дискомфорт, не висловлює свою думку, не виявляє і не відстоює свою позицію, не звертається за підтримкою, ігнорує особисті проблеми інших; психологічне насильство (зокрема соціально організоване) порушує його особисті межі, знижує його моральний імунітет, негативно впливає психічний і життєвий статус, призводить до психологічних травм. Також до погроз вона відносить емоційне вигорання педагогів, що викликає проблеми в психічному здоров'ї та веде до професійної деформації; та нерозвиненість системи психологічної допомоги в освітній організації [20]. Усе це призводить до того, що у учня формується негативне ставлення до освітньої установи, він починає демонструвати деструктивну поведінку, у неї розвиваються множинні порушення психічного та фізичного здоров'я.

На нашу думку, у сучасних умовах нових викликів та загроз основну загрозу у вишах становить саме психологічне насильство, у зв'язку з чим ми вважаємо важливим виявлення особистісних якостей студентів, які можуть його спровокувати у будь-яких формах. Для цього потрібно визначити групу ризику.

Поняття ризику пов'язується з очікуваною небезпекою та можливістю виникнення небажаних, негативних наслідків діяльності суб'єкта у ситуаціях з невизначеним, неоднозначним результатом (за обов'язкової наявності несприятливих наслідків як один з варіантів розвитку події). У психології даний термін пов'язаний з діями людини, її думками, намірами і є оцінною характеристикою як досконалих вчинків, так і планованих до реалізації.

Факторами ризику для порушення психологічної безпеки освітнього середовища можуть бути: проблеми з адаптацією, несформованість компонентів навчальної діяльності, неправильний вибір професії, пасивність студентів, зайнятість на роботі, стрес, відсутність довірчих, доброзичливих взаємин з однолітками та викладачами, низький рівень розвиненості в окремих учнів соціальних і практичних навичок, умінь і досвіду, недостатній рівень виховання та культури, певні особистісно-психологічні

характеристики юнаків і дівчат, що ведуть до розвитку деструктивної поведінки, відсутність системно збудованої профілактичної роботи щодо запобігання порушенням психічного та фізичного здоров'я молоді тощо. Сукупність цих чинників може суттєво перешкоджати побудові психологічно безпечного освітнього середовища та нормального особистісного розвитку.

Серед головних смислоутворюючих ризиків особливу увагу приділяють індивідуально-особистісні фактори ризику. Ми також у своїй роботі надаємо великого значення цим факторам, чим обумовлений вибір методологічних орієнтирів та векторів нашого дослідження.

Методологічну основу дослідження склали такі підходи: системно-діяльнісний, полісуб'єктний, контекстний, конвергентний.

У дослідженні використовувалися організаційні, теоретичні, емпіричні методи, а також методи кількісної та якісної обробки та інтерпретації та даних.

Як діагностичний інструментарій застосовувалася багаторозмірна методика діагностики диспозицій насильницького екстремізму Д. Г. Давидова, К. Д. Хломова; методика DOSPERT Це досить нова, але широко використовується в Європі психометрична шкала, яка оцінює прийняття ризику в п'яти змістовних галузях: фінанси, здоров'я/безпека, рекреаційні, етичні та соціальні ризики [33]. Відповіді щодо прийняття ризику в адаптованій версії шкали оцінюють поведінкові наміри або ймовірність, з якою респонденти можуть займатися ризикованою діяльністю/поведінкою у зазначених галузях.

Шкала «Етичні ризики» (E) передбачає припущення про можливий вибір поведінки у ситуаціях, пов'язаних із загальноприйнятими етичними нормами: наприклад, чи готова людина мати роман із одруженим чоловіком/заміжньою жінкою; видавати чужу роботу за власну; розкрити чужу таємницю третьому тощо.

Шкала «Фінансові ризики (інвестиції/азартні ігри)» (F/I, F/G) — ризики, пов'язані з вкладеннями, інвестиціями, ставками, а також із власними

доходами. У разі реалій сучасного світу масова фінансова грамотність непрацюючої молоді дуже сумнівна. Однак на ситуації ухвалення тих чи інших ризиків це навряд чи впливає безпосередньо.

Шкала «Здоров'я/безпека» (H/S) — ризики, пов'язані із власним здоров'ям та безпекою (наприклад, їзда на мотоциклі без шолома). Ця сфера відповідає за ризики по відношенню до самого себе та свого життя.

Шкала «Рекреаційні ризики» (R) — вибір екстремальних та небезпечних видів дозвілля (наприклад, банджі-джампінг із високого мосту). Рекреаційні ризики дозволяють зробити висновок про те, як людина любить відпочивати, розважатися, чи цікаві їй екстремальні види спорту тощо.

Шкала «Соціальні ризики» (S) — поведінка, що ставить під удар становище людини у суспільстві (наприклад, незгода з авторитетною фігурою з важливого питання). Дані ризики описують готовність до досягнення цілей та специфіки комунікації.

У своїй роботі ми наголосили на вивченні наступних особистісних особливостей студентів, які можуть призвести до розвитку деструктивної поведінки у учнів та негативно вплинути на психологічну безпеку освітнього середовища у ситуації нових викликів та загроз:

- конформізм - схильність змінювати поведінку під впливом інших, приймати точку зору більшості (або тих, хто сильніший, хто є авторитетом, кумиром у житті чи віртуальної дійсності) за відсутності власної думки, схильність до тиску групи при слабкості внутрішніх регуляторів;

- соціальний песимізм - установка на безініціативне існування, свідомий уникнення суспільно значущої діяльності, що базуються на негативних, негативних поглядах на життя;

- інтолерантність - неприйняття відмінностей інших людей, заперечення можливості інакомислення, прагнення нав'язати навколишнім свої погляди за всяку ціну;

- нормативний нігілізм - демонстративне ігнорування соціальних норм «більшості», що супроводжується демонстрацією зневаги до людей, які дотримуються законів;

- цинізм і деструктивність - пояснення поведінки оточуючих низовинними мотивами за власної аморальності, очорнення різних гідних людських проявів (дружба, шлюб тощо), зниження цінності життя інших;

- містичність - схильність перекладати власну відповідальність на зовнішні, непідвладні особистому контролю сили, забобонність, захоплення містикою, що замінюють раціональне пізнання та критичне мислення;

- допустимість агресії - встановлення на використання різних видів насильства (в реальному житті та в інтернет-просторі) як допустимої поведінки у міжособистісних відносинах, особистісна готовність до заподіяння шкоди іншим, заподіяння шкоди, руйнівним діям (вербальним та фізичним);

- прийняття культу сили - сприйняття насильства як кращого способу досягнення своїх цілей та вирішення протиріч;

- протестна активність - вид девіантної поведінки по відношенню до існуючих соціальних позицій, традицій і норм, пов'язане з проявом таких якостей, як негативізм, заперечення, невдоволення оточуючим, усвідомлення чи сприйняття, що твої права ущемляються, непокірність, упертість, прагнення домогтися бажаного на зло, в обхід існуючим правилам, відмова від соціально прийнятних форм поведінки;

- конвенційний примус - схильність вишукувати людей, які не поважають загальні (конвенційні) цінності, щоб засудити, відкинути та покарати їх;

- антиінтрацепція - страх прояви справжніх почуттів, уникнення особистої свободи (відповідальності бути суб'єктом) і пов'язаних з нею невизначеності та загроз своєму Я [26].

2.2. Діагностика особистісного зростання студентів-першокурсників в умовах загрози життю

У дослідженні взяли участь 186 студентів. Статевий склад вибірки: 150 дівчат, 36 юнаків, середній вік - 20 років.

За загальної чисельності вибірки № = 186 кількість шкал із підвищеними значеннями становить 154; при цьому загальна кількість студентів, які демонструють підвищені значення за трьома та більше шкалами методики, становить 6 осіб (див. табл. 2.1).

Таблиця 2.1

Співвідношення виразності значень за шкалами методики Д. Г.

Давидова, К. Д. Хломова

Шкала	Підвищені значення за шкалою, кількість чол.
Культ сили	11
Допустимість агресії	5
Інтолерантність	0
Конвенційний примус	40
Соціальний песимізм	9
Містичність	7
Деструктивність та цинізм	6
Протестна активність	15
Нормативний нігілізм	0
Антиінтрацепція	55
Конформізм	6

Загальна кількість шкал з підвищеними значеннями, кількість (при № = 186) - 154

Загальна кількість студентів з підвищеними значеннями за трьома і більше шкалами, кількість чол. (за № = 186) - 6

Співвідношення студентів з ознаками і без ознак за шкалами, кількість чол. (за № = 186) - 154/32

Співвідношення студентів з ознаками та без ознак за шкалами у % - 82,8/17,2

Проведений нами аналіз результатів дозволяє зробити висновок, що загалом у вибірці відсутні виражені тенденції прояву диспозицій насильницького екстремізму. Однак значна частина вибірки все ж таки демонструє поодинокі прояви таких диспозицій.

Саме собою наявність диспозиції не є необхідною і достатньою умовою для реалізації будь-яких конкретних дій, але в той же час установки, оціночні судження, типові реакції на зовнішні впливи, що лежать в основі диспозиції, можуть формувати певні ризики, ускладнювати адаптацію людини до зовнішнього середовища, робити його вразливим до маніпулятивної дії протиправної, екстремістської спрямованості.

Як впливає із даних табл. 2.1, вираженість значень за шкалами варіюється від нульових (шкали «інтолерантність» та «нормативний нігілізм») до досить виражених (шкали «конвенційний примус» та «антиінтрацепція»).

Середні значення, отримані під час діагностики респондентів за методикою DOSPERT представлені на рис. 2.1.

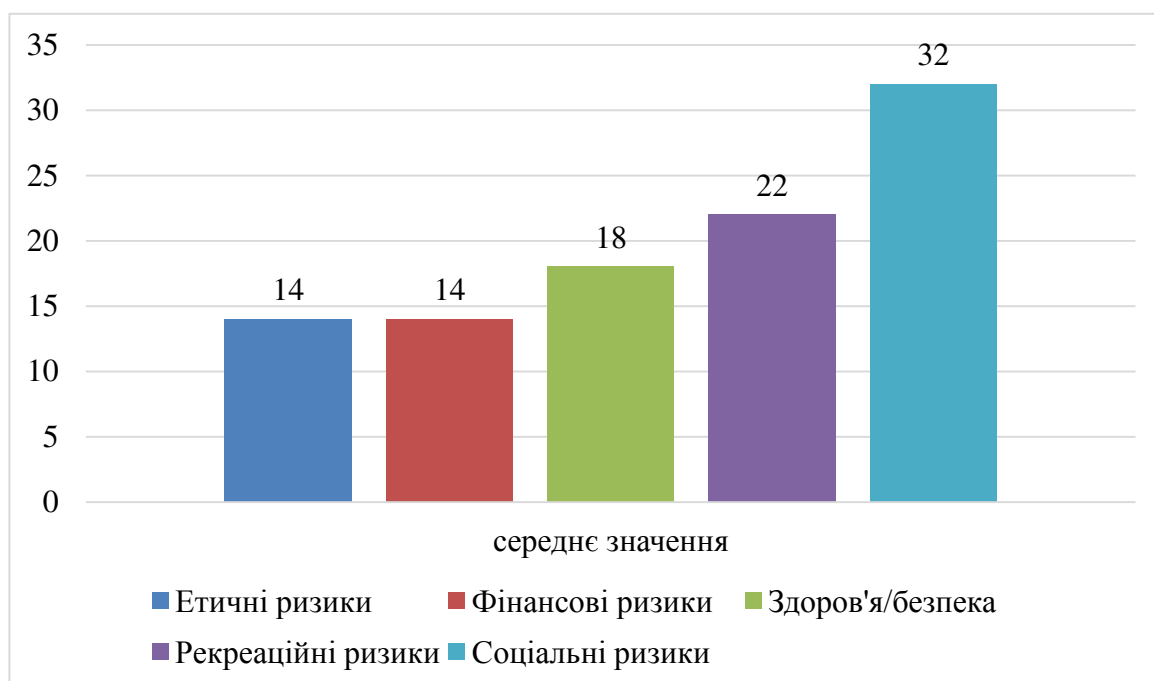


Рисунок 2.1. Середні значення за шкалами методики DOSPERT

Сферою, де студенти готові виявляти ризикову поведінку, є соціальна комунікація. З одного боку, область соціальної комунікації досить відома студентам через доступність відповідного досвіду. З іншого, основні цілі молоді продовжують залишатися у соціальній сфері та пов'язані з освоєнням спілкування у різних групах.

