

**Дрогобицький державний педагогічний університет
імені Івана Франка**

**Психолого-педагогічний супровід осіб,
постраждалих від міграційних процесів
в умовах сучасних українських реалій:
теорія і практика**

(монографія)

**Дрогобич
2019**

УДК 37.013.42:316.6

П 86

*Рекомендовано до друку вченою радою Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка
(протокол № 2 від 31.01.2019 р.)*

Рецензенти:

Логвиненко Т.О. – доктор педагогічних наук, професор кафедри соціальної педагогіки та корекційної освіти Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка;

Матчишин О.Л. – керівник Дрогобицького міського центру соціальних служб для сім'ї дітей та молоді.

Скотна Н.В., Пантюк М.П.

П 86 Психолого-педагогічний супровід осіб, постраждалих від міграційних процесів в умовах сучасних українських реалій: теорія і практика / [Н.В. Скотна, М.П. Пантюк, І.М. Галян та ін.]. – Дрогобич : Редакційно-видавничий відділ Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, 2019. – 202 с.

ISBN 978-966-384-406-0

У колективній монографії представлені результати розробки прикладного дослідження на тему «Розробка технології психолого-педагогічного супроводу осіб, постраждалих від міграційних процесів в умовах сучасних українських реалій».

У монографії розкрито соціально-психологічну сутність феномена міграції, висвітлено найважливіші питання міграційної поведінки людини, проаналізовано міграційні процеси в сучасному глобалізованому суспільстві, проблеми розвитку суб'єктності як орієнтира організації психолого-педагогічного супроводу учнів – вимушених переселенців, особливості смисложиттєвого вибору молоді в ситуації міграції, а також особливості адаптаційних процесів у мігрантів та їх психолого-педагогічний супровід.

Видання орієнтоване передусім на фахівців – практичних психологів, соціальних педагогів, викладачів, студентів вищих закладів освіти напрямів підготовки «Соціальна педагогіка», «Соціальна робота», «Психологія» для допомоги у реалізації цілісної та комплексної системи соціальної підтримки, педагогічної і психологічної допомоги постраждалим від міграційних процесів категоріям населення.

ISBN 978-966-384-406-0

© Скотна Н.В., Пантюк М.П. , 2019

© Редакційно-видавничий відділ
Дрогобицького державного педагогічного
університету імені Івана Франка, 2019

Зміст

Передмова.....	5
Розділ <i>Міграційні процеси в сучасній Україні: цивілізаційний та освітній контексти</i>	7
I.	
1.1. Самовизначення особистості в цивілізаційному вимірі (Скотна Н.В.).....	7
1.2. Методологічні засади організації психологічного супроводу життєдіяльності переміщених осіб у контексті духовної парадигми (Савчин М.В.).....	19
1.3. Актуальність проблеми новітньої міграції (Пантюк М.П., Пантюк Т.І.).....	33
1.4. Інноваційність освіти як засіб розв’язання проблем мігрантів (Пантюк М.П., Пантюк Т.І.).....	42
Розділ <i>Розвиток суб’єктності як орієнтир організації психолого-педагогічного супроводу учнів – вимушених переселенців</i>	50
II.	
2.1. Суб’єктність та самосуб’єктність у контексті забезпечення позитивного психічного здоров’я учнів – вимушених переселенців (Галян О.І.).....	50
2.2. Моніторинг суб’єктності школяра в умовах вимушеної міграції (Галян О.І.).....	55
2.3. Теоретико-методологічний аналіз проблеми психолого-педагогічного супроводу студентів-переселенців (Дуб В.Г.)...	61
2.3.1. Психолого-педагогічний супровід студентів-переселенців (Дуб В.Г.).....	61
2.3.2. Життєстійкість студентів-переселенців (Дуб В.Г.)...	67
2.4. Підготовка майбутніх психологів і педагогів до розвитку суб’єктності учнів – вимушених переселенців (Галян О.І.).....	82
2.4.1. Готовність майбутніх психологів до роботи в умовах сучасних українських реалій: змістові та процесні аспекти (Галян О.І.).....	82
2.4.2. Таксономія навчальних цілей у підготовці майбутніх педагогів до розвитку суб’єктності учнів – вимушених переселенців (Галян О.І.).....	88
2.4.3. Зasadничі аспекти розроблення індивідуальної освітньої траєкторії у системі психолого-педагогічного супроводу розвитку суб’єктності учнів – вимушених переселенців (Галян О.І.).....	97
Розділ <i>Психологія смисложиттєвого вибору молоді в ситуації міграції</i>	113
III.	
3.1. Смисложиттєвий вибір як предмет наукового інтересу (Галян І.М.).....	113
3.2. Ситуації смисложиттєвого вибору (Галян І.М.).....	115

	3.3. Ціннісно-сміслові предиктори смисложиттєвого вибору (Галян І.М.).....	118
	3.4. Смисложиттєві уподобання мігруючої молоді (Галян І.М.).	124
	3.5. Особливості розвитку смисложиттєвої стійкості особистості (Галян І.М.).....	132
Розділ IV.	<i>Особливості адаптаційних процесів у мігрантів та її психолого-педагогічний супровід</i>	140
	4.1. Адаптація дітей внутрішньо переміщених осіб до закладу освіти (Садова І.).....	140
	4.2. Соціально-психологічна адаптація студента-мігранта в нових соціокультурних умовах (Стець В.).....	151
	4.3. Прагнення до задоволення потреби в самоактуалізації – найважливіша умова адаптації ВПО за типом інтеграції (Стець В.І.).....	160
	4.4. Предметна спрямованість психолого-педагогічного супроводу мігрантів (Стець В.І.).....	172
	4.5. Індивідуальна та групова робота з дітьми-переселенцями в контексті психолого-педагогічного супроводу (Стець В.І.).....	179
	4.6. Використання арт-терапії у психолого-педагогічному супроводі дітей, постраждалих від внутрішніх міграційних процесів в Україні (Скотна Н.В., Садова І.)...	186

Передмова

Прагнення миру є сьогодні головним бажанням більшості українських громадян. Непередбачувана та неочікувана агресія проти України, окупація частини території, військовий конфлікт та бойові дії стали частиною щоденного життя. Ми про них усі чуємо або читаємо в засобах масової інформації, хтось бере безпосередню участь зі зброєю в руках у захисті Батьківщини, хтось допомагає, збираючи допомогу та направляючи її тим, хто потребує.

Наслідком окупації та війни стали близько півтора мільйона вимушених переселенців з Автономної Республіки Крим, Донецької та Луганської областей, яких називають внутрішньо переміщеними особами.

Залишаючи будинки, квартири та майно, люди ідуть туди, де не вибухають снаряди і не рвуться гранати, де можна знайти мир та тишу. Серед внутрішньо переміщених осіб 2/3 дорослого населення – це жінки, 32% – діти. Їм потрібно знайти дах над головою, роботу, засоби для існування.

Їм потрібно пристосуватися до нових умов життя, нового соціального та культурного оточення, нового міста чи селища, де багато чого є незнайомим. Необхідно подолати страх, невіру, розпач, депресію й агресію, щоб продовжувати життя в нових умовах.

Виникають проблеми в громадян, які живуть в громадах, що прийняли велику кількість переселенців та продовжують їх приймати.

Проблеми мають і діти, і дорослі. Але вони переживають та долають їх по-різному, справляючись чи не справляючись з ними. Усі вони потребують допомоги. Мова не лише про допомогу у задоволенні базових життєвих потреб – у житлі, одязі, їжі, медичному обслуговуванні або допомогу в пошуку роботи, влаштуванні дитини до дитячого садочку чи школи, у відновленні чи отриманні необхідних документів тощо. Важливою складовою роботи з внутрішньо переміщеними особами, а також з усіма громадянами України, які на собі відчули конфлікт та його наслідки, є соціально-психологічна та

педагогічна допомога. Її запровадження – це частина стандарту надання гуманітарної допомоги, без чого остання не є ефективною.

Проблема надання психологічної допомоги мігрантам, чи їх психологічного супроводу не нова, проте є зовсім новою і неопанованою для вітчизняних фахівців. Міністерство освіти і науки України, Український науково-методичний центр практичної психології та соціальної роботи зазначають, що така робота має бути системною, довготривалою та проводитись на високому науково-методичному рівні.

Важливо насамперед розуміти основні проблеми, з якими стикаються вимушені переселенці, принципи, цілі та завдання допомоги. Це дасть змогу обирати відповідні методи та форми соціально-психологічного супроводу, які будуть сприяти соціальній адаптації вимушених мігрантів.

У монографії вказано на необхідність психолого-педагогічного супроводу осіб, постраждалих від міграційних процесів у сучасній Україні. Проаналізовано специфіку психологічних інтервенцій, яка має виходити із особливостей категорії постраждалих від вимушеного переселення осіб, що різняться рівнем психічної травматизації.

Розділ I

Міграційні процеси в сучасній Україні: цивілізаційний та освітній контексти

1.1. Самовизначення особистості в цивілізаційному вимірі

Скотна Н.В.

Глобалізований світ має великий рівень динамізму у різних сферах суспільного життя, тому процес самовизначення особистості значно ускладнюється. Людині достатньо важко адекватно сприймати поліфонію цінностей, світоглядних концепцій, вчинків, потік інформації швидко зростає. Реаліями нашого життя стали швидкі зміни людиною соціальних ніш, різних статусів у суспільстві, набуття нових професій та іншого громадянства. Влучно висловився з цього приводу індійський мислитель Ауробіндо Гхош: «Людина нашого часу – перехідна істота» [14].

Проблема самовизначення особистості особливо гостро постала у перехідних суспільствах посттоталітарного гатунку, коли виникла можливість і необхідність обирати передовсім шлях суспільства, шлях особи: світоглядні орієнтири, форми освіти, ідеологічні уподобання, філософію і стиль життя. Цікавим є те, що у філософських словниках радянської доби термін «самовизначення» вживається насамперед стосовно окремих народів, а не людини як такої. Аналізуючи довідкову та наукову літературу, ми фіксуємо низку понять, що у широкому значенні є синонімічними: «самовизначення», «самоідентифікація», «самоствердження», «самототожність», що стосуються особистісного вибору та становлення людини в аксіологічному вимірі. Найбільш ґрунтовне тлумачення поняття «самовизначення», з нашої точки зору, подається у «Всесвітній енциклопедії: Філософія», у якій, зокрема, зазначається, що самовизначення – це процес і результат вибору особистістю своєї позиції, цілей і засобів самореалізації у конкретних життєвих обставинах; основний механізм набуття і прояву людиною свободи [4]. Інший відтінок самовизначення особистості пропонують психологи:

«Самовизначення особистості – це вибір і утвердження власної позиції у проблемних і критичних соціально значущих ситуаціях» [8]. У вітчизняному філософському енциклопедичному словнику поняття «самовизначення» відсутнє, але розкривається значення терміна «само-ідентичність» як збереження самості явища у процесі змін форм його існування, самототожність процесу, що розвивається. При цьому процес самоідентифікації розглядається у двох аспектах. Перший полягає у тому, що людина відчуває потребу в уподібненні себе до «всіх» шляхом розчинення своєї індивідуальності у ширшому загалі й ототожнення себе з ним («Я людина», «Я протестант», «Я бізнесмен»). В іншому аспекті ідентичність «Я» виступає як незалежність індивідів від ідентифікуючого тиску рольових алгоритмів і репресивних впливів, які виснажують цю ідентичність. Це ідентичність емансипованої суб'єктивності, що означає постійну можливість вільного вибору (Сартр) і функціонує як індивідуальне самовизначення себе як унікальної істоти, що протистоїть іншому світові [19]. Тобто другий аспект самоідентичності є практично тотожним тлумаченню самовизначення особистості у попередніх джерелах.

Проблема самовизначення особистості складає стрижневу компоненту становлення людини у сучасному суспільстві. В різних інтерпретаціях самовизначення особистості як процес і результат аналізували такі відомі вчені: Е. Фромм, К. Юнг, А. Камю, Ж.-П. Сартр, Ю. Габермас, П. Рікер, Е. Дюркгейм, Т. Парсонс. У цивілізаційному контексті цю проблему плідно вивчали: П. Сорокін, А. Тойнбі, С. Хантінгтон, Хосе Ортега-і-Гассет. На сучасному етапі самовизначення особистості у цивілізаційному вимірі розробляється такими дослідниками, як Б. Єрасов, І. Ларцева, О. Арсен'єв, К. Чернова, В. Лавриненко.

Самовизначення особистості базується передовсім на виборі системи цінностей, з якими вона себе ідентифікує і які намагається втілити у повсякденному житті. Людина, маючи певну аксіологічну основу, реалізує себе в акті постійного вибору, де екзистенційне і прагматичне рішення можуть не

збігатися. Фахівці пропонують концептуальну схему самовизначення особистості, що описана як рух у чотирьох значеннєвих просторах: як ситуативну поведінку, що спрямовується обставинами (ситуативний простір); як соціальну дію, що детермінована локальною метою (соціальний простір), як рефлексію власної діяльності та надання їй статусу «справи», що вписується у деяку культурну традицію (культурний простір); як рефлексію буття і, відповідно, рух у вічних цінностях і питаннях (екзистенційний простір). Послідовна рефлексія дій, діяльності, буття виступає у схемі як засіб самовизначення, спонуканням до якого слугує оцінювання результатів ситуативної поведінки, аналіз результатів і наслідків самостійної діяльності, встановлення обмежень на власні задуми в процесі рефлексії їх реалізації [3].

Зіставляючи вищезначені просторові чинники самовизначення особистості, необхідно зазначити, що дуже часто виникає конфлікт між ними на рівні окремої людини, і особливо ці суперечності загострюються у перехідних суспільствах. Скажімо, наявний соціальний простір для самовизначення особистості може не задовольняти екзистенційні або культурні вимоги людини. Аналізуючи процес самовизначення особистості у соціальних координатах, слід підкреслити, що низку синонімічних понять цього змістовного ряду ввів до наукового обігу П. Сорокін, а саме, такі категорії, як «соціальний простір», «соціальна стратифікація», «соціальна і культурна мобільність». Учений акцентував увагу на тому, що визначення «соціальних координат» особистості або групи передбачає: 1) зазначення відношення людини до певних груп; 2) відношення цих груп одна до одної всередині популяції; 3) відношення даної популяції до інших популяцій, що входять у людство [16].

Процес самовизначення особистості у суспільному просторі конкретизується набуттям людиною певного соціального статусу. Соціальний статус є своєрідним поєднанням об'єктивних факторів (що даються від народження), які не залежать від людини, і суб'єктивних

чинників (що особа набуває у процесі життя), які особистість, так би мовити, обирає за власною волею, у такий спосіб самовизначаючись. Тобто особистість через процедуру вибору намагається знайти своє місце у системі соціальних координат, спираючись на свої внутрішні ціннісні уподобання і можливості для самореалізації, що створені у тому або іншому суспільстві. Досить чітка теоретична інтерпретація поняття «соціальний статус» розроблена такими відомими вченими, як М. Вебер, Р. Мертон, П. Сорокін, Т. Парсонс, Дж. Ленські, Дж. Хоманс, Н. Смелзер, Ф. Паркін, Е. Гідденс. З нашої точки зору, найбільш ґрунтовно це питання проаналізував М. Вебер, який розробив наукову теорію статусів. Поняттю «соціальний статус» учений дає таке визначення: статус означає реальні права на позитивні чи негативні привілеї щодо соціального престижу, якщо він засновується на одному чи кількох таких критеріях: а) спосіб життя; б) формальна освіта, що включає практичне або теоретичне навчання і засвоєння відповідного способу життя; в) престиж народження або професії [2]. Тобто через вибір способу життя, освіти, професії відбувається самовизначення особистості, реалізація (певною мірою) її аксіологічно-екзистенційних настанов. М. Вебер також підкреслює, що основними проявами соціального статусу на практичному рівні можуть виступати: а) статус одруженої особи; б) статус осіб найближчого оточення; в) монопольне присвоєння привілейованих економічних можливостей або заборона на конкретні способи надбання; г) будь-які інші умови або різні традиції [9].