2.3. Аналіз та інтерпретація результатів дослідження

Результати дозволяють стверджувати, що вибірці не властиво неприйняття відмінностей інших людей, що говорить про виражену емпатію, лояльність до проявів інакодумства, толерантності. З одного боку, це може говорити про готовність надавати іншій людині чи соціальній групі права бути самими собою, з іншого – про небажання втручатися, брати на себе відповідальність за прийняття будь-яких рішень у разі виникнення протиріч. Високі показники за шкалою «антиінтрацепція» говорять швидше про наявність другої тенденції: схильності орієнтуватися на прості ідеї та рішення, уникати особистої свободи та особистої відповідальності, небажання робити власні висновки та проявляти індивідуальну активність, якщо вона суперечить активності групи; при цьому перевага надається готовим, «загальноприйнятим» рішенням. З погляду етнокультурних моделей ця картина характерна для колективістських культур з вираженою просоціальною та конформною; Негативними наслідками колективістських установок у ряді випадків є стратегія невтручання індивіда навіть у випадках здійснення групою протиправної діяльності.

Відсутність тенденції до проявів нормативного нігілізму говорить про готовність довіряти законам, керуватись соціальними нормами як гарантими соціального порядку та безпеки; тенденція також узгоджується з особливостями колективістських культур. Результати за цією шкалою (нульові) відповідають результатам (вираженим) за шкалою «конвенційний примус». Для цієї диспозиції характерне тяжіння до цінності відновлення

справедливості на шкоду гуманізму, що передбачає схильність до спрощення картини світу, побудови її чорно-білої моделі, зведення вирішення складних морально-етичних конфліктів до нормативних ідеалів. Така установка у поєднанні з маккіавелістською установкою допустимості агресії (мета виправдовує засоби) лежить в основі екстремістських форм вирішення соціальних проблем, створює основу для тероризму.

Для формування соціального портрета вибірки застосовувалися параметри, що використовуються для кластеризації студентської популяції в рамках виховної роботи та соціально-психологічного супроводу: студент із багатодітної сім'ї, студент з неповної, малозабезпеченої сім'ї, студент з інвалідністю або хронічним захворюванням, студент, який має сім'ю та дітей, студент, що залишився без піклування батьків.

Отримані нами результати однозначно не вказують на зв'язок диспозицій та соціального статусу: високі результати за шкалами виявлені як у студентів, які мають статус з перелічених ряду, так і не мають такого. Ймовірно, зі збільшенням чисельності вибірки виявлення будь-якого зв'язку стане можливим. При цьому, як показало проведене раніше дослідження, однозначно можна стверджувати, що студенти, які мають соціальний статус із перерахованих вище, потребують соціально-психологічного супроводу у зв'язку з проблемою психічного здоров'я та благополуччя [27].

Таким чином, в ході аналізу психолого-педагогічної літератури нами були виявлені такі протиріччя, що мають місце в даний час:

- між визначенням психологічної безпеки як станом повної захищеності особистості та неможливістю абсолютної ізоляції учнів від сучасних викликів та загроз;

- підходом до розгляду психологічної безпеки освітнього середовища як статичного стану (або у вузі безпечно, чи ні) та її реальним динамічним характером, залежністю від сприйняття тих чи інших ситуацій конкретними суб'єктами, їх індивідуально-особистісних особливостей реагування на них;

- значимістю цінності психологічної безпеки у свідомості суб'єктів освітнього процесу та недостатньою увагою до розвитку власних ресурсів особистості для опору деструктивним впливам (життестійкості, стратегій поведінки у конфлікті, технік подолання стресу, критичного мислення тощо).

Група ризику, виявлена нами за результатами дослідження, характеризується такими особливостями:

- вираженої соціальної конформності, пасивності, неготовності приймати самостійні рішення та брати він особисту відповідальність;

- схильністю спрощувати картину світу, зводити складні параметри світу до узагальнених моделей;

- тяжінням до ідеалізованих гарантій соціальної справедливості. Виходячи з проведеного нами аналізу, вважаємо за доцільне сформулювати ряд практичних рекомендацій:

- більш інтенсивно впроваджувати у практику навчальної та позанавчальної діяльності у вузі заходи, спрямовані на формування усвідомленості, суб'єктності, критичного мислення та рефлексивної поведінки студентів;

- використовувати в освітньому процесі технології, орієнтовані на підтримку адаптаційних можливостей студентів групи ризику до навчання у вузі, новому соціальному оточенню, життєдіяльності у гуртожитку;

- здійснювати психолого-педагогічне супроводження за індивідуальними траєкторіями студентів з ознаками деструктивної поведінки, виявленими негативними тенденціями в особистісному розвитку з метою підтримки психологічно безпечного освітнього середовища в установі та профілактики виникнення загроз, пов'язаних із внутрішніми факторами, властивими деяким особам.

Мінімальні значення виявлено за шкалами «Фінансові ризики» та «Етичні ризики». Цілком імовірно, що ситуації етичних виборів, як ситуації вирішення фінансових питань, видаються студентам досить далекими. Оскільки студенти поки що не мають стабільного доходу, вони можуть

просто не цікавитись питаннями примноження фінансових доходів. Наявність досвіду в тій чи іншій сфері безумовно впливає на вибір студентами ризикового варіанта поведінки, особливо особами з невисокою загальною готовністю до ризику. Однак отримані результати можуть бути пов'язані просто зі специфікою вибірки: більшістю студентів етика та фінанси в цілому розглядаються як галузі, де ризики неприйнятні, тоді як у сфері спілкування, відпочинку та здоров'я ризики для них є цілком допустимими.

Пошук гострих відчуттів, непереносимість одноманітності та шкала рекреаційних ризиків утворюють по три кореляційні зв'язки з іншими параметрами ризикової поведінки. Так, саме непереносимість одноманітності сприяє вибору ризикових стратегій у ситуаціях, де в респондентів недостатньо досвіду (етика та фінанси), а також щодо особистого здоров'я. Пошук гострих відчуттів обумовлений загальною готовністю до ризику та сприяє рекреаційним та соціальним ризикам. Виникнення рекреаційних ризиків зумовлене як загальною готовністю до ризику, а й пошуком нових вражень і гострих відчуттів.

Тобто дані параметри виступають своєрідними факторами другого порядку та пусковими механізмами ризикової поведінки у студентів досліджуваної вибірки. Готовність до ризику виявлятиметься насамперед у виборі способів відпочинку та розваги, а ймовірність екстремальної поведінки — зростатиме при дефіциті гострих відчуттів та нових вражень. В цілому всі вибрані параметри ризикової поведінки корелюють між собою, що вказує на діагностичну за допомогою різних методик цілісну внутрішню диференційовану структуру.

Отримані у дослідженні дані підтверджують неоднорідність локусу контролю як комплексної характеристики суб'єкта. Загальна інтернальність не утворює жодної кореляції з параметрами ризику, тоді як окремі компоненти описують адаптивні та неадаптивні стратегії ризикової поведінки. Ризикова поведінка є комплексним багатоаспектним явищем,

вивчення якого вимагає застосування широкого спектра методик, що діагностують різні його рівні та компоненти. Симптомокомплекс ризикової поведінки у своїй основі містить загальну готовність до ризику, схильність до певних стратегій та сфер прояву ризику. Додаткові методики дозволять суттєво розширити уявлення про психологічний аспект ризику. На даному етапі досліджень говорити про однозначних предикторів ризикової поведінки неправомірно. Смілося і безтурботність, безумовно, сприяють більшій ризиковості, але не визначають її варіантів. Дослідження показало, що сміливість як риса особистості, поряд з інтернальністю, у сфері невдач визначає, швидше, адаптивні та здорові варіанти ризикової поведінки, а безтурботність та екстернальність у сфері здоров'я обумовлюють менш адаптивну поведінку. Дані риси є не так прямими предикторами, як пусковими елементами різних психологічних механізмів ризику. Стратегії розумного ризику передбачають інтернальний локус контролю у значимих людини сферах, відповідальність, знання своїх можливостей (наприклад, таких, як стресостійкість). Нерозумний ризик базується на легковажності, він передбачає екстернальний локус контролю та пошук зовнішньої стимуляції для компенсації особистих якостей.

2.4. Стратегія підтримки особистісного зростання студентів-першокурсників в умовах загрози життю

Особистісне зростання - прагнення до ідеалу, прагнення стати кращим, зміцнити свою самооцінку. Він допомагає подолати всі труднощі та перепони, що виникають на шляху. Етапи особистісного зростання:

1. Бажання. Ви повинні захотіти змінитись, зрозуміти, навіщо вам це потрібно. Проаналізуйте свої сильні та слабкі сторони, чесно вирішіть, що хочете змінити та починайте діяти.

2. Віра. Ви повинні вірити у себе, свій потенціал, свої можливості. Повторюйте собі, що ви все зможете, досягнете своєї мети, досягнете бажаного результату.

3. Активність. Пам'ятайте, що лежачи на дивані ви не станете краще. Щодня працюйте над собою. Щодня робіть щось для досягнення бажаного результату.

4. Відповідальність. Вся відповідальність за ваші перемоги та невдачі лежить лише на вас. Чи не прагнете чимось або кимось виправдати свої помилки. Будьте сильнішими за це! Це свідчить про ваше особисте зростання і самовдосконалення.

Для психотехнічного опису групового психологічного тренінгу, спрямованого на активізацію особистісного зростання, будуть використані приклади з проведеного циклу занять за програмою тренінгу особистісного зростання.

Усього було проведено 4 заняття, кожне тривалістю 6 годин, загальний час циклу – 24 години. Заняття проводилися 2 рази на тиждень, протягом 2-х тижнів в тому самому приміщенні.

Цикл занять за програмою тренінгу особистісного зростання спрямований на активізацію особистісного зростання студентів, виявлення кожного свого потенціалу в житті та професійній діяльності, та розвиток особистісних здібностей, властивих особистості, що самоактуалізується. Він був націлений на вирішення наступних завдань:

- розвиток адекватного розуміння самого себе та здійснення корекції самооцінки;
- розвиток уміння та потреби у пізнанні інших людей;
- прояснення та розвиток потребностно-мотиваційної сфери, коригування ціннісних орієнтацій;
- Планування особистісного зростання (ОЗ), формування життєвих планів, планів службової кар'єри;

– розвиток потенціалу особистісного зростання та здатності долати кризи у складних життєвих ситуаціях;

- Формування особистісно-значущих якостей і здібностей.

Отже, переходимо до розгляду технології проведення тренінгу особистісного зростання (ТОЗ).

Важливим елементом технології проведення тренінгу особистісного зростання його підготовка. Вона складається із двох етапів. На першому етапі проводиться групова бесіда, в ході якої розповідається про завдання, терміни, тривалість зустрічей. Присутні приймають рішення про участь у тренінгу або відмовляються через будь-які причини. На другому етапі проводяться індивідуальні співбесіди з тими, хто вирішив брати участь у заняттях. Під час співбесіди уточнюються мотиви участі. Головним завданням підготовки тренінгу є те, щоб у групу потрапили справді вмотивовані учасники, а не випадкові люди. Досвід ведення груп показав, що при дотриманні програми частина учасників, спочатку недостатньо мотивованих, відсівається в процесі перших занять. Однак коли стоїть завдання працювати з групою, в якій неможливо зібрати лише учасників мотивованих на процес у тренінгу, тоді мотивація має бути сформована у процесі тренінгу. Це дуже трудомісткий, але здійснений процес.

Перш ніж давати психотехнічний опис проведення тренінгу особистісного зростання, хотілося б зупинитися на центральній фігурі тренінгу – ведучому. Чим має займатися ведучий, яку позицію займати у тій чи іншій ситуації? Основним завданням ведучого під час тренінгу особистісного зростання, а особливо на його перших заняттях є створення найсприятливіших умов для активної самостійної та продуктивної роботи кожного учасника над собою. Ведучий повинен чітко засвоїти, що під час тренінгу він не вчитель, який має «навчить жити», а допомагає кожному учаснику самому вивчати себе та інших людей, навчитися розуміти свої почуття, контролювати свої думки та вчинки. У ведучого немає права судити «поганий» чи «добрий» той чи інший учасник групи. Кожен судить себе сам і

сам визначає міру своєї відповідальності, а ведучий лише допомагає визначати критерії і вибрати систему оцінки. Найбільш оптимальна позиція ведучого – позиція друга, який розуміє і доброзичливого, уважного та вимогливого, і, головне, здатного допомагати кожному учаснику стати самим собою та іншим. Ведучому не слід підкреслювати свою перевагу над рештою учасників тренінгової групи, посилаючись на свій життєвий досвід, наявність спеціальних знань та професійної підготовки. Гірше, якщо виникне інтерес до ведучого, як до неординарної, видатної людини. Тоді заняття можуть перетворитися на зустрічі з цікавими людьми, де в ролі цікавих людей приречений виступати ведучий. Ця роль дуже прилиплива. А група легко, охоче нав'язує її ведучому. Краще відразу відмовитись від цієї ролі. Ведучий повинен допомагати групі в цілому та кожному учаснику окремо в роботі над собою. Для цього він на першому та наступних заняттях:

1. Організує обговорення та прийняття правил роботи групи, а потім чітко стежить за їх виконанням. У разі потреби щоразу роз'яснює те чи інше становище із прийнятих правил.

2. Пояснює мету чергової вправи, докладно викладає інструкцію до завдання або процедури, що проводиться, відповідає на всі питання учасників, а потім контролює хід і правильність їх виконання.

3. Проводить детальний аналіз ситуації, що склалася після чергової вправи або етюду, даючи можливість усім бажаючим висловити свою точку зору, поділитися своїми переживаннями чи відчуттями, пов'язаними з цілями та завданнями тренінгу та конкретного заняття.

4. Контролює емоційний стан учасників та групи в цілому, і, у разі потреби, надає психологічну підтримку, змінює послідовність раніше запланованих вправ, дозування психологічного навантаження, аж до повної зупинки роботи групи на деякий час.

5. Підбиває підсумки кожної вправи та заняття, дає домашнє завдання та коментує його.

Програмуючи майбутнє заняття, ведучий має бути завжди готовий до того, що якась вправа не спрацює, не захопить учасників групи на шлях аналізу та обговорення, не дозволяючи побачити предмет, заради якого ця вправа передбачалася. Більше того, у живому груповому процесі відома і неодноразово використовувана провідною вправа може викликати абсолютно несподівані для психолога реакції учасників. Таким чином, у реальній груповій роботі ведучий зазвичай застосовує компромісну форму ведення, що передбачає вміння відстежувати цілі та планомірно рухатися до цих цілей, і, крім того, вміння імпровізувати по ходу справи, відкликатися на запитання групи, що спонтанно виникають, наважуватися на просування в раніше не запланованому напрямі.

Заняття перше. Оскільки дана зустріч починає тренінг, то, в першу чергу, необхідно для створення сприятливих умов для роботи групи організувати знайомство, докладно ознайомити учасників з основними принципами ТОЗ, разом продумати та прийняти правила роботи саме цієї тренінгової групи, розпочати освоєння прийомів самодіагностики та способів саморозкриття, приступити до освоєння активного стилю спілкування та способів передачі та прийому зворотного зв'язку. Знайомство. Знайомство є центральною процедурою першого заняття, які б завдання цей тренінг не переслідував. Знайомство неодмінно проводиться, навіть у тому випадку, якщо тренінг відбувається у колективі (як у нашому випадку), де, здавалося б, всі вже один одного знають. Цілей у цієї процедури можна виявити кілька. Це перша вправа тренінгу і вона має налаштувати учасників на серйозне ставлення до справи. Навіть найпростіше привітання та знайомство можуть дати багато для розуміння іншої людини. Потрібно навчитися запам'ятовувати отриману про людину інформацію, виявляючи увагу не лише до її зовнішності, а й уловлюючи зміст її слів. Вже з цієї вправи члени групи повинні зрозуміти, що основний принцип, який допомагає зрозуміти себе та інших, це увага до людини. У запропонованому ТОЗ процедура знайомства зветься «Самопрезентація» та націлена на виявлення уявлень

студентів про себе, формування установки про значущість своєї особистості, створення умов для саморозкриття. Ведучий просить всіх по черзі розповісти про себе і пропонує говорити не так про біографію, хоча це теж важливо, скільки про свої особисті якості. Наприклад, назвати 5–10 найхарактерніших особистісних якостей. Акцент необхідно робити на позитивних якостях (тому «самопрезентація»).

Усі члени групи та ведучий можуть ставити запитання. За традицією тренінгових груп для швидкого знайомства кожен учасник оформляє візитку, де вказує своє тренінгове ім'я. При цьому кожен має право взяти собі будь-яке ім'я: своє справжнє; ігрове ім'я (героя мультфільму, літературного героя); ім'я свого близького друга; Ім'я політичного діяча. Надається повна свобода вибору. Ім'я має бути написане розбірливо і досить велике. Потім кожен закріплює свою візитку у себе на грудях так, щоб усі члени групи могли прочитати тренінгове ім'я. Надалі протягом усього заняття учасники тренінгу повинні звертатися один до одного за цими іменами. Дозволяється у процесі тренінгу міняти ім'я.

Центральним моментом у знайомстві (як, втім, і у всіх процедурах виконуваних групою) є обговорення. Обговорення може бути націлене практично будь-що. Але воно не повинно перетворюватися на монолог «розумного» ведучого, який роз'яснює, оцінює, помічає гострим оком огріхи та промахи недолугих підопічних. Максимум на що може наважитися ведучий, це спробувати узагальнити думки та запропонувати можливі резюме. І лише в абсолютно безперечних, безпрограшних ситуаціях ведучий може звернути увагу учасників на те, на що не звертали уваги стало неможливо, але з якихось причин це щось залишилося непоміченим. Але повернемося до обговорення вражень студентів від знайомства. Члени групи діляться враженням, яке уявлення їм найбільше запам'яталося, що вони дізналися про своїх товаришів. Ведучому необхідно м'яко спонукати до висловлювань кожного учасника. І не важливо, наскільки об'ємними будуть ці висловлювання.

У описуваному циклі занять за програмою ТОЗ, учасники тренінгу були студенти одного підрозділу і, незважаючи на поширену думку про те, що вони знають один одного, вони переконалися в тому, що «знання» це вельми поверхове і депсихологізоване. Вони мало знали про своїх товаришів, з якими навчаються вже протягом трьох років. Учасники також зійшлися на тому, що естафета знайомства, яка передається один одному, супроводжується невидимою хвилею напруги. Ця напруга наростала з наближенням черги говорити, і досить різко падала після того, як справа зроблена. У ході знайомства виявляються спільні інтереси, погляди, захоплення. Психологічна атмосфера групи від запитувано-настороженої потроху починає зрушуватися у бік доброзичливості і готовності до співробітництва.

Вироблення правил життя групи. Після того, як знайомство відбулося, група приступає до вироблення правил життя групи. У кожній тренінговій групі можуть бути свої правила (принципи), але наведені в програмі (див. Додаток 1) лежать в основі роботи практично всіх груп. Ведучий пояснює учасникам ці правила, дає вичерпні відповіді на всі питання. Вже після привітання та самопрезентації провідному вже видно деякі стратегії поведінки деяких учасників та нерозвиненість у них деяких особистісних здібностей, які сприяли б успішному спілкуванню та міжособистісній взаємодії. Тому при обговоренні правил у ведучого вже є ілюстрації неадекватної та неуспішної поведінки, яку він може використати. Після цього обговорюються пропозиції, що надходять від учасників, про зміну правил або додавання нових. Під час обговорення правил ведучий дає змогу висловитися охочим, вислуховує всі пропозиції та зауваження та проводить їх обговорення. Остаточні узгоджені та прийняті правила є законом для роботи групи. Обговорення й прийняття правил дуже серйозний і відповідальний етап, оскільки залежно від ступеня усвідомлення учасниками тренінгу правил, що ними будуть будуватися робота групи.

Тренінгові процедури першого заняття. Коли правила вироблені, група починає тренінгових процедур першого заняття, темою якого є «Психодіагностика рівня особистісного зростання». Ведучий називає мети заняття: – розвиток вміння виявляти та аналізувати свої та оточуючих людей психологічні характеристики та здібності, приймати себе та інших такими, які є; - Діагностика особистісних здібностей та рівня сформованості якостей значущих для міжособистісних відносин; - Прояснення рівня сформованості «Я-концепції».

Перша процедура заняття – вправа-розминка «Викинь пальці» спрямована на «розгойдування» групи та призначена для перевірки вміння групи діяти узгоджено. Ведучий пропонує членам групи стати в коло і, не змовляючись, за його командою «викинути» якусь кількість пальців правої руки перед собою в коло. Вправа повторюється доти, доки учасники «не викинуть» однакову кількість пальців (4-6 спроб, щоб група зорієнтувалася у ситуації та почала діяти узгоджено). Головне тут – обмін враженнями. Особлива увага – на обговоренні самозвітів членів групи: що сприяло і що заважало діяти узгоджено. Істота обговорення зводиться до розповідей про способи, які використовував той чи інший учасник для досягнення мети, які стратегії поведінки були задіяні учасниками групи та наскільки ці стратегії допомагають чи заважають у житті. Хто був «відомим», а хто «провідним» – також з'ясовується під час обговорення. Таким чином, ця абстрактна вправа може при доречному її використанні дати корисний досвід швидкого досягнення взаєморозуміння та висвітлити деякі особисті бар'єри у поведінці у членів групи. Це діагностика життєвих стратегій поведінки учасників групи, які починають замислюватися над тим, що заважає, що сприяє бути успішним у житті.

Одним із цільових завдань програми ТОЗ зі студентами була робота з діагностики, а при необхідності – корекції їх особистісних якостей та здібностей. Основна частина першого заняття спрямована саме на це. Запропонована вправа «Групова дискусія» складалася із трьох процедур. У

першій процедурі учасникам було роздано списки якостей зі своїми короткої інструкцією, значимих для міжособистісних відносин, і пропонувалося кожному індивідуально проранжувати їх за рівнем важливості, та був за семибальною шкалою визначити, наскільки кожному властиві дані якості. У другій процедурі групі під час спільного обговорення протягом 30 хвилин пропонувалося вирішити, яка якість є найважливішою встановлення якісних міжособистісних відносин. Потім ведучим було запропоновано обговорити, що відбувалось ходило у групі під час дискусії. Зважаючи на те, що групова дискусія є одним із провідних методів проведення тренінгу, зупинимося на описі її докладніше. «Проблематизація» дискусії у разі задається при індивідуальному осмисленні завдання. Після цього ведучий просить групу постаратися знайти загальне, прийнятне всім учасників рішення. «Намагайтеся прийти до спільної думки, – просить ведучий, – нам з вами це важливо для подальшого просування вперед». Більше жодних коментарів та пояснень, за винятком регламенту часу на дискусію, ведучий давати не повинен.

Коли дискусія або закінчена, або перервана, ведучий цікавиться враженнями, які виникли в учасників дискусії. Дуже бажано, щоб кожен учасник хоч якось висловився про те, що відбувалось з ним та навколо нього під час дискусії, як він це сприймав. Не слід натискати на тих, хто відмовляється висловлюватися. Достатньо й того, що вони публічно відмовилися. Тут від ведучого потрібно саме відреагувати «ніяк». Адже відсутність словесного коментаря аж ніяк не означає мовчання. Можливі мимовільні, несвідомі супроводи свого мовчання. Це можуть бути дивно і неприязно підняті брови, підтискання губ, якісь жести. Щоб уникнути всього цього, ведучий не повинен забувати про свою безоцінну установку на груповий процес. Все, що відбувається у групі – добре, бо працює на групу, на її учасників, оскільки все, що відбувається тут, це унікальний та особистий для кожного досвід життя. Тільки цей досвід, на відміну від реального життя, спресовується в часі. Не слід забувати, що на відмову брати

участь в обговоренні передусім відреагує рано чи пізно сама група через когось із учасників.