На жаль, у сучасних умовах, коли основні характеристики «соціального простору» набувають системних змін, особистість певним чином втрачає культурні і ціннісні основи для самовизначення, не встигаючи переосмислювати на індивідуальному рівні нові реалії та своє місце в них. Така характеристика є актуальною передовсім для пострадянських країн, де держава відмовилась від політики патерналізму, але патерналістська свідомість залишається широко розповсюдженою серед громадян.

Як зазначає М. Колінько, різке збільшення швидкості руйнування старих цінностей, звуження часових рамок цього процесу не дозволяє символам і знакам нової культури адаптуватися до традиційної знакової системи цінностей [20]. В українських реаліях мова йде не тільки про масовий вплив західної культури, але й про поступову відмову від негативних аспектів радянської культури при необхідності відродження власних національно-культурних традицій. Таким чином, «культурний простір» для самовизначення особистості перехідної доби містить у собі декілька ціннісних систем, які часто-густо вступають у суперечність як на індивідуальному, так і суспільному рівнях.

Особливе місце у самовизначенні особистості займають вищі цінності, які американський вчений А. Маслоу називає «цінностями буття» (скорочено «Б» цінностями), до яких він відносить: істину, красу, досконалість, простоту, всебічність. Ці цінності буття є найважливішими потребами (метапотребами) і настільки значущими для особистості, що їх придушення породжує певний тип патологій душі, котрі утворюються, наприклад, від постійного проживання серед брехунів і від втрати довіри людей. Цінності буття, на думку А. Маслоу, є сенсом життя для більшості людей [15].

Обираючи свій шлях, самовизначаючись, особистість насамперед стає носієм певної системи цінностей, певного типу свідомості. Під час акту самовизначення людина не є вільною в абсолютному вимірі, її свобода – відносна. Важко погодитися з деякими точками зору на кшталт такої: «На сьогоднішній день розв'язане найважливіше завдання – подолана криза свідомості, расові, націоналістичні і класові забобони (хоча ще й не до кінця). Сьогодні людство входить в епоху нового Просвітництва, для якого мірилом всіх цінностей стає людина» [22]. На нашу думку, зміна свідомості, подолання її кризи – це довготривалий процес, який є найскладнішим завданням будь-якої реформи. Політична та економічна стабілізація виступають лише необхідними умовами для поступової зміни патерналістської свідомості активістською, коли людина сприймає плюралістичну модель самовизначення не як

соціально-психологічну кризу, а як необхідну умову для самореалізації. Навіть реформа освіти на базі нової філософії освіти ще не говорить про епоху «Нового Просвітництва».

Аналізуючи проблему самовизначення особистості, слід уникати прямого ототожнення цього поняття з адаптацією, яка, на нашу думку, є поверховим («вимушеним») рівнем самоствердження людини. Водночас, розглядаючи проблему позитивної ролі адаптації, деякі дослідники, зокрема Л. Брум, застерігають від вірогідної оцінки високого ступеня стійкості як «доброї», а низького ступеня – як «поганої». Це не знімає цілком реальної і цікавої проблеми виникнення переломних моментів, коли негативна пристосованість (адаптація) набуває зворотної функції. Так, особа з досить високою стійкістю статусів, потрапивши до розмаїтого за складом суспільства, яке надає широкі можливості для вертикальної мобільності, може виявитися нездатною до ефективної взаємодії з особами різного соціального походження. Аналогічно цьому особа з низькою стійкістю може зіштовхнутися з напругою відносин у ситуації, де її взаємодія обмежена групами, які складаються з осіб однакового походження. Проте у суспільстві з широкими можливостями для вертикальної мобільності нестійкість статусів може дати особі свободу для відносно ефективного пристосування [6]. Звісно, сам процес адаптації людини до соціальних реалій буття не повинен порушувати внутрішню цілісність особистості, призводити до утворення так званого «екзистенційного вакууму». Дослідники констатують, що в наш час проблема екзистенційної кризи є дуже поширеною. Вона виявляється у тому, що людина не може визначитися з прийнятною для себе системою цінностей або взагалі «заблукала» серед різних аксіологічних систем. Найбільш гостро проблему самовизначення людини у внутрішньому вимірі сформулювали представники екзистенціалізму, зокрема С. К'єркегор підкреслював, що вибір високо піднімає душу людини, надає їй тихого внутрішнього задоволення, усвідомлення власної гідності, яке ніколи не залишить її повністю. Він прагнув до того, щоб не зовнішня дійсність визначала людське життя, а навпаки, щоб внутрішнє духовне

життя та інтенсивна душевна робота визначали життя людини і людського суспільства [21]. Тобто екзистенційна філософія та її представники намагалися висвітлити проблему співвідношення внутрішнього самовизначення людини та зовнішньої самореалізації, вбачаючи постійний конфлікт між цими рівнями самоствердження особистості. Так, Е. Фромм, по суті, постулює постійність екзистенційного пошуку, що реалізується у виборі людиною самої себе. Зміст історії людства, за Е. Фроммом, є ніщо інше, як бажання людей знайти самих себе, реалізувати потреби, що виникли в результаті розпаду попередніх цілісних зв'язків. Фромм пояснює: стосовно індивіда суспільство може виконувати різні функції – сприяти розкриттю потенційних здібностей людини, її потреб або деформувати ці внутрішні імпульси, надаючи їм викривленої форми. Це призводить до того, що людина втрачає контакт сама з собою, тобто виникає феномен деперсоналізації. При цьому відносини особи з іншими людьми набувають функціонального уречевленого характеру. Тобто людина стає відчуженою від суспільства [18]. Процес самовизначення особистості у Е. Фромма прямо пов'язаний із соціалізацією і адаптацією людини. На його думку, процес соціалізації особи починається уже з тієї миті, коли вона виявляє себе і своє ставлення до людей через різні форми людських відносин. Розвиток тієї або тієї форми спілкування приводить до формування суспільного характеру (ця категорія введена Е. Фроммом), тобто до стабільної і чітко вираженої системи орієнтації. У його теорії п'яти засобів соціалізації (мазохізм, садизм, деструктивізм, конформізм і любов) відповідають певні способи адаптації до соціуму – рецептивний, експлуатуючий, накопичувальний, ринковий, продуктивний. Таке зіставлення дає змогу прослідкувати етапи самовизначення особистості

– від внутрішнього вибору до зовнішньої реалізації, і в кінцевому підсумку вийти на причини складних соціальних явищ, визначаючи первинні психічні потреби людини та типи спілкування, типи орієнтації і різноманітні патологічні зміщення, що виникають на цій основі [7].

Під час самовизначення особистості можуть виникати певні суперечності не тільки між «екзистенційним простором» і «соціальним простором», а й між «екзистенційним простором» і «культурним простором». Людина, що опинилася на межі культур, статусів, цивілізацій, об'єктивно може стати маргіналом. У цьому випадку мова не йде про соціальну маргіналізацію (як, скажімо, люмпенізацію). Процес самовизначення особистості може призвести до того, що людина не обрала яку-небудь одну культуру чи мову, а однаково вважає «своїми» дві (чи більше) культурно-лінгвістичні системи. Такий тип особистості, що самовизначалась у декількох культурних просторах, американський соціолог Р.Е. Парк визначив як маргінальний (хоча саме означення проблеми належить радше Г. Зіммелю, який розглянув соціальний тип «чужака» як соціальну універсалію) [13]. За визначенням Парка, маргінальна людина – це така людина, яку доля спонукала жити у двох суспільствах з антагоністичною культурою. Маргінальна людина є провісником виникнення нових суспільств, де формуються нові народи і культури. Таким чином, Парк робить висновок, що маргінальна особистість – це завжди людина більш цивілізована, оскільки повинна знаходити прийнятний компроміс як на індивідуальному, так і на суспільному рівнях [23]. На нашу думку, цей висновок має сенс, якщо мова йде про високоосвічену, інтелектуальну людину, для якої процес маргіналізації не став поштовхом до моральної та соціальної деградації (скажімо, люмпенізації). Тут гуманістична філософія життя як реалізація потреби гармонійно розвиватися багатонаціональним суспільством поєднується з гуманістичною філософією освіти – надання рівних можливостей освіти незалежно від національності і віросповідання.