Обговорюючи процес знаходження спільної думки, корисно зосередитися на питаннях на кшталт: – Яке значення для Вас особисто має участь у цій дискусії? – Які види поведінки заважали, а які допомагали досягненню згоди? – Хто виявився найвпливовішим, авторитетнішим, і чому до думки одних учасників прислухаються більше, ніж до інших? – Якою була емоційна атмосфера у групі під час диспуту? – Які дії робили ті чи інші учасники для «протягування» своїх думок? – Як би слід будувати дискусію, щоб у групі загалом зросла здатність швидко приймати рішення за мінімальної кількості незадоволених? – Які якості та чому опинилися на перших місцях, і які та чому – на останніх? – На скільки були задіяні ваші особисті якості та здібності для успішного виконання завдання? Під час обговорення виявився розкид думок. Було визначено, наскільки різняться цінності кожного учасника групи. Кожен по-своєму розуміє, які якості необхідні встановлення ефективних міжособистісних відносин. Для глибшого розуміння кожним учасником себе як індивідуальності, тобто як людини, яка багатьом відрізняється від інших, для відчуття учасниками унікальності та неповторності кожної людини, що веде важливо звернути увагу учасників на те, що їхні погляди несподівано різні. Отже, дискусія – це ефективний спосіб активізації групи на вирішення багатьох завдань. Можуть виявитися абсолютно несподівані для ведучого результати під час дискусії. Треба не пропустити їх, не заговорити, а відстежити, почути і зафіксувати ними увагу, зробивши надбанням групи. Дискусія дозволяє діагностувати наявність необхідних особистісних якостей та здібностей, необхідних людині у міжособистісному спілкуванні, і, якщо це необхідно, коригувати їх.

Після проведеної дискусії, провідним пропонувалося з урахуванням щойно проведеного аналізу поведінки кожного учасника в груповій дискусії оцінити себе за спеціальним тестом, що дозволяє діагностувати основні психологічні якості особистості та проаналізувати отримані результати. Тест

має бути невеликим. Процедура тестування допомагає налаштувати членів групи на вивчення самих себе, а це є одним з основних завдань даного тренінгу особистісного зростання. Ця процедура допомагає закріпленню навичок самоаналізу, самооцінки, глибшого саморозкриття і на основі цього – зміни себе. Тестування дозволяє виявити невідомі учаснику групи ресурси його особистості, сфокусувати увагу до його можливостях, про які не думав. Звичайно, як і будь-який інший тест – це лише матеріал для подальшої роботи. Учасникам тренінгу було сказано, що результати тесту допоможуть у ході тренінгу глибше розібратися в собі, і пояснено, що навіть якщо когось цей тест збентежить чи знизить робочий настрій, то потрібно поставитися до цього спокійно, як до нової можливості здобути впевненість та повагу до самому собі. Це не професійний тест, за яким можна визначити ті чи інші особистісні показники.

Наступну вправу «Стежка» запропоновано було почати виконувати під час перерви. Вправа це пов'язано зі спостереженням та увагою учасників один до одного і має на меті знизити відчуженість, почуття небезпеки, які є природними атрибутами на початкових етапах тренінгу. Ведучий повідомляє учасникам про те, що сьогодні є можливість виявити, наскільки ми здатні бути уважними до іншого, зосереджуватися на партнері зі спілкування, спостерігати за ним, не пропускаючи нічого. Справді, складно впливати на людину, не будучи здатною сприймати його в максимально можливому наборі подробиць, зокрема, дрібниць. Перед виходом на перерву ведучий пропонує, щоб кожен член групи обрав собі «об'єкт стеження» та записав його ім'я собі у зошит. Завдання «сищика», не розкриваючи себе, поспостерігати за обраним членом групи, з'ясувати, що він робив під час перерви, як повадився, який у нього настрій, самопочуття, настрої на роботу. Завдання «об'єкта» – виявити «сищика». Після перерви – обговорення отриманих даних у наступній послідовності: перший член групи говорить хто, на його думку, за ним спостерігав.

Якщо відгадав, то «сищик» розповідає про спостереження, якщо ні, то «сищик» сам називається і розповідає, потім цей «сищик» говорить про тих, хто спостерігав за ним і т. д. по ланцюжку. Така послідовність дозволяє яскравіше здивуватися і «сищикам» і «об'єктом стеження». Потім ведучий пропонує учасникам поділитись своїми враженнями про те, як кому вдавалося виконати завдання. Яке завдання було легше виконати? Яке відчуття викликало розуміння, що хтось стежить за вами? Які виникали у своїй бажання? Що заважало, а що допомагало у процесі гри? Судження учасників були дуже різні та важко передбачувані. Однак деяка схожість реакцій на цю вправу все ж таки простежується. Несподівані, дивовижні, непланові судження та враження ведучий може розглядати як своєрідний подарунок, який поповнює скарбничку його досвіду. Якщо група вражає ведучого своїми несподіваними реакціями – це ілюстрація істинності, натуральності, достовірності групового процесу. Зокрема, у групі були учасники, які повідомили про свої неприємні почуття, пов'язані з необхідністю стеження за кимось навіть у грі. Вони навіть не ставили, за їхніми словами, собі на меті виконувати неприємне для них завдання, оскільки це суперечить їхнім моральним нормам. Ведучому у разі не слід поспішати коментувати, виправдовувати чи звинувачувати, а корисно уточнити і констатувати подібну думку. Такі учасники для ведучого повинні бути іноді у фокусі пильної уваги. У процесі занять ведучому корисно відповісти на кілька запитань: чи часто такий учасник опиняється в опозиції до групи? Чи усвідомлює він це? Як він ставиться до цього? Чи прагне він протиставляти свою позицію стосовно позиції ведучого чи все-таки стосовно групи? В результаті обговорення вправи учасники зійшлися на спільній думці про те, що виконана вправа – непогана модель реального життя, де нерозривно пов'язані в один вузол взаємні сприйняття та спостереження як частина природного спілкування людей. Багато хто зазначив, що раніше ніколи не помічали людей навколо, а були зайняті своїми думками.

Подивитися навколо фокусуєчим поглядом буває дуже корисним, тому що помічаєш багато нового в людях, більше впізнаєш їх.

Дуже важлива вправа основної частини першого заняття - «Виявлення субособистості». Цілями вправи є чіткіше з'ясування учасниками групи того, ким вони є насправді, уявлення своєї внутрішньої своєрідності та усвідомлення своїх цілей та бажань, розвиток здатності керувати своїм внутрішнім світом. Цією вправою визначається глибока особистісна установка на постійний внутрішній самоаналіз. Учасники працюватимуть зі своїми субособами самостійно, на наступних заняттях теж. І при цьому від заняття до заняття в учасників змінюється уявлення про себе з різкою швидкістю. Перед і після вправи ведучий пропонує інформацію про субособистості, що дозволяє учасникам розібратися в поняттях та засвоїти напрямки подальшої роботи над собою за допомогою запропонованої процедури за межами тренінгу.

Вправа «Виявлення субособистостей», як і багато інших, запропонованих у програмі ТОЗ, має медитаційний характер. Тому для того, щоб почати медитацію необхідно виконати ряд підготовчих вправ «Візуалізація» та «Релаксація» та кілька вказівок ведучого: – прийняти медитативну позу (зручно сидячи на стільці, збалансувати своє тіло, ноги на підлозі; кисті рук лежать вільно на колінах) ; - тримати спину рівно; - Налаштуватися на те, щоб відкласти на час свої емоції та проблеми; - закрити очі; – залишити будь-які судження, очікування та фантазії про те, яким виявиться досвід медитації, дати досвіду відбутися; – розслабити м'язи обличчя та щелеп; - Відрегулювати дихання. Після того, як дихання стало рівним, можна переступити до вправи. Одне важливе уточнення. Ведучий повинен відчувати вплив кожної запропонованої медитаційної вправи, для того, щоб краще відчувати, як кожна вправа має виконуватися, якою має бути тривалість етапів, а також глибше зрозуміти динаміку процесів, що відбуваються. Після виконання кожної медитаційної вправи учасникам пропонується записати свої враження про вправу, свої думки та почуття та

поділитися своїми переживаннями. Для більшості учасників описуваного нами ТОЗ були характерні невміння словесно позначати свої почуття, переконаність у небажаності їхнього вираження у спілкуванні та деякі складнощі зі свідомістю свого стану. Подібні порушення у сучасних дослідженнях отримали назву «алекситимії», що в буквальному перекладі означає – «немає слів для почуттів». Спостереження за реакціями в груповій процедурі «обміну почуттями» свідчить про явні труднощі, часом неможливості висловити в словах свої емоції щодо того, що відбувається. Типові варіанти висловлювань для позитивного ставлення - «нормально», «цікаво», для негативного - «втомився», «нервувався». На початку групових занять ця особливість не дозволяє давати ефективний зворотний зв'язок іншим учасникам під час виконання вправ. Умовою подолання так званого «алекситимічного бар'єру» є зміна ціннісного ставлення людини до емоційного самовираження: від цінності стриманості, повного контролю почуттів і придушення переживання, що соціально засуджуються до «реабілітації» емоцій, визнання за собою права відчувати найрізноманітніші почуття і відкрито їх висловлювати. Йдеться про здатність жити, керуючись своїми інтересами, почуттями та можливостями, а не соціальними стандартами, які часто суперечать внутрішній спрямованості особистості. Усвідомлення цієї спрямованості учасниками тренінгу є необхідною передумовою особистісних змін, які ведуть ОЗ, до більшої задоволеності життям.

Ведучий тренінгу повинен заохочувати висловлювання учасників про почуття та свої переживання, розвивати всіма способами здатність до їх вираження.

Головною метою наступної вправи «Рефреймінг негативних якостей особистості» є розвиток здатності прийняття себе таким, який є. Кожна людина має хоча б одну якість, якої вона хотіла б позбутися. Воно нібито заважає жити, але зробити з ним нічого не може. А чи треба? І чи можна позбутися його? А чи не краще його усвідомити, розглянути з іншого боку.

Процедура вправи дозволяє по-новому подивитись нібито негативне якість, на думку його власника. Під час обговорення вправи, зазвичай, всі учасники групи відзначають зміна негативного фокусу сприйняття своєї якості на позитивний, з його прийняття. Остання вправа основної частини тренінгу «Побоювання» має багато цілей. По-перше, воно націлене на зниження відчуженості, почуття небезпеки, які є природними атрибутами перших занять на початкових етапах тренінгу. По-друге, воно розвиває здатність до емоційної відкритості у міжособистісних відносинах. По-третє, розвиває здатність емпатичного розуміння іншого. Ведучий дає можливість кожному з учасників звернутися до конкретного учасника групи та поділитися з ним своїми побоюваннями, пов'язаними безпосередньо з поведінкою групи. Учасник, вислухавши побоювання, що звертається до нього, дає емпатичний відгук, починаючи свою відповідь приблизно так: «Чи правильно я тебе зрозумів, що ти побоюєшся того і причиною тому є те», – і потім висловлює свою згоду чи незгоду з висловлюванням партнера. Після цього можливість висловити свої побоювання належить останньому. Одне правило: дискусія у своїй не розвивається, кожен робить сам собі висновки і, якщо захоче, може поділитися ними наприкінці вправи під час його обговоренні. Обговорення цієї вправи наводить учасників тренінгу до думки, наскільки найчастіше помилковим буває сприйняття людьми одне одного. При цьому кожен виходить зі свого досвіду, який не враховує досвід опонента.