Звісно, процес самовизначення людини значно ускладнюється, якщо вона на різних етапах соціалізації опинилась умаргінальному становищі (скажімо, еміграція в інокультурне, іномовне середовище). Якщо ж людина поступово на ранніх етапах соціалізації сприймає різні культурно-історичні коди, то процес самовизначення «на

межі» може сприйматися на рівні самосвідомості як природний. Отже, маргінальне самовизначення не слід сприймати негативно, оскільки в наш час прискореної динаміки соціальних змін це стало поширеним явищем.

Розглядаючи сутність маргінальності у різних вимірах, ми стикаємось з широким спектром значень і відтінків цього явища, приходячи до висновку, що самовизначення «на межі» існувало протягом усього існування людства. Вчений В.Дергачов запропонував декілька функціональних типів маргінальних субкультур: конфесійні (баптисти, мормони, старовіри та ін.); етногосподарчі (етнічне підприємництво); геоетнічні (поморці, конкістадори, сибіряки, козаки); соціокультурні (діаспора, бікультурали); станові (купці-маргінали Середньовіччя); родинні (родові клани) [7]. Але уже в наш час кількість і якість маргінальних станів суттєво відрізняється від попередніх, що пов'язано з процесами глобалізації і можливостями для комбінації різних аспектів самовизначення особистості. В умовах сучасного українського суспільства небачено розширився спектр особистісного вибору. Особистість отримала можливість створення більш гнучких, більш різноманітних і «приватних» (на відміну від «замовлених державою») життєвих проєктів. Зростає значення особистісних якостей, наприклад, критичного мислення, усього, що утворює особистісну і професійну компетентність, відповідно зменшується простір «гарантованості». Небачено розширилися можливості вільного, неупередженого духовного самовизначення і свободи совісті [10].

У сучасному світі самовизначення особистості набуло яскравого цивілізаційного забарвлення; цьому сприяли як глобалізація, так і зниження актуальності класової теорії розподілу людства. Звісно, особистість може не мати на рівні самосвідомості прямої ідентифікації з певною цивілізаційною системою. Але ж така самоідентифікація опосередковано здійснюється через самовизначення особистості щодо релігії, етнонаціонального утворення, культурномовної приналежності. Глобалізація у сьогоdnішньому вигляді сприяє загостренню міжцивілізаційних суперечностей, утруднює утвердження у свідомості особистості складних взаємодій національних і загальнолюдських, загальнопланетарних цінностей.

І тут не треба сприймати глобалізацію як суто негативне явище. Вона несе у собі багато позитивного: інтеграцію економік і банківських систем, глобальну інформатизацію, створення світового ринку праці, світового освітнього і наукового простору. У дію вступає нова філософія освіти та науки як світових синтезних феноменів, породжених і сформованих усіма націями і державами, хоча вони й неоднаково користуються світовими надбаннями освіти та науки [12].

Кожна з цивілізацій, виробляючи власну систему культурних символів, впливає на самовизначення особистості не тільки у межах своєї спільноти, але й на носіїв іноцивілізаційних цінностей (звісно, меншою мірою). Діалог культур і цивілізацій є запорукою гармонії на рівні планетарної свідомості, хоча водночас і джерелом постійних конфліктів. Різні дослідники пропонують свої класифікації цивілізацій, що існували та існують, визначаючи при цьому притаманні їм системи цінностей, що є й частиною індивідуального світогляду.

Зараз же нас цікавить, наскільки в українській регіональній або локальній цивілізації відбувається цивілізаційний перехід від утопічної «комуністичної» цивілізації до загальнолюдської (або хоча б європейської). І як з допомогою освіти, виховання, включення у світовий інформаційний простір самореалізується українська людина.

Безумовно, ті трансформаційні або модернізаційні зміни в українській економіці, політиці, в духовному житті [11] комплексно впливали на самовизначення і самоідентифікацію особи. Але одночасно вони розколювали суспільство, розмежовували його на правих і лівих, націонал-патріотів і сепаратистів, багатих і бідних. Тому самовизначення і самоідентифікація «української людини» проходили суперечливо і супроводжувалися соціальними конфліктами, ідеологічним протистоянням, сепаратизмом у деяких регіонах.

У цих умовах виважена культурна політика, динамічна освітянська реформа на нових світоглядних і філософських засадах (мультикультуралізм, підтримка національної

традиції, орієнтація на інтеграцію в об'єднану Європу тощо), підтримка вітчизняної науки мали відіграти в Україні роль факторів стабілізації та інтеграції. Але, на жаль, і культурна, і освітянська політика, і підтримка вітчизняної науки виявилися більше гаслами, ніж ефективними засобами. Це досить аргументовано показують усвоїй монографії Л. Губерський, В. Андрущенко, М. Михальченко [5].

Навіть на теренах Західної України, де ідеологічна розколотість значно менша, ніж на Східній Україні, реформи в культурній, освітній і науковій сферах відбувалися повільно, суперечливо, без суттєвої підтримки регіональної еліти. А у певних моментах є деяка втрата темпів розвитку процесів детоталітаризації і демократизації культури, освіти, науки [17].

Продовжуючи порівняльну характеристику процесу самовизначення особистості у світовому цивілізаційному вимірі, необхідно зазначити, що на Сході людина у соціальному плані ніколи не була достатньо проявленою, і взагалі соціальний план життя так не еволюціонував, як на Заході. Зберігалися значною мірою родові, патріархальні і громадські відносини, а держава прагнула до їх незмінності, по суті, консервувала їх протягом століть, що сприяло стабільності у таких суспільствах. У соціальному плані людина залишалася пов'язаною груповими і патріархальними відносинами з домінацією відповідних форм свідомості та уявленням про шляхи самореалізації. Східні структури соціально-культурного простору дослідники характеризують як антиособистісні (наприклад, так званий японський групізм), які роблять з людини гарно пристосовану робочу силу, в тому числі і для сучасного виробництва. Цим пояснюється порівняно легке проникнення у східні країни сучасної технічної цивілізації, яка несе високий рівень життя, а разом з ним і масову культуру Заходу [1].

Література:

1. Арсеньев А.С. Философские основания понимания личности: цикл популярных лекций-очерков с приложениями : учеб. пособие [для студ. высш. учеб. заведений]. Москва: Издательский центр «Академия», 2001. С. 560.

2. Вебер М. Основные понятия стратификации. *Социологический журнал*. 1994. № 5. С. 148.
3. Всемирная энциклопедия: Философия / глав. науч. ред. и сост. А.А. Грицанов. Москва: АСТ, Минск : Харвест. Современный литератор, 2001. С. 893.
4. Губерський Л., Андрущенко В., Михальченко М. Культура. Ідеологія. Особистість : методолого-світоглядний аналіз. Київ: Знання України, 2002. 580 с.
5. Долгов К.М. От Киркегора до Камю: Очерки европейской философско-эстетической мысли XX века. Москва : Искусство, 1990. С. 30–31.
6. Дергачев В.А. Раскаленные рубежи: очерки маргинальной коммуникации / под ред. А.И. Умова. Одесса : Астропринт, 1998. 18 с.
7. Энциклопедия. Общая и социальная психология. Москва : «Издательство ПРИОР», 2002. С. 403.
8. Колинко М.В. Аксиологические основания бытия личности // *Интеллект. Особистість. Цивілізація* : тематичний збірник наук, праць із соціально-філос. проблем. Випуск 1. Том 1 / голов. ред. О.О. Шубін. Донецьк : Дон ДУЕТ, 2003. С. 29.
9. Ларцева В. Формування особистості в сучасному українському суспільстві: об'єктивні і суб'єктивні фактори // *Интеллект. Особистість. Цивілізація* : тематичний збірник наук, праць із соціально-філос. проблем. Вип. 1. Том 1 / голов. ред. О.О. Шубін. Донецьк : ДОН ДУЕТ, 2003. С. 16–17.
10. Михальченко М. Украинское общество: трансформация, модернизация или Лимитроф Европы? Киев : Институт соціології НАНУ, 2001. 440 с.
11. Михальченко М. Україна як нова історична реальність: запасний гравець Європи. Дрогобич – Київ, 2004. 488 с.
12. Николаев В.Г. Проблема маргинальности: ее структурный контекст и социально-психологические импликации. *РЖ «Соціологія»*, серия 11. 1998. № 2. С. 157.
13. Открытие Индии: Философские эстетические воззрения в Индии в XX в. Москва : Худ. лит., 1987. С. 10.
15. Сахань Е.Н. Взаимодействие личности и государства как одна из проблем развития общества // Соціально-політичні та соціально-правові проблеми сучасності : збірник наук. тез (за матеріалами XV Харківських політологічних читань). Харків : НЮАУ, 2004. С. 205.
16. Сорокин П.А. Человек. Цивилизация. Общество. Москва : Политиздат, 1992. С. 298–299.