Тренінгові процедури, що проводяться наприкінці кожного заняття циклу. Наприкінці кожного заняття ведучий пропонує учасникам тренінгу домашнє завдання. На його виконання ведучий просить завести окремий зошит. З одного боку, це привчає до сумлінного ставлення до справи, з іншого, систематизує одержуваний учасниками під час самоаналізу матеріал. Ведучий наголошує, що на наступному занятті з домашнім завданням група працюватиме обов'язково. Сенс постійного домашнього завдання та її «перевірка» у тому, щоб показати учасникам величезну користь, яку приносить систематична робота з себе. Крім того, виконуючи домашнє

завдання, учасник на якийсь час згадує про тренінг, думає про членів групи, а отже, у нього відбувається психологічне настроювання на майбутню роботу. Завдання додому продовжують розпочату роботу на занятті та дають дуже великий матеріал для самоаналізу. Наприклад, письмове відпрацювання тесту «Я – концепція» як домашнє завдання є важливою аналітичною роботою над собою з самопізнання своєї особистості. Це спроба з'ясувати чи поділяють оточуючі мою думку про себе, чи бачать мене інші таким, яким я вважаю себе. Якщо вони визначають мене інакше, то що ж лежить в основі їхнього сприйняття та оцінки? А що є основою оцінки сприйманих мною інших людей?

Робота з домашнім завданням на наступному занятті сприяє психологічній розминці, розкріпачує учасників. Однією з останніх процедур кожного заняття є анкетування. Ведучий пропонує учасникам відповісти на запитання анкети, висловивши свою думку про минуле заняття. Систематичне проведення анкетування, яке передбачає ТОЗ, необхідне у тому, щоб виробити міцні навички відповідального ставлення до справи, себе. По-перше, щоб заповнити анкету, потрібно брати активну участь у занятті, по-друге, необхідні певні навички самоаналізу, по-третє, учаснику потрібно мати достатню мужність, щоб вказати свої помилки і зробити зауваження ведучому.

Без проведення процедури підбиття підсумків заняття не можна закінчувати заняття. У членів групи має бути остання можливість сказати те, що їх турбує чи мучить. Ведучий дає можливість охочим поділитися тим, що вони хотіли б висловити. Особливу увагу ведучий звертає тих учасників, хто почувається ніяково, невпевнено. До них треба обов'язково підійти після заняття. Остання процедура кожного заняття – це процедура прощання учасників. Як її здійснювати може запропонувати група, а може запропонувати сам ведучий. Після виконання цієї вправи ще теплішають стосунки серед учасників.

Заняття друге Метою другого заняття тренінгу «Прояснення та розвиток потребо-мотиваційної сфери особистості, коригування ціннісних орієнтацій» є прояснення своїх життєвих та професійних мотивацій та цінностей; за необхідності, внесення до них коректив. Тренінгові процедури, з яких починається кожне заняття циклу. Друге та наступні заняття тренінгу проходять за певною схемою: психологічна розминка у вигляді вітання, аналіз анкет «Думка», нагадування про правила групи, рефлексія попереднього заняття, обговорення домашнього завдання, аналітична робота над собою, основні вправи та заключні процедури, описані вище. Процедура привітання. Процедура привітання – це психологічна розминка, під час якої учасники повинні налаштуватися на довірчий стиль спілкування, допомогти один одному включитись у продуктивну роботу, продемонструвати своє добре та поважне ставлення до всіх членів групи. Без такої розминки не слід відразу починати основні вправи, тому що вони пройдуть мляво і не дадуть потрібного ефекту. Потрібно враховувати, що була перерва у заняттях, учасники втратили «настрій», який був на першому занятті. Їм потрібен час, щоб згадати та налаштуватися, душевно розігрітися. Саме традиційні вітання дозволяють згадати минуле заняття, підійти до всіх членів групи, сказати одне одному кілька теплих слів. Це одразу включає і самого учасника, який змушений активно взаємодіяти з оточуючими, і група загалом отримує потужний заряд позитивних емоцій, що необхідне ефективної роботи. Ведучий на кожному занятті привносить у процедуру привітання щось нове. Наприклад, потрібно підійти до всіх членів групи по черзі та привітати їх, розпочавши діалог із звернення на ім'я, яке позначено на візитівках. При цьому необхідно обов'язково підкреслити індивідуальність один одного, згадавши те, про що йшлося на першому занятті (самопрезентація). Якщо хтось із членів групи не може згадати індивідуальність когось із членів групи, необхідно вибачитись перед цією людиною і попросити її нагадати, в чому ж її індивідуальність. І це вже треба запам'ятати!

Аналіз анкет «Думка». У ході аналізу анкет «Думка» ведучий звертає увагу учасників на ступінь їхньої включеності в заняття і на ті причини, які, на думку самих учасників, заважають їм бути щирими. Не називаючи тренінгових імен, ведучий зупиняється найбільш типових помилках членів групи, які вони вказали в анкетах. Також, ведучий зазначає значні їм епізоди минулого заняття, відверто перераховує все те, що не сподобалося учасникам, і, звісно, аналізує зауваження і побажання до ведучому. Рефлексія попереднього заняття. Для того щоб робота від заняття до заняття ставала все більш продуктивною, ведучий пропонує відверто поділитися враженнями про те, що було на минулому занятті. Ця вправа створює атмосферу спокійного та відвертого обговорення, оскільки висловлюються лише охочі. Водночас, це налаштованість на більш серйозне ставлення до наступних вправ і етюдів. Тренінгові процедури другого заняття. У першому етапі заняття блок вправ націлений прояснення своїх життєвих потреб, мотивів поведінки у різних життєвих ситуаціях і продовжує роботу з субособами, розпочату ще першому занятті. Метою вправи «Коло субособностей» – навчитися аналізувати свої потреби, внутрішні спонукання та зрозуміти себе, свій центр, своє «Я», посилити його, щоб це «Я» було здатне вирішувати конфлікти між субособами. Вправа «Діалог субособностей» дозволяє посилити відчуття від першої вправи та дає можливість ще більше дізнатися учасникам про свої субособистості. Вправа «Психодрама субособностей» дозволяє почути суперечку, яку ведуть у свідомості кожного внутрішні голоси. Під час обговорення цих вправ учасники приходять до усвідомлення сили свого «Я» та розуміння, що вони справді можуть керувати своїми внутрішніми конфліктами та вимогами своїх субособистостей у реальному житті навіть більше, ніж могли це робити під час психодрами. Процедура наступної вправи в основній частині другого тренінгу «Прояснення своїх життєвих цінностей» дозволяє учасникам, виходячи зі свого досвіду сприйняття дійсності, визначити свої цінності. Кожен учасник гурту під керівництвом ведучого вибудовує свій «граф цінностей».

Обговорення доцільно побудувати довкола обговорення наступних питань: – Які життєві цінності є домінуючими для більшості? – Які сфери життєдіяльності переважають в описах цінностей (робота, сім'я, здоров'я)? – Чи немає протиріч у життєвих цінностях? Чи є альтернативні? – Про які життєві позиції людини можна сказати на основі життєвих цінностей? – Чи завжди Ви чините (дієте) відповідно до заявлених цінностей? – Чи сприяла ця вправа проясненню та корекції Ваших життєвих цінностей?

Остання вправа в основній частині третього заняття «Мій герб». Ведучий пропонує кожному учаснику зобразити свій герб та придумати свій девіз, який відображає життєве кредо, ставлення до себе та світу загалом кожного учасника. Зображення герба змушує сконцентруватися на головному, що кожен цінує життя, заради чого живе, чим цінує. Пошук відповіді ці принципові питання допомагає учасникам чіткіше усвідомити цілі свого життя. Невербальний спосіб подачі матеріалу також сприяє додатковому переосмисленню. Ведучий повинен звернути увагу на тих, хто боїться розпочати малюнок, підказати їм, нехай зобразять просто схему, контур умовними знаками. Головна ідея – розкутість самовираження. Після закінчення роботи кожен учасник говорить, що хотів показати автор герба. Потім автор сам уявляє, що їм зображено на гербі та яке інформаційне навантаження несе той чи інший символ герба. З одного боку, це стимулює учасників на активне сприйняття інших людей, а з іншого боку, сам автор отримує цікаву інформацію, що запам'ятовується, іноді дуже несподівану для себе.

Заняття третє Логічним продовженням попереднього заняття стало третє заняття циклу ТОЗ на тему «Психологічний, соціально-психологічний аналіз життєвого шляху та методика планування особистісного та професійного зростання». Воно націлене на: – прояснення своїх потенційних життєвих можливостей та цілей; - Розробка особистого життєвого плану; - Розвиток впевненості в досягненні поставлених цілей. Тренінгові процедури другого заняття. Усі завдання другого заняття індивідуально орієнтовані.

Тому провідним має бути дана установка учасникам на серйозну, творчу роботу з виявлення своїх життєвих цілей та розроблення особистого життєвого плану. Перша вправа «Визначення послідовності досягнення Вашої мети» спрямована на навчання учасників визначення послідовності досягнення мети. Воно розвиває здатність усвідомлювати можливості досягнення поставлених цілей, вміння знайти оптимальну кількість дій та необхідних засобів для їх досягнення. Наступна медитаційна вправа «Три роки» покликана допомогти учасникам глибоко усвідомити, що вони дійсно хочуть робити в цьому житті і як хочуть її прожити. Після нетривалої релаксації пропонується побудувати своє життя при повідомленні про близьку смерть через три роки. Після того, як уяву побудує картину життя протягом цих трьох років, пропонується порівняти її з тим життям, яким Ви живете зараз і що Ви хотіли б включити до Вашого нинішнього життя? Після цього пропонується усвідомити, що припущення про смерть через три роки – це лише гра уяви, яка знадобилася, щоб виконати вправу, і відкинути ці думки, але залишити від цієї гри те, що Вам підходить і що Ви хотіли б зберегти. Після виходу зі зміненого стану обговорюється набутий досвід виконання вправи.

Одні усвідомили правильність обраного шляху, інші зрозуміли, що відпущений час витрачається дарма, треті усвідомили, що навчання не приносить жодного задоволення, а лише засіб здобути вищу освіту, четверті усвідомили, кого саме найбільше люблять і про кого хотіли б дбати (і в результаті вирішили проводити з ними більше часу). Далі, перш ніж приступити до розробки особистого життєвого плану, ведучий пропонує оцінити свою життєву ситуацію, відповівши на питання, що відносяться до різних сфер життєдіяльності: робота; економічний стан; фізичний та психічний стан; взаємини з оточуючими; загальнокультурний та професійний саморозвиток; сімейне життя. Відповіді на ці питання допоможуть глибше усвідомити свою життєву ситуацію та скласти персональний план особистісного зростання та службової кар'єри. Після цього учасники

розпочинають планування. Ведучий надає допомогу, пропонуючи питання, куди собі має відповісти кожен, плануючи своє життя.

Під час обговорення вправи виникла дискусія. Розмова йшла про складові успіху в досягненні цілей, яким має бути військовий психолог із чіткими особистими цілями, з'ясовувалися можливі причини не досягнення поставлених цілей. Учасники дійшли єдиної думки, що досягти успіху в житті можна лише тоді, коли є чітка мета. Ведучий у ході дискусії, що спонтанно виникла, уважно слухає, запам'ятовує все те суттєве, що прозвучало з вуст кожного учасника, хто ділився своєю думкою. Далі завдання ведучого у тому, щоб відтворити суть кожного виступи, не забуваючи згадувати авторів, цитованих їм думок, міркувань, думок. Тільки після цього можна намагатися робити узагальнення всіх висловлювань та повідомити власні ідеї. Остання вправа основної частини другого заняття орієнтована на формування впевненості у досягненні поставленої мети. Це медитаційна вправа «Ідеальна модель». У цій вправі дається можливість швидко представляти те, чого кожен собі хоче досягти цьому етапі саморозвитку, тобто представляти ідеальну модель того, ким кожен може стати. Головний принцип, який лежить в основі цієї вправи, такий, що ідеальна модель не привноситься ззовні, а присутня всередині нас, очікуючи, коли ми її виявимо та приведемо в дію. Звертаючи увагу на цю внутрішню ідеальну модель, ми дозволяємо їй вийти на поверхню свідомості та проявити себе у нашому житті. Пробуджуючи одна за одною якості нашої ідеальної форми, ми поступово створюємо таких себе, якими нам судилося бути і якими ми збираємося стати. Тим самим ми стаємо творцями свого життя. Саме у цьому напрямі відбувалося обговорення цієї вправи.

Заняття четверте. Четверте заняття циклу «Розвиток потенціалу особистісного зростання та здатності подолання життєвих криз» останнє, тому основні зусилля спрямовуються на закріплення отриманих навичок та умінь саморозкриття та самоаналізу, на формування позитивної самооцінки учасників та опрацювання конкретних планів майбутнього. На цьому занятті

підбиваються підсумки роботи групи, даються відповіді на всі питання, щоб у учасників не залишалося невирішених проблем, які виникли під час роботи групи. Одне з основних положень, яке мають зрозуміти та засвоїти учасники, полягає в тому, що в житті кожному слід орієнтуватися не на інших, а на рівень своїх особистісних якостей та здібностей. У цього заняття також є й приватні цілі: розвиток здатності виявляти сильні сторони своєї особистості та спиратися на них; - Розвиток здатності долати кризи в складних життєвих ситуаціях. Тренінгові процедури четвертого заняття. Для виявлення ступеня впевненості у собі та самооцінки провідним пропонується заповнити тест на виявлення впевненості у собі та рівня самооцінки впевненості у собі (Додаток 1.6). Як уже говорилося вище, процедура тестування допомагає налаштувати членів групи на вивчення самих себе, закріплює навички самоаналізу та глибшого саморозкриття і на основі цього відбувається зміна особистості. Результати тесту в аналізованій нами групі дали далеко не яскраву картину. Близько 60% групи показали низький рівень самооцінки та не впевненості у собі, решта показала середній рівень. Ведучим було запропоновано поставитися до цього спокійно, як до нової можливості набутти впевненості та поваги до самого себе. Тому вся основна частина заняття була спрямована на розвиток впевненості до себе шляхом розвитку потенціалу особистісного зростання та здатності подолання життєвих криз. Процедура вправи «Розвиток впевненості у наявності здібностей і можливостей досягнення поставленої мети» дозволяє впроваджувати у свідомість учасників систему особистісних установок, які допомагають йому сприймати себе більш позитивному ключі. Це звичайний процес самонавіювання. На осмислення учасниками сильних сторін своєї особистості, тобто таких якостей, навичок, умінь, які людина приймає та цінує у собі, і які дають почуття внутрішньої впевненості та довіри до самого себе, допомагають вистояти у скрутну хвилину, спрямована вправа «Сильні сторони». Це вправи спрямовано як визначення своїх сильних сторін кожним учасником, а й формування звички думати себе позитивно. Тому при його

виконанні необхідно ведучому стежити за тим, щоб учасники уникали будь-яких, навіть незначних висловлювань про свої недоліки, помилки, слабкості. Будь-яка спроба самокритики та самоосуду до повинна припинятися провідним. Головне завдання вправи – провести інвентаризацію саме сильних сторін особистості кожного учасника.

У ході обговорення виконаної вправи група за допомогою ведучого прийшла до усвідомлення того, що саморозкриття, робота над собою це не лише розбір помилок та подолання психологічних слабкостей, негативних звичок, а й аналіз тих якостей, які допомагають на шляху самовдосконалення, що це, мабуть, Найважливіша сторона – пошук не винуватця чи супротивника, а помічника і сподвижника всередині себе. Одним із учасників була висловлена думка про те, що він не звик думати про себе в позитивному плані, частіше звертав увагу на свої недоліки і найменше звертав увагу на свої сильні сторони, які допомагають у різних ситуаціях. Група прийшла до рішення, що використання позитивних ресурсів є головною навичкою, яку набув кожен учасник у ході виконання запропонованих вправ. Сенс наступної вправи «Список претензій», запропонованого групі провідним, у тому, щоб кожен член групи мав реальну можливість почути уявлення, які сформувалися про нього в інших учасників під час занять. Крім того, учасники розуміють, що тренінг не просто гра чи приємне спілкування, а досить важка та відповідальна робота. Кожен учасник висловив своє ставлення до отриманої претензії та дав обґрунтування, згоден чи ні з отриманим, чому має намір (чи ні) змінитись. У ході вправи та при його обговоренні відбулася відверта розмова, основний зміст якої у корекції самосприйняття членів групи. Тут виявилася одна важлива якість, яку група набуває на етапі сталої працездатності. Ця висока проникність конструктивної критики. Ця якість розвивається в учасників на тлі безумовного позитивного ставлення до себе і проявляється у прагненні знайти раціональне зерно у критичних висловлюваннях, у прагненні зробити їх об'єктом пильного аналізу та роздумів.

Вправа «Мої слабкі сторони» спрямовано глибокий і всебічний аналіз слабких сторін особистості кожного учасника. При виконанні цієї вправи ведучому треба бути особливо уважним до кожного учасника, оскільки аналіз своїх слабкостей вимагає від людини великої душевної роботи та самовіддачі. Тому в групі має бути створена атмосфера повного прийняття людини саме такою, якою вона є. Ведучий налаштовує групу на бажання відчувати стан іншої людини, допомогу їй теплим словом та реально підтримати. Ведучий при цьому розповідає і про свої слабкі сторони, тим самим подаючи приклад саморозкриття та постійної роботи над собою. Не обов'язково говорити тільки про негативні риси свого характеру, шкідливі звички; Важливо відзначити те, що є чи може бути причиною конфлікту різних ситуаціях, ускладнює життя, ускладнює взаємовідносини. Так в описуваній нами групі як слабкі сторони учасники відзначали такі цілком позитивні якості, як чуйність, доброта, невміння сказати «ні» та інші. Головне завдання цієї вправи провести «інвентаризацію» слабких сторін, як внутрішнього бар'єру, страху чи іншої перешкоди, яка стоїть на шляху особистісного зростання.

Для досягнення поставленої мети заняття використовується вправа «Свідомість життєвих криз». Мета його полягає в осмисленні життєвих криз та відпрацювання установки на їхнє прийняття. Для досягнення цілей вправи кожному учаснику пропонується згадати три кризи, пережиті ними в житті (ситуації, які викликали сильне переживання), і зробити вільний малюнок кожного з них, висловлюючи почуття, які вони відчували під час кризи та істота. Малювати треба вільно, не намагаючись зробити малюнок красивим. Потім провідним дається установка і пропонується, розташували всі три малюнки перед собою відповідно до хронології подій і вдивившись у них, простежити в них, якщо вийде, безперервність і перехід між фазами свого розвитку. Необхідно спробувати побачити в кожній кризі новий життєвий імпульс, нову межу своєї особистості, яка народжується і прокладає собі шлях і усвідомити, яким чином кризи зустріли. Чи були спроби відстрочити

чи ігнорувати їх, чіпляння за старі звички чи були мужні перед кризами? Чи переживалася кожна криза по-різному? Використовуючи трансний стан учасників під час запропонованої роботи, ведучий вселяє, наприклад, наступну інформацію, спрямовану на прийняття кризи як досвіду: «Пам'ятайте, криза означає, що існуючий порядок руйнується, а новий, можливо, досконаліший, займає своє місце. У період між старим та новим порядком виникають тимчасові дезінтеграція та переживання, біль. Але це природний процес, бо життя – це школа, а кризові ситуації – найважливіші уроки. Тому прийняття криз є найпрактичнішим способом бути вільним і у важкій ситуації. Травмуючі установки мають змінитися на пізнавальні». У аналізованій нами групі, вправа викликала емоційний сплеск із боку учасників. Навіть ті учасники, які раніше під час проведення вправ або відмовчувалися, або оброблялися нормативними висловлюваннями, бурхливо висловлювали свої емоції та ділилися своїми враженнями про виконану роботу. Той глибинний аналіз своїх життєвих криз, яку провів кожен учасник, дозволили зробити для себе дуже багато важливих висновків. Зокрема те, що ті переживання, які несуть людині життєві кризи, становлять її внутрішній досвід і тому мають сприйматися доброзичливо.

Тренінгові процедури, які завершують ТОЗ. Після перерви група розпочинає виконання завершальних тренінг вправ, підбивають підсумки всіх занять. Вправа «Валіза» націлена на те, щоб дати кожному учаснику зворотний зв'язок, продемонструвати їх досягнення та недоопрацювання під час тренінгу. Один із членів групи виходить із кімнати, а решта починають збирати йому в далеку дорогу «валізу». У цю «валізу» набирається те, що на думку групи, допоможе людині в особистісному та професійному зростанні, всі позитивні характеристики, які група особливо цінує в ньому. Але обов'язково вказується і те, що заважає людині, в чому її негативні прояви, і над чим їй потрібно активно працювати. Вибирається «секретар», він ділить лист вертикальною межею навпіл, з одного боку ставиться «+», з іншого «-». Для хорошої валізи потрібно 5-7 характеристик з того й іншого боку. Потім

входить член групи і зачитується і передається цей список. Виходить наступний учасник і процедура продовжується.

При зборі «валізи» дотримуються такі правила: – класти однакову кількість позитивних та негативних якостей; – вказувати ті якості, що виявилися під час занять; – можна класти лише ті якості, що піддаються корекції. Наступна вправа, що проводиться із групою «А що далі?». Ведучий пропонує обговорити учасникам перспективні цілі та ті конкретні кроки, які вони мають намір зробити для їх здійснення. Кожному учаснику надається 2–3 хв. для того, щоб розповісти про це всій групі. Члени групи можуть ставити питання, конкретизувати цілі, допомагати у визначенні кроків щодо їх досягнення. Головне завдання, яке переслідує проведення цієї вправи – скласти певну програму дій кожного учасника на найближче майбутнє. Основний зміст цієї вправи прийняти кожним учасником він відповідальності за своє найближче майбутнє. Коли людина вголос формулює свої цілі і промовляє конкретні кроки для їх досягнення, вона тим самим ніби публічно бере на себе зобов'язання щодо їх виконання (анкети, які використовуються у ході проведення тренінгу ОЗ приведені у додатку А та Б до роботи).

Для більш чіткого закріплення сформульованих цілей та певних кроків для досягнення учасникам пропонується виконати вправу «Угода». Кожен член групи становить угоду (контракт) із собою, відповідаючи запропоновані питання: 1. Що хотів би змінити у собі за підсумками роботи у групі? 2. Як я збираюся це зробити? 3. Коли я це робитиму? У угоді слід особливо підкреслити: області своєї поведінки, що потребує перебудови; вказати ситуації, що викликають розгубленість, роздратування та інші негативні почуття; свої сильні та слабкі сторони; викласти намічені зміни щодо навчання, сім'ї, свого стилю спілкування, естетичних інтересів, кола знайомств, розваг, відносин із родичами, друзями; намітити конкретні цілі та шляхи їх досягнення.

Укладені угоди здаються ведучому, який через певний час (3–5 місяців) повинен видати (надіслати поштою) їх учасникам для подальшої аналітичної

роботи над собою: для порівняння які відбулися зміни після тренінгу і наскільки вдалося виконати заплановане. Анкетуванням, підбиттям підсумків та процедурою прощання завершується проведення занять за програмою ТОЗ.