17. Скотний В. Раціоналістичність як основа класичної освіти (стаття друга). *Проблеми гуманітарних наук*. Дрогобич, 2003. С. 4–13.
18. Філософський енциклопедичний словник / НАН України, Ін-т філософії імені Г.С. Сковороди; [редкол.: В.І. Шинкарук (голова) та ін.]. Київ : Абрис, 2002. С. 562–563.
19. Философия : учебник / под ред. проф. В.Н. Лавриненко. 2-е изд., испр. и доп. Москва : Юристъ, 2002. – С. 498 – 499.
20. Фромм Э. Душа человека : перевод. Москва : Республика, 1992. С. 11.
21. Чернова К. Теоретичні засади соціального статусу особи // *Соціальні виміри суспільства* : збірка наук. робіт молодих науковців. Київ, 1999. С. 64.
22. Park R.E. Cultural conflict and the Marginal Man /R.E.Park. Race and Culture. Glencoe, 111: The Free Press, 1950. P. 372–376.

1.2. Методологічні засади організації психологічного супроводу життєдіяльності переміщених осіб у контексті духовної парадигми

Савчин М.В.

У соціально-економічній ситуації України виникла ще одна проблема – проблема переміщених осіб. Переміщена з об'єктивних причин особа потрапляє в іншу (нову) ситуацію, що характеризується новими соціально-економічними обставинами, часто з іншими соціальними, моральними та психологічними нормами, а також іншими духовними традиціями. Така ситуація вимагає від особистості, а також її рідних неабияких психологічних, соціальних, моральних і духовних зусиль, які часто не збігаються з її психологічною, соціальною, моральною та духовною ідентичністю. У такій ситуації факторами адаптації є ціла система чинників (вік, стать, соціально-економічні умови життя, професія, найближче оточення, сім'я, авторитети, соціальні настанови, норми, стереотипи тощо).

Дослідження показують, що головними показниками адаптації переміщених осіб є здатність свідомо будувати своє життя в нових умовах (усвідомленість, рефлексивність); здатність до переосмислення власних життєвих смислів та цінностей, до розвитку і самовдосконалення; стійка орієнтація на духовні й моральні цінності; здатність докладати вольові зусилля для досягнення поставлених цілей, результативність. Одночасно цей процес передбачає перехід в ієрархії

смісложиттєвих орієнтацій особистості від мотивації досягнення егоцентричних цінностей-цілей (простого виживання) до рівня мотивації досягнення суспільно корисних, суспільнозначущих цілей, до структури яких, безумовно, стають «вбудованими» особисто значущі потреби й мотиви конкретного суб'єкта.

Для переміщених осіб необхідним є супровід. Відомо, що першочерговим чинником, «пусковим механізмом» цього виступає зміна ситуації життєдіяльності, котра ставить основний момент, що полягає у здійсненні реальної адаптації. Насамперед це стосується нової системи життєдіяльності. Старі способи існування у соціумі суперечать новим вимогам та життєвим умовам. Подолати цю суперечність можливо шляхом зміни спрямування та організації життєдіяльності. Окрім ситуації життєдіяльності, процес адаптації, на нашу думку, детермінує характер перебігу особистісного змінювання і зростання переміщених осіб.

Одночасно особистість повинна орієнтуватися на моральні норми та духовні ідеали, реалізувати духовні здатності вірити, любити, творити добро і боротися зі злом, творити свободу та відповідальність і, безумовно, надіятися. Якраз така орієнтація є умовою позитивної адаптації до нових умов, встановлення конструктивних стосунків з людьми, з якими вона зустрічається у нових умовах. Теоретико-методологічний аналіз та практична робота з переміщеними особами дають підставу констатувати, що проблеми повноцінної адаптації переміщених осіб в нових умовах ефективно розв'язуються у контексті духовної парадигми [8; 9; 10].

Не розглядаючи людину цілісно, у прояві усіх її природ, не виходячи на обговорення автентичних екзистенціальних і духовних даностей, сучасні гуманітарні науки не можуть знайти адекватного образу ідеальної людини та здорової організації суспільного життя. Але як тільки, наприклад, психологи звертаються до екзистенціальних категорій, що вимагають розгляду не лише душевної, але й духовної природи, починає гостро відчуватися недостатність тільки емпіричного підходу у рамках природничо-наукової парадигми. Саме категорія «дух», її смислове наповнення є визначальними для побудови інтегрованого вчення про людину.

Згідно з духовною парадигмою [8; 9; 10; 11], духовність є базисним мотивом буття суб'єкта, бо відповідає його сутності, істотним, істинним властивостям. Корінні мотиви буття – однакові для всіх людей, для людини як виду. У цих мотивах – найвища загальнолюдська істина, яка може бути тільки одна, конкретна. Справжня «духовність – це пошук Бога у власній душі, це життя з Богом, у Богові, любов до Бога і несення божественного світла любові людям, дарування їм творчого божественного світла» [2]. Духовність не є елементом океану несвідомого, як про це стверджується у сучасних психологічних концепціях. Вона не є елементом тільки свідомості. Духовність – це позасвідоме у людини. Через неї пояснюються феномени совісті, почуття провини та інші вищі переживання. Духовність стосується родових ознак людського способу життя, оскільки людині дані від Бога не тільки певний спосіб тілесного існування, особлива форма душевного життя, але й інтегрувальний принцип духовного буття та суспільного життя.

Духовне як істинне у природі людини взаємодіє з її соматикою, фізіологічним та психікою. Істинна духовність оздоровлює тіло, а зворотним чином смиренне тіло відкривається духовності. Вона оптимізує перебіг фізіологічних і психологічних процесів, зумовлює посилення усіх складових потенціалу людини. Духовне впливає на психічне, результатом чого є зниження рівнів егоцентрації, пристрастності, залежності від матеріальних і тілесних, психічних (душевних) і соціальних потреб, соціально-психологічної суб'єктності. Переважання психічного над духовним призводить до гріховності (пристрастності, егоцентрації, недохотвореної суб'єктності у психологічній та соціальній сферах). Єдність духовного та душевного в людині – це відновлення її природної єдності, здійснення задуму Божого про людину як Образу Божого, що спрямована на Подобу Божу.

Духовне в особистості має свою онтологію, проявляючись у духовних процесах, станах і властивостях. Як визначальна сутність людини, духовне відкриває причинний поступ-розвиток, зумовлюючи в її душі (психіці) головні переживання, мотиви і смисли, думки та поведінку. Духовне фундаментально впливає на всі аспекти особистості, її соматику та життя.

Духовність – це живе ставлення до Бога, це встановлення зв'язку між Богом і людиною. Тоді воля Бога поступово входить у людське життя, спочатку ззовні, а згодом – і зсередини, настільки, що над усім переважає любов Божа, яка обожнює все людське буття. Духовність одночасно є вершинним і глибинним – як річ у собі. Вона не може бути пояснена чимось недуховним; вона не може бути зумовлена чимось, не будучи ним детермінованою. Духовність – це не продукт культури, нав'язаний людині, а як істинне єство людини, що перебуває у глибинах її духу, її надсвідомого. Духовне начало, основане на християнській моралі, любові до ближнього, зумовлює принципову незалежність людини від біологічних впливів тваринного світу і деструктивно-маніпулятивного впливу соціального світу та є невід'ємною властивістю повноцінно розвиненої особистості.