Висновки до розділу 2

~~У другому розділі роботи було проведено експериментальне дослідження особистісного зростання студентів першокурсників в умовах загрози життю.~~

~~Був проведений опис методик діагностики особистісного зростання студентів першокурсників в умовах загрози життю. Методологічну основу дослідження склали такі підходи: системно-діяльнісний, полісуб'єктний, контекстний, конвергентний. У дослідженні використовувалися організаційні, теоретичні, емпіричні методи, а також методи кількісної та якісної обробки та інтерпретації та даних. Як діагностичний інструментарій застосовувалася багаторозмірна методика діагностики диспозицій насильницького екстремізму Д. Г. Давидова, К. Д. Хломова; методика DOSPERT. Це досить нова, але широко використовується в Європі психометрична шкала, яка оцінює прийняття ризику в п'яти змістовних галузях: фінанси, здоров'я/безпека, рекреаційні, етичні та соціальні ризики~~

~~Проведена діагностика особистісного зростання студентів-першокурсників в умовах загрози життю. Проведений нами аналіз результатів дозволяє зробити висновок, що загалом у вибірці відсутні виражені тенденції прояву диспозицій насильницького екстремізму. Однак значна частина вибірки все ж таки демонструє поодинокі прояви таких диспозицій. Саме собою наявність диспозиції не є необхідною і достатньою умовою для реалізації будь-яких конкретних дій, але в той же час установки, оціночні судження, типові реакції на зовнішні впливи, що лежать в основі диспозиції, можуть формувати певні ризики, ускладнювати адаптацію~~

людини до зовнішнього середовища, робити його вразливим до маніпулятивної дії протиправної, екстремістської спрямованості. Сферою, де студенти готові виявляти ризикову поведінку, є соціальна комунікація. З одного боку, область соціальної комунікації досить відома студентам через доступність відповідного досвіду. З іншого, основні цілі молоді продовжують залишатися у соціальній сфері та пов'язані з освоєнням спілкування у різних групах.

Приведено аналіз та інтерпретація результатів дослідження. Отримані у дослідженні дані підтверджують неоднорідність локусу контролю як комплексної характеристики суб'єкта. Загальна інтернальність не утворює жодної кореляції з параметрами ризику, тоді як окремі компоненти описують адаптивні та неадаптивні стратегії ризикової поведінки. Ризикова поведінка є комплексним багатоаспектним явищем, вивчення якого вимагає застосування широкого спектра методик, що діагностують різні його рівні та компоненти. Симптомокомплекс ризикової поведінки у своїй основі містить загальну готовність до ризику, схильність до певних стратегій та сфер прояву ризику. Додаткові методики дозволяють суттєво розширити уявлення про психологічний аспект ризику. На даному етапі досліджень говорити про однозначних предикторів ризикової поведінки неправомірно. Сміливість і безтурботність, безумовно, сприяють більшій ризиковості, але не визначають її варіантів. Дослідження показало, що сміливість як риса особистості, поряд з інтернальністю, у сфері невдач визначає, швидше, адаптивні та здорові варіанти ризикової поведінки, а безтурботність та екстернальність у сфері здоров'я обумовлюють менш адаптивну поведінку. Дані риси є не так прямими предикторами, як пусковими елементами різних психологічних механізмів ризику. Стратегії розумного ризику передбачають інтернальний локус контролю у значимих людини сферах, відповідальність, знання своїх можливостей (наприклад, таких, як стресостійкість). Нерозумний ризик базується на легковажності, він передбачає екстернальний локус контролю та пошук зовнішньої стимуляції для компенсації особистих якостей.

Розкрита стратегія підтримки особистісного зростання студентів-першокурсників в умовах загрози життю. Описали груповий психологічний тренінг, спрямованого на активізацію особистісного зростання, будуть використані приклади з проведеного циклу занять за програмою тренінгу особистісного зростання. Усього було проведено 4 заняття, кожне тривалістю 6 годин, загальний час циклу – 24 години. Заняття проводилися 2 рази на тиждень, протягом 2-х тижнів в тому самому приміщенні. Цикл занять за програмою тренінгу особистісного зростання спрямований на активізацію особистісного зростання студентів, виявлення кожним свого потенціалу в житті та професійній діяльності, та розвиток особистісних здібностей, властивих особистості, що самоактуалізується.

ВИСНОВКИ

У роботі була розкрита тема особистісного зростання студентів-першокурсників в умовах загрози життю.

У першому розділі роботи представлена теоретична характеристика проблеми особистісного зростання студентів-першокурсників.

Проведено аналіз поняття «особистісне зростання». Зробили висновки, що можна виділити три рівні розвитку особистості, що відрізняються за критеріями особистісної зрілості, де новоутворення нижчого рівня детермінують розвиток особистості на наступному. Соціальне, особистісне і духовне зростання - специфічні зміни особистості, що виникають на різних рівнях розвитку системи в перехідний для неї період - перебудови внутрішньосистемних зв'язків для подальшої зміни та перебудови міжсистемних. Особистісне зростання - процес, що відбувається на дистанції розвитку особистості від адаптивного функціонування з метою адекватного задоволення основних потреб до функціонування, спрямованого на реалізацію власного особистісного потенціалу, що виникає в системі в перехідний період, коли на основі інтеріоризації змін у міжсистемних зв'язках відбувається перебудова внутрішньосистемних. В результаті підвищуються стійкість, складність, лабільність, інформативність та енергоємність системи, необхідні для виходу на новий системний рівень та реорганізації міжсистемних зв'язків

Визначені особливості особистісного зростання студентів-першокурсників. Окреслили, що Основна мета системи підтримки особистісного зростання студента в освітньому процесі вишу – підтримати педагогічними засобами прагнення студента до особистісного зростання шляхом створення умов для реалізації онтологічно закладених прагнень до саморозвитку, самоактуалізації та самовдосконалення. Моделювання здійснювалося на основі цільових установок: успішне просування в «альтернативному просторі» організації навчання та виховання; особистісний

вибір як співвідношення вимог зовнішнього світу із самим собою, індивідуальними можливостями; ефективність ділової та міжособистісної комунікації; екзистенційне, моральне та професійне самовизначення. Як принципи моделювання виступали принципи особистісної орієнтації, діалогових та співробітницьких відносин, суб'єктності. Ефективність функціонування системи педагогічної підтримки особистісного зростання студента в освітньому процесі на кожному етапі її становлення забезпечується створенням педагогічних умов: запровадженням різнорівневого навчання, яке надасть студенту можливість вибору, створить ситуації успіху, тим самим підвищуючи мотивацію та психологічну комфортність освітнього процесу; організацією взаємодії студентів у різнорівневій мікрогрупі як спільної діяльності з урахуванням принципів навчання у співробітництві; підтримкою викладачем позиції студента як суб'єкта рефлексивного управління власним особистісним зростанням та співтворця процесу власної освіти.

Розкриті поняття та фактори впливу потенційної загрози життю. Виділили, що аналіз викладених підходів до сучасного розуміння (визначення) поняття «безпеки» у контексті життєдіяльності соціальних систем дозволяє стверджувати, що за будь-якого визначення вона характеризує тенденції розвитку та умови життєдіяльності соціуму, його структур, інститутів визначаються відповідними установками (політичними, правовими та іншими), при яких забезпечується збереження їх якісної визначеності та вільне, що відповідає їх природі, функціонування; і завжди передбачає певну захищеність зазначеного функціонування від потенційних та реальних небезпек, що є результатом еволюційного розвитку та наслідком діяльності соціальних інститутів. Тому зрештою рішення щодо забезпечення безпеки соціальної системи необхідно приймати на підставі аналізу динаміки її розвитку та функціонування, які можна описати та характеризувати різними показниками (індикаторами, індексами). Серед них зазначених показників, зокрема: якість перехідних процесів з одного рівня на інший у

процесі життєдіяльності об'єкта безпеки, керованість, адекватність реакції на дії зовнішнього середовища.

У другому розділі роботи було проведено експериментальне дослідження особистісного зростання студентів-першокурсників в умовах загрози життю.

Був проведений опис методик діагностики особистісного зростання студентів-першокурсників в умовах загрози життю. Методологічну основу дослідження склали такі підходи: системно-діяльнісний, полісуб'єктний, контекстний, конвергентний. У дослідженні використовувалися організаційні, теоретичні, емпіричні методи, а також методи кількісної та якісної обробки та інтерпретації та даних. Як діагностичний інструментарій застосовувалася багаторозмірна методика діагностики диспозицій насильницького екстремізму Д. Г. Давидова, К. Д. Хломова; методика DOSPERT. Це досить нова, але широко використовується в Європі психометрична шкала, яка оцінює прийняття ризику в п'яти змістовних галузях: фінанси, здоров'я/безпека, рекреаційні, етичні та соціальні ризики

Проведена діагностика особистісного зростання студентів-першокурсників в умовах загрози життю. Проведений нами аналіз результатів дозволяє зробити висновок, що загалом у вибірці відсутні виражені тенденції прояву диспозицій насильницького екстремізму. Однак значна частина вибірки все ж таки демонструє поодинокі прояви таких диспозицій. Саме собою наявність диспозиції не є необхідною і достатньою умовою для реалізації будь-яких конкретних дій, але в той же час установки, оціночні судження, типові реакції на зовнішні впливи, що лежать в основі диспозиції, можуть формувати певні ризики, ускладнювати адаптацію людини до зовнішнього середовища, робити його вразливим до маніпулятивної дії протиправної, екстремістської спрямованості. Сферою, де студенти готові виявляти ризикову поведінку, є соціальна комунікація. З одного боку, область соціальної комунікації досить відома студентам через доступність відповідного досвіду. З іншого, основні цілі молоді продовжують

залишатися у соціальній сфері та пов'язані з освоєнням спілкування у різних групах.

Приведено аналіз та інтерпретація результатів дослідження. Отримані у дослідженні дані підтверджують неоднорідність локусу контролю як комплексної характеристики суб'єкта. Загальна інтернальність не утворює жодної кореляції з параметрами ризику, тоді як окремі компоненти описують адаптивні та неадаптивні стратегії ризикової поведінки. Ризикова поведінка є комплексним багатоаспектним явищем, вивчення якого вимагає застосування широкого спектра методик, що діагностують різні його рівні та компоненти. Симптомокомплекс ризикової поведінки у своїй основі містить загальну готовність до ризику, схильність до певних стратегій та сфер прояву ризику. Додаткові методики дозволяють суттєво розширити уявлення про психологічний аспект ризику. На даному етапі досліджень говорити про однозначних предикторів ризикової поведінки неправомірно. Сміливість і безтурботність, безумовно, сприяють більшій ризиковості, але не визначають її варіантів. Дослідження показало, що сміливість як риса особистості, поряд з інтернальністю, у сфері невдач визначає, швидше, адаптивні та здорові варіанти ризикової поведінки, а безтурботність та екстернальність у сфері здоров'я обумовлюють менш адаптивну поведінку. Дані риси є не так прямими предикторами, як пусковими елементами різних психологічних механізмів ризику. Стратегії розумного ризику передбачають інтернальний локус контролю у значимих людини сферах, відповідальність, знання своїх можливостей (наприклад, таких, як стресостійкість). Нерозумний ризик базується на легковажності, він передбачає екстернальний локус контролю та пошук зовнішньої стимуляції для компенсації особистих якостей.