У психології та психологічній практиці має відбутися «олюднення» пізнання внутрішнього світу особистості, зокрема врахування «останньої причиновості», де панує «вища причиновість», тобто до тієї істоти, яка від початку містить у собі достатню причину будь-якої можливої дії. Духовність – явище винятково таємниче, недоступне прямому науковому вивченню, як до цього прагнуть багато дослідників, бо вона функціонує на понадрефлексивному рівні, як сутнісне вона існує поза простором та часом. Духовність – як і свобода та відповідальність – є не особливою структурою, а певним способом існування людини. Суть її – зміна ієрархії потреб (коли вузькоособистісні потреби, життєві та особистісні цінності, визначальною основою для прийняття рішень яких приходить орієнтація на абсолютні духовні цінності, а широкий спектр суспільних, загальнолюдських і культурних цінностей набуває підпорядкованого значення). Вищими стають духовні цінності, які не перебувають між собою в ієрархічних відносинах та не передбачають альтернативності. Духовність суб'єкта – це відповідальне прийняття, засвоєння і присвоєння вищих цінностей родового буття людини як власних. Духовність є те, що об'єднує разом всі механізми вищого рівня. Без неї не може бути автономної особи.

Духовність – це одночасно вищий момент людської індивідуальності та спільності, вона задає головну мету життя і розвитку людини, виявляється у почутті духовної родинності до всього людського і звеличеного. У внутрішньому світі людини духовна сила породжує синергетичні тенденції й одночасно блокує ентропійні, попереджує порушення гармонії між психосоматичною, психічною, психологічною, соціальною, моральною і духовною автентичностями особистості. У точках біфуркації вона проявляється як своєрідний атрактор, що визначає напрям функціонування і розвитку особистості, сприяє розв'язанню її внутрішніх і зовнішніх суперечностей та детермінує адекватні вибори типів активності на різних рівнях життєдіяльності. Людина, що звернулася до духовності, здатна розірвати егоцентричне коло абсурдного, обмеженого смертю індивідуального життя та надати йому високого сенсу.

У людині духовне не змінює тілесне, її природні потяги, а ошляхетнює, прикрашає біологічне (тілесне) та соціальне, надає їм одухотвореного сенсу. Воно очищує, гармонізує, заспокоює душевний світ особистості, допомагає усвідомити свої проблеми та знайти шляхи їх розв'язання. Наслідками орієнтації людини на духовне є реорганізація її життєвого світу переоцінювання цінностей, зміна спрямованості, реорганізація досвіду, ставлень до світу, інших людей, до Вічного та минушого, життя і смерті.

Духовність задає головну мету життя і розвитку людини, виявляється у почутті духовної родинності до всього людського і звеличеного. Вона є необхідною умовою і могутнім чинником психічного здоров'я, душевної гармонії, повноцінних соціальних зв'язків, самоактуалізації, високої радості буття особистості (А. Адлер, К.-Г. Юнг, К. Хорні, Е. Еріксон, В. Франкл, А. Маслоу, Х. Кохут та ін.), а трагедія буття людини на землі полягає у боротьбі між духовними поривами, з одного боку, і природними та соціальними силами, з іншого.

Якщо людина, піддаючись диктату его-ідеалу, вимагає задоволення чуттєвості тіла, то повсякдення духовної особистості формується не тільки стражданням, яке має свій сенс, а й налаштуванням на одержання Благодаті, що дозволяє співіснувати високому і низькому та набувати справді людської форми. Тільки духовна особа по-справжньому відкрита

міжособистісному та надособистісному, а також світу, який щоденно по-новому сприймається і відтворюється. Віруючі люди небезпідставно вважають, що навіть їхнє фізичне здоров'я та фізичні сили залежать від Божої Благодаті. Чимало спортсменів перед відповідальним моментом у змаганнях, сподіваючись на Божу волю, чи після успіху, хрестяться, висловлюючи вдячність Богові. Глибинна духовна сутність людини породжує всеєдність внутрішнього світу та зовнішнього буття. Людина настільки цілісна, наскільки приєднана до Бога – шукає Бога, живе з Богом. Підіймаючись сходами поєднання з Ним, людина все більшою мірою здійснює себе як цілісність. Духовно розвинені люди стверджують, що віра та любов – істинна і метафізична, оскільки вони виразно відчують, що зовнішнє одкровення і містичне переживання приносять їм надприродну внутрішню впевненість.

Як зазначає Т. Титаренко [12], дослідження зарубіжних колег, проведені протягом останніх десятиліть, свідчать про те, що травматичні події (хвороби, розлучення, втрати, нещасні випадки, стихійні лиха, тероризм, вимушене переміщення) далеко не завжди призводять до травматизації. Вони, навпаки, можуть ставати каталізатором позитивних зрушень, зміцнення і поглиблення стосунків. Пережиті випробування загартовують людей, підвищують їхню життєстійкість, нерідко стаючи стимулом для особистісного зростання. Така тенденція посилюється, якщо особистість орієнтується на духовну сферу.

Згідно з когнітивною теорією психічної травми Р. Джанофф-Булман, основні наслідки травмування (біль і страждання, зростання вразливості, втрата сенсу) можуть стати каталізаторами посттравматичного зростання. У довготривалій перспективі травма завжди може спричинювати як втрати, так і здобутки. Джанофф-Булман [14] виділяє три моделі посттравматичного зростання: «Сила через страждання», «Психологічна готовність» та «Екзистенційна переоцінка».

Перша модель «Сила через страждання» є найтиповішою для західної культури, адже все, що створює нам труднощі, проблеми, але не вбиває, робить нас сильнішими. Особистісна сила стосується вищої самооцінки зростаючої самостійності, стійкості і самоповаги, знаходження морального та духовного ідеалу. Переживши травму, людина усвідомлює, що раніше

ніколи навіть не здогадувалася, що має такий внутрішній ресурс. Крім пізнання власних ресурсів, вона ще й оволодіває новими копінгамі, які відкривають нові життєві перспективи. У результаті хтось змінює не автентичний, неоптимальний стиль життя, навчаючись більше собі довіряти, набуваючи нових компетентностей [14]. Одночасно особистість відкриває безмежний ресурс у духовній сфері.

Відповідно до другої моделі «Психологічна готовність», вироблений у певній ситуації успішний копінг не тільки робить людину готовнішою до зіткнення з майбутніми трагічними обставинами, а й зменшує рівень її потенційної травматизації. Психологічну готовність саму собою можна розглядати як один з варіантів посттравматичного зростання. Коли травматичні події руйнують особистісні структури, нові орієнтації роблять особистість більш резистентною до зовнішніх негараздів, труднощів, проблем. Це проявляється у тому, що на когнітивному рівні людина знає, що час від часу трапляються важкі, складні чи трагічні ситуації, але реально не вірить, що таке може трапитися якраз з нею. Завдяки новому травматичному досвіду вона більше не думає, що трагедія ніколи не могла статися саме з нею, переструктуровуючи свій внутрішній світ так, щоб у майбутньому вже не відчувати шоку перед новими випробуваннями [14].

Третя модель «Екзистенційна переоцінка» пов'язана з більшим прийняттям людиною власного життя, його невичерпних можливостей, радостей, дарунків. У того, хто вижив після випробувань, поглиблюються стосунки з іншими людьми, особливо з членами сім'ї, друзями. По-новому розкривається значення духовності, релігійної віри, ролі духовних цінностей, духовних здатностей вірити, любити, творити добро і боротися зі злом, свобода, особисте щастя, краса природи. Людина починає розуміти, що насправді є найважливішим для неї, які найголовніші об'єктивні сенси її життя. У такий спосіб відбувається зміна життєвих пріоритетів. Людина відшуковує, створює особистісні сенси і перед лицем втрати ця потреба в пошуку сенсу усвідомлюється особливо гостро. Переживши травму, людина намагається зрозуміти, який сенс мав для неї цей трагічний досвід. На якомусь глибинному,

фундаментальному рівні вона шукає справедливості і хоче зрозуміти, які її риси, позиції, орієнтації чи вчинки могли призвести до такого важкого випробування. Вона вірить, що, якщо вона добра людина і нікому не зробила нічого поганого, з нею не мало статися ніяких трагедій.

Найголовнішою стратегією посттравматичного зростання є зміна ставлення до самотравматизації. Людина має знати, що зовсім не обов'язково ставати жертвою життєвих випробувань, що далеко не кожен стрес викликає посттравматичні розлади, що енергію стресу можна перетворювати та ефективно використовувати [7]. Нове ставлення до стресових реакцій як до ресурсу посилює імунітет до травматизації і сприяє посттравматичному зростанню.

Важливою стратегією подолання важких ситуацій є переосмислення просторових характеристик життєвого світу шляхом переформатування симпатій-антипатій, пошуку нових способів діяння, ефективніших форм взаємодії з оточенням. Люди, які конструктивно пережили труднощі переміщення, особливо гостро відчували, усвідомили, зрозуміли, наскільки дорогими є для них люди, які залишилися вдома і чекають на їхнє повернення, як багато залежить від друзів, яким довіряєш.

Ще однією стратегією перетворення посттравматичного стресу на посттравматичне зростання є переструктурація часових характеристик життєвого світу шляхом відновлення здатності до сенсотворення. Особистісний час, наповнюючись значущими подіями, відтворює ціннісно-смисловий рівень життєтворення. В одних людей перебіг часу життя прискорюється, тоді як в інших сильно сповільнюється, майже завмирає. Минуле вже не переходить автоматично в теперішнє, а теперішнє – у майбутнє. Органічний зв'язок між часами життя, їхня взаємозумовленість втрачаються. Для деяких співвітчизників усе, що було до війни, віддаляється у далечінь, перестає цікавити, «вицвітає», а дехто, навпаки, залишається жити в мирному і зрозумілому минулому, ігноруючи, витісняючи травматичні реалії сьогодення.

Так само, як минуле у тих, хто глибоко переживає складні ситуації, перипетії, майбутнє з його планами, надіями, перспективами відтерміновується, відсувається на далекі післявоєнні часи. А в тих, хто війни не помічає чи, точніше,

намагається це робити, між теперішнім і майбутнім практично втрачається різниця. Ці люди поспішають ні в чому собі не відмовляти, моментально втілювати свої бажання, не відкладаючи на потім, не вдаючись до перспективного планування. Відповідно по-різному наповнюється смислове часове поле теперішнього, в якому зазвичай згортаються, інтегруються минуле і майбутнє.

Від того, як людина на певних етапах свого життєвого шляху стискає чи розширює, прискорює або сповільнює перебіг особистісного часу, від того, як вона відчуває переходи між минулим, теперішнім і майбутнім, їхню питому вагу, великою мірою залежить те, наскільки вона приймає і розуміє саму себе, своє оточення, навколишній світ, як ставиться до складностей, що виникають, обирає продуктивні або непродуктивні стратегії збереження і відновлення власного здоров'я, підвищення психологічного, морального та духовного благополуччя.

Як показують дослідження, проведені у контексті духовної парадигми, орієнтація особистості на вертикальний час (на вічність, на Божественні миті) дає їй змогу стати повноцінним господарем свого часу, опанувати горизонтальний час, що плине від минулого через теперішнє до майбутнього.

Важливою стратегією розв'язання проблем переміщених осіб є поглиблення уваги до себе, зміну ставлення до того, що відбувається у житті. Найважливішим у самотановленні є ставлення до свого Я-духовного, Я-морального, Я-соціального, Я-психологічного. Як зазначає Т. Титаренко [12], навіть ті люди, які ніколи раніше не замислювалися над власною роллю у житті, які звикли жити в нерефлексивному режимі, переживши важку ситуацію вчаться якомога реалістичніше сприймати, усвідомлювати, оцінювати, інтерпретувати те, що відбувається у житті, спрямованість свого життя, усвідомлюють головні сенси життя, відчуюючи власну відповідальність за кожен вчинок, кожне життєве рішення.

У цьому плані рефлексія розглядається як механізм, що лежить в основі переосмислення, завдяки якому людина здатна змінювати власну ціннісно-смилову психічну реальність, розвиваючи і формуючи власні смисложиттєві орієнтації. Для того, щоб від наміру, який виник внаслідок рефлексії й переосмислення, перейти до дій, особистості потрібна воля як здатність свідомо регулювати свою діяльність та поведінку задля досягнення поставленої мети.

Проблема психологічного супроводу переміщених осіб вимагає спеціального аналізу. Так, сьогодні в освітній системі формується культура психологічної підтримки (супроводу) з метою розв'язання завдань адаптації та особистісного розвитку до складних умов. Пріоритетна мета здійснення психологічного супроводу – забезпечення успішного процесу самореалізації і соціалізації особистісного зростання, зростання духовного потенціалу.

Психологічна підтримка (або супровід), як зазначає І. Саванович, – це багатогранний процес, який передбачає ціннісне ставлення до особистості і зосереджений на її позитивних якостях та сильних сторонах. Метою психологічного супроводу є сприяння гармонійному становленню особистості з вірою у себе та свої можливості, що забезпечить її більшу стійкість до впливу дестабілізаційних зовнішніх і внутрішніх факторів [цит. за 6].

Учені розглядають «психологічний супровід» як: а) систему професійної діяльності, спрямованої на створення соціально-психологічних умов для успішного навчання і психологічного розвитку [1]; б) мультидисциплінарний метод, забезпечуваний єдністю зусиль психологів, соціальних і медичних працівників, в основі яких лежить збереження максимуму свободи і відповідальності суб'єкта розвитку за вибір розв'язання актуальної проблеми [5]; в) систему професійної діяльності психолога, спрямовану на створення умов для позитивного розвитку стосунків суб'єктів в освітній ситуації психологічний і психічний розвиток учня з орієнтацією на зону його найближчого розвитку [3]; г) створення умов для формування особистості учня як суб'єкта освітньої діяльності (під суб'єктом освітньої діяльності розуміється особа, здатна здійснювати акти вибору власної поведінки відповідно до індивідуальних потреб, громадського обов'язку і можливостей їх реалізації) [1].

Процесуально психологічний супровід включає: а) діагностику сутності назрілої проблеми; б) інформування клієнтів про сутність проблеми і шляхи її подолання; в) консультування на етапі прийняття рішення і вироблення плану подолання проблеми; г) первинну допомогу на етапі реалізації плану подолання проблеми [1].

Отже, психологічний супровід виступає цілісною системою

спеціально-організованих психолого-педагогічних умов і заходів у межах конкретної життєвої ситуації, створеною з метою забезпечення особистісного розвитку і самоактуалізації та успішної життєдіяльності суб'єктів, що включає і професійну діяльність, а також орієнтацію на здорову особистість та здоровий стиль життєдіяльності, оволодіння відповідними особистісними здатностями [11].

Проведення психологічної програми супроводу переміщених осіб передбачає розуміння внутрішніх закономірностей розвитку особистості в онтогенезі. Передусім це стосується: а) особистісних трансформацій, які передбачають зростання суб'єктності; б) усвідомленості свого життєвого шляху не лише з позиції власного життя, а й світу загалом і свого місця у ньому; в) ускладнення ціннісно-смислової структури (поява нових цінностей та смислів); г) переорієнтації у структурі цінностей і смислів з власних потреб на потреби інших (соціальне оточення та світ загалом) та на духовну сферу трансцендентної природи [8; 9; 10; 11].

В умовах супроводу здійснюється вплив завдяки організації ціннісно-смислового психологічного впливу на особистість шляхом розвитку смисложиттєвої рефлексії, осмисленості життя, мотивації досягнення і духовного потенціалу. Реалізація цього завдання включає: 1) визначення наукових засад психологічної програми з розв'язання духовних, моральних, соціальних, психологічних і матеріальних проблем переміщених осіб; 2) відбір психологічних засобів і проведення відповідних заходів та визначення часових термінів, необхідних для розв'язання поставлених завдань.