Розкрита стратегія підтримки особистісного зростання студентів-першокурсників в умовах загрози життю. Описали груповий психологічний тренінг, спрямованого на активізацію особистісного зростання, будуть використані приклади з проведеного циклу занять за програмою тренінгу особистісного зростання. Усього було проведено 4 заняття, кожне тривалістю

6 годин, загальний час циклу – 24 години. Заняття проводилися 2 рази на тиждень, протягом 2-х тижнів в тому самому приміщенні. Цикл занять за програмою тренінгу особистісного зростання спрямований на активізацію особистісного зростання студентів, виявлення кожним свого потенціалу в житті та професійній діяльності, та розвиток особистісних здібностей, властивих особистості, що самоактуалізується.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Алексеева Т. В. Соціально-психологічні аспекти адаптації: монографія. Донецьк: Вебер, 2018. 230 с
2. Асиркіна Г. П. Організаційно-педагогічна структура соціальної адаптації студентів-першокурсників до умов навчання у вищих закладах освіти. Проблеми освіти : науково-методичний збірник. 2016. Вип. 44. С. 55–59.
3. Бойченко В. В. Проблема розумового виховання студентів у контексті сучасних освітніх вимог // Проблеми підготовки сучасного вчителя/ Уман. держ. пед. ун-тім. П. Тичини. Умань, 2010. № 2 . С .227-232.
4. Винославська О.В. Психологія: навч. посіб. Київ: ІНКОС, 2015. 351 с
5. Гегель Г. Основи філософії права, або природне право і державознавство / Пер. з нім. Р. Осадчука, М. Кушніра. К.: Юніверс, 2010.336 с.
6. Гоцман О. Адаптація першокурсників до умов навчання у ВНЗ: основні труднощі та шляхи їх подолання. Проблеми освіти : науково-методичний збірник. 2017. Вип. 3. С. 48–51.
7. Делікатний К.Г. Становлення студента: Питання адаптації випускника школи у вузі / К.Г. Делікатний. К. : Знання, 2013. 48 с.
8. Демченко В.А. Самосвідомість як фактор психологічної адаптації першокурсників до навчальної діяльності: дис. ... канд. психол. наук: [спец.] 19.00.07 педагогічна та вікова психологія; ХНПУ ім. Г.С. Сковороди. Х., 2016. 206 с.
9. Джерела правової спадщини України: Конституція Пилипа Орлика, конституція УНР, Універсал Центральної Ради) // Правові джерела України. К.: Преса України, 1994. С.47

10. Жигайло Н. Психологічні проблеми адаптації студентів-першокурсників і шляхи їх вирішення. Педагогіка і психологія професійної освіти. 2014. № 4. С. 107–112.
11. Звіт про проведену виховну роботу у Херсонському політехнічному коледжі Одеського національного політехнічного університету за 2010–2011 н.р. [Текст] : звіт про виховну роботу. Херсон, 2011. 33 с.
12. Казміренко В.П. Програма дослідження психосоціальних чинників адаптації молоді людини до навчання у ВНЗ та майбутньої професії. Практична психологія та соціальна робота. 2014. № 6. С. 76-78.
13. Качинський А. Б. Безпека, загрози і ризик: наукові концепції та математичні методи. К. 2014. 472 с.
14. Левківська Г.П. Адаптація першокурсників в умовах вищого закладу освіти: навч. посібник / Г.П. Левківська, В.Є. Сорочинська , В.С. Штифурак. К , 2011. 128 с
15. Мороз О.Г., Падалка О.С., Юрченко В.І. Педагогіка і психологія вищої школи: Навч. посібник. К.: НПУ, 2013. 267 с.
16. Музика Л. Адаптація першокурсників до умов вищого навчального закладу як соціально-педагогічна проблема. Проблеми освіти : науково-методичний збірник. 2010. Вип. 11. С. 44–47.
17. Нікітіна І.В. Психологічна безпека особистості студента в процесі адаптації. [Psychology security of the Student's Personality in the adaptation process]. Всеукраїнський науково-практичний журнал «Директор школи, ліцею. Гімназії». Спеціальний тематичний випуск “Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору”. № 6. Кн. 2. Том І (79). Київ: Гнозис, 2018. 456 с., С. 361– 367.
18. Нікітіна І.В. Розвиток мотивації студентів. Практикум: навч. посіб. Київ: НУХТ, 2017. 326 с.
19. Нікітіна І.В. Суб'єктне самовизначення молоді людини у період повноліття. Київ: КНТ, 2018. 192 с

20. Плотникова О. Важливість вивчення індивідуальних особливостей першокурсників у період дидактичної адаптації // Рідна школа. 2011. №10.0. С.62-64.
21. Плотникова, О. Важливість вивчення індивідуальних особливостей першокурсників у період дидактичної адаптації [Текст] / О. Плотникова // Рідна школа. 2011. №10. С. 62–64.
22. Подоляк Л. Г., Юрченко В. І. Психологія вищої школи : підручник. 2-е вид. Київ: Каравела, 2018. 352 с.
23. Поняття та зміст загальної теорії національної безпеки. URL: http://vabb.com.ua/assets/files/Tema_1_ONB.pdf.
24. Про основи національної безпеки України: Закон України від 19.06.2013 р. № 964-IV. URL: <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/964-15>.
25. Резник, Т. І. Психологічний зміст труднощів у навчанні студентів-першокурсників [Текст] / Т. І. Резник // Практична психологія та соціальна робота. 2012. № 1. С. 1–3.
26. Ситник Г.П. Державне управління у сфері національної безпеки (концептуальні та організаційно-правові засади): Підручник К.: НАДУ, 2012. 544 с.
27. Скрипник, В. Особливості перебігу та само сприйняття соціально-психологічної адаптації студентів-першокурсників [Текст] / В. Скрипник // Психологія і суспільство. 2015. № 2. С. 87–93.
28. Хомич Г.О. Внутрішні конфлікти особистості та їх подолання у період соціально-політичної кризи // Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ. Львів, 2012. Вил. 2 (1). С.382-389.
29. Чайкіна Н.О. Психологічні аспекти забезпечення професійної адаптації практичних психологів / Н.О.Чайкіна // Психолого-педагогічні аспекти розвитку особистості в сучасному світі: Збірник наукових праць. Полтава: Освіта, 2017.

30. Jung C.G. Die Beziehungen zwischen dem Ich und dem Unbewussten. S. 172-173; Collected Works, vol. 7, par. 360.
31. Maslow A. H. A theory of metamotivation: The biological rooting of the value-life. *Journal of Humanistic Psychology*, 1967. № 7. P. 93-127.
32. Rogers C. *On Becoming a Person: A Therapists View of Psychotherapy*. Boston. 1961.
33. Weber E. U., Blais A.-R., Bezt N. A. Domain-specific risk-attitude scale: Measuring risk perceptions and risk behaviors. *Journal of Behavioral Decision Making*. 2002. № 15. P. 263–290.

ДОДАТКИ

Додаток А

ТЕСТ «Я-КОНЦЕПЦІЯ»

Вправа 1. Ймовірно, кожна людина має своє власне уявлення, що стосується того, що саме робить його унікальним, єдиним у своєму роді індивідом, що відрізняється від решти людей. При цьому мимоволі постає питання: чи поділяють оточуючі мою думку про себе, чи бачать мене інші таким, яким я вважаю себе? Якщо вони визначають мене інакше, то що лежить в основі їх сприйняття та оцінки? Спробуємо з'ясувати це питання під час виконання наступних завдань. Візьміть кілька аркушів чистого паперу та напишіть на одному з них у правому верхньому кутку 10 зі своїх імен, до якого Ви найбільшою мірою звикли (це можуть бути ім'я та по батькові, просто ім'я, прізвище, зменшуване ім'я, прізвисько тощо) . Після цього:

А. Дайте 10 відповідей на запитання: Хто я такий? Зробіть це швидко, записуючи свої відповіді точно в тій формі, як вони відразу спадають на думку.

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____
7. _____
8. _____
9. _____
10. _____

Б. Дайте відповідь на те питання так, як, на Вашу думку, відгукнулися б про Вас Ваш батько або мати (виберіть одного).

3. Якщо є відмінності, то як Ви їх поясните стосовно самого себе? Наскільки Ви поводитесь по-різному з різними людьми, і які ролі приймаєте він при спілкуванні з близькими людьми?

4. Як ці відмінності можна пояснити, виходячи з індивідуальних особливостей цих інших осіб, тобто як їх очікування формують ті судження про Вас, яке Ви їм приписуєте?

5. Вкажіть, які з 10 відповідей Вашої самохарактеристики (пункт 1) стосувалися:

а) фізичних якостей (вигляд, сила, здоров'я тощо)

б) психологічних особливостей (інтелект, емоційна сфера тощо)

в) соціальних ролей (професійна діяльність, сімейний стан тощо)

Д. Потім встановіть черговість, яку Ви вважаєте за доцільну при перерахуванні цих трьох груп якостей. Чи залишаєтеся Ви тепер на своїх перших позиціях у складанні своєї самохарактеристики? Якщо ні, то запишіть новий порядок дотримання згаданих Вами на самому початку якостей. Чи додалися чи замінилися якісь із них, і чим Ви це пояснюєте? Якщо Ви виконали вправу, то написаний Вами підсумок можна визначити як словесне визначення Вашої Я-концепції, тобто щодо узгодженого та зафіксованого уявлення про себе. Тут же відзначимо залежність Я-концепції від інших людей, що сприймають Вас, імовірного Вами варіанта свого імені, який, до речі, теж багато в чому залежить від оточуючих. Тепер спробуємо розібратися в тому, як на судження про інших людей впливає наше ставлення до них, тобто з'ясувати особливості Я як суб'єкта сприйняття інших.

Вправа 2. Взаємодіючи з оточуючими, ми зазвичай виявляємо, що вони подобаються нам чи подобаються. Як правило, цю оцінку ми пов'язуємо з внутрішніми якостями людей, що сприймаються нами, а не з особливостями власного сприйняття. Ця вправа має на меті продемонструвати існування змінних, ув'язнених у нас самих і не належать до оцінюваних інших осіб. Це наочно проявляється у нашому ставленні, часто суперечливому, до людей, яких ми добре знаємо.

А. Згадайте двох людей, які Вам дуже подобаються (для позначення використовуйте їх ініціали). Вкажіть п'ять якостей, які Вам подобаються.

Ініціали першого _____

Ініціали другого _____

Якості

1. _____ 1. _____

2. _____ 2. _____

3. _____ 3. _____

4. _____ 4. _____

5. _____ 5. _____

Б. Згадайте двох людей, які Вам не подобаються. Позначивши їх, за тією ж схемою запишіть їх якості, які Вам не подобаються.

Ініціали першого _____ Ініціали другого _____

Якості

- | | |
|----------|----------|
| 1. _____ | 1. _____ |
| 2. _____ | 2. _____ |
| 3. _____ | 3. _____ |
| 4. _____ | 4. _____ |
| 5. _____ | 5. _____ |

В. Вказавши всі ці якості, Ви зможете побачити, у чому схожі двоє людей, які Вам подобаються та не подобаються. Наприклад, чи включають два перші списки одні й самі прикметники (припустимо «добрий», «щедрий»)? Виробляючи таке ж порівняння другої пари списків, Ви побачите схожість людей, що не подобаються Вам, у зазначених Вами якостях (наприклад, «жорстокий», «кісний»). Тепер порівняйте всі чотири переліки та визначте, які особистісні параметри людей змушують вас любити їх або, навпаки, ненавидіти. Зауважте, які якості людей важливі для Вас, що Ви шукаєте в оточуючих, і що Вас у них обурює та відштовхує. Запишіть свої висновки

Тепер неважко побачити зв'язок самохарактеристики з характеристиками, які Ви даєте іншим людям, і дійти невтішного висновку, кожен індивід може зрозуміти іншого лише у межах власної Я-концепції.

Вправа 3. Спробуйте відповісти на запитання, що Ви робите з того, що Вам не хотілося б робити і, навпаки, Ви не робите з того, що Вам хотілося б робити? Справді, людям часто доводиться робити зовсім не те, що їм хотілося б. При цьому наше Я має дві тимчасові орієнтації: на сьогоднішнє та майбутнє (минулий становить певний критерій для цих двох орієнтацій, що

забезпечується пам'яттю з її вибіркоким забуванням). Соціальні завдання та вимоги орієнтують людину на майбутнє (досягнення соціального статусу, виховання своїх дітей тощо); фізіологічні та психологічні потреби на сьогодні, задоволення миттєвих бажань чи, у разі, найближчих устремлінь. Пропонована справа допоможе з'ясувати свої почуття та індивідуальні тенденції між названими орієнтаціями Вашого Я.

А. Вкажіть три речі (це можуть бути обов'язки, заняття, розваги, справи тощо), які Вам хотілося б робити частіше.

Б. Вкажіть три речі, які Вам хотілося б перестати робити тією мірою, якою Ви їх робите, або зовсім не робити.

В. Тепер поясніть, чому Ви не робите достатньо А і робите занадто багато Б.

АНКЕТА «ДУМКА»

Твоє тренінгове ім'я _____

Дата заняття _____

1. Ступінь твоєї включеності: 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 (Обведи гуртком відповідний бал).

Що заважає тобі бути більш увімкненим у заняття?

Твої основні помилки в ході заняття: а) по відношенню до себе: б) по відношенню до групи: в) по відношенню до провідного:

2. Найзначніші тобі епізоди, вправи, під час яких тобі вдалося зробити певний “прорив“, краще зрозуміти у собі, у чомусь розібратися:

3. Що тобі не сподобалося на минулому занятті? І чому?

4. Твої зауваження та побажання ведучому (за змістом, формою занять тощо)

5. Що ти ще хотів би написати?

Підпис _____