Важливими для розробки психологічної програми є відповідні наукові положення: особистісно зорієнтованого підходу (А. Адлер, М. Боришевський, Л. Виготський, А. Маслоу, В. Рибалка, К. Роджерс, В. Франкл, Е. Фромм та ін.); діяльнісного підходу (Л. Божович, Д. Ельконін, О. Леонт'єв, Г. Костюк, С. Рубінштейн та ін.); духовно-зорієнтованого та вчинкового підходів (І. Бех, І. Булах, Р. Грановська, О. Климишин, С. Максименко, В. Роменець, М. Савчин та ін.). Необхідно провести аналіз природи процесу супроводу: його

суб'єктів, головних чинників (детермінант), основних механізмів, визначення критеріїв і показників, ключових чинників впливу супроводу.

Адаптація особистості до нових умов пов'язана з розвитком її духовного потенціалу, тому духовний розвиток можемо вважати головним критерієм адаптованості переміщених осіб, показником міри моральності, етичності, естетичності, гуманності й навіть альтруїзму чи героїзму, що виявляється через інтелектуальну, ціннісно-смыслову й емоційно-вольову сфери людини і втілюється у її світосприйнятті та вчинках. Духовність особистості має фундаментальне значення для успішної самореалізації у різних сферах як особистісного, так і суспільного життя переміщених осіб. Тому завдання розвитку духовного потенціалу переміщення осіб набуває життєво важливого значення.

Конкретно психологічний супровід переміщених осіб передбачає напрям роботи:

1) робота з майбутнім людини, тобто з її цілями, що стосуються сенсу життя та ідеального образу Я. Вона передбачає збільшення сили бажання досягти віддалених у часі цілей, що означає «переведення емоції бажання з площини очікування його у площину активно-діяльнісного прагнення до нього» [2]. Це досягається завдяки усвідомленню людиною уявлення кінцевого результату, котрий через імпульс вольового поривання об'єктивується в дії. Згодом духовна особистість стає емоційно привабливою та набуває власної спонукальної сили, вже без вольового зусилля [2];

2) робота з минулим, що передбачає активізацію проявів совісті шляхом осмислення особистістю власного життєвого досвіду;

3) розвиток здатності особистості до самоаналізу через психологічний вплив психолога, в результаті якого у неї актуалізується моральна та духовна рефлексія стилю її морального життя. Внаслідок цього перебудовується ціннісна структура спрямованості особи з егоїстичної й морально-негативної в суспільно значущу та духовно-моральну;

4) розвиток духовного самоствалення, головно через «виявлення й усвідомлення своїх несхвалювальних рис» (самоосуд) та «неупереджене самооцінювання, яке йому в даний час неприємне, але об'єктивно характеризує реальну ситуацію його розвитку» [2]. «Окрім самоосудження, має бути спрямований виклик у вихованця емоції осуду, а далі й ненависті до власної безпечності, а отже, і до тих деструктивних особистісних утворень, які пов'язані з нею» [2].

Ключові засади психологічного супроводу полягають у: 1) першочерговій необхідності здійснення інформаційного впливу, спрямованого на розширення розуміння суті та змісту проблеми адаптації; 2) формуванні зацікавленості переміщених осіб проблемою в учасників програми розвитку, створенні у них відповідної внутрішньої мотивації; 3) розгляді супроводжувальних не просто як об'єктів, на які здійснюється психологічний вплив, а, головним чином, як суб'єктів розвитку власних смисложиттєвих орієнтацій та духовного потенціалу; кожна особистість розглядається як носій неповторного життєвого досвіду й індивідуальних смислів та цінностей;

4) переконання переміщених осіб в ідеї, що, транслуючи власні ідеали, смисли і цінності навколишнім, кожен уже є (або може стати) наставником для іншої людини, незалежно від її віку та статусу. Тому однією з головних засад й принципів виступають взаємоповага і співтворчість між психологом та переміщеними особами;

5) можливості набути практичний життєвий досвід, у тому числі через здійснення самотійної духовно-практичної діяльності. Самотійність у виборі наряду діяльності, у визначенні її мети та способу досягнення не тільки виявить реальний ціннісно-смисловий сегмент особистості, а й відкриє нові можливості для її психологічного, соціального та духовного збагачення.

Обов'язковою складовою (психологічного супроводу) є зворотний зв'язок від учасників групи. Ця складова забезпечує психолога можливістю фіксувати для себе результативність програми на кожному етапі її проведення і вносити, за потребою, необхідні змістово-стратегічні корективи.

Усі запропоновані заходи мають практично зорієнтований

характер і є рівнозначно важливими та здійснюють одночасно духовний, моральний, інформаційно-мотиваційний та трансформаційно-інтегруючий комплексний вплив на особистість, спрямований на активізацію процесу переосмислення свого життя, переоцінки наявних смислів і цілей, розвитку здатності до смисложиттєвої рефлексії та мотивації досягнення, а також – розвитку смисложиттєвих орієнтацій і духовного зростання.

Психологу слід врахувати, що, намагаючись відшукати у кожної особи симптоми гострого стресового розладу чи посттравматичні стресові реакції, ми стикаємося з численними ризиками [4]. Фокусування лише на патологічних симптомах і синдромах зумовлює небезпеку автоматично приписати тим, хто пережив тривалу травму, певний діагностичний ярлик, застосувати щодо них далеко не завжди автентичні психотерапевтичні інтервенції. Психолог ризикує вчасно не зауважити і не підтримати ті позитивні зміни, які відбуваються, наприклад, переосмислення свого місця у світі, цінності життя, появу почуття вдячності до людей. Суб'єкт супроводу ризикує втратити віру у здатність особистості самовідновлюватися, зцілюватися, особливо за наявності духовної, моральної, соціальної та психологічної підтримки з боку близьких людей, громади, держави. Сам фахівець ризикує взяти на себе занадто велику відповідальність за духовний і моральний стани, соціальну ситуацію та психологічний комфорт іншої людини, не надаючи достатніх ресурсів, щоб такий тягар витримати, а тому самі стаємо на шлях емоційного, професійного й особистісного вигорання.

Отже, орієнтація психологічної підтримки та супроводу переміщених осіб до нових умов життя на духовну парадигму має свою специфіку, що полягає в орієнтації на духовні ресурси особистості та є умовою конструктивної адаптації таких осіб, відновлення повноцінної її життєдіяльності.

Література:

1. Асмолов А.Г. Основные принципы психологического анализа в теории деятельности. *Вопросы психологии*. 1982. М 2. С. 14–27.
2. Бех І.Д. Вчинок у морально-духовному розвитку особистості. Початкова школа. 2004. № 6. С. 22.

3. Доватур А.И. Политика и Политии Аристотеля. Москва; Ленинград : Наука, 1965. 383 с.
4. Климчук В.О. Посттравматичне зростання та як можна йому сприяти у психотерапії / В.О. Климчук. *Наука і освіта*. Науково-практичний журнал Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського, Випуск № 5, 2016. С. 46.
5. Коржова Е.Ю. Развитие личности в контексте жизненной ситуации. Психологические проблемы самореализации личности / под ред. : Е.Ф. Рыбалко, Л.А. Коростылевой. СПб., 2000. Вып. 4. С. 155–159.
6. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. Москва : Смысл, 1999. 487 с.
7. Макгонигал К. Хороший стресс как способ стать сильнее и лучше : пер. с англ. Москва : Альпина Паблишер, 2017.
8. Савчин М.В. Духовний потенціал людини. (Навчальне видання) : монографія. Вид. 2-ге, пер., доп. Івано-Франківськ : Місток НВ, 2010. – 508 с.
9. Савчин М.В. Духовна парадигма психології : монографія / М. Савчин. – К. : Академвидав, 2013. 252 с.
10. Савчин М.В. Методологеми психології : монографія. Наукове видання Серія «Монограф», спільний проект із ВЦ «Академвидав». Київ, 2013. 224 с.
11. Савчин М.В. Здатності особистості : монографія / Мирослав Савчин. Київ : ВЦ «Академія», 2016. 288 с. (Серія «Монограф»).
12. Титаренко Т.М. Психологічне здоров'я особистості: засоби самодопомоги в умовах тривалої травматизації : монографія / Т.М. Титаренко. Національна академія педагогічних наук України. Інститут соціальної та політичної психології. Кропивницький : Імена – ЛТД, 2018. 160 с.
13. Jagoda M. Current concepts of positive mental health. New York : Basic Books, Inc., Publishers, 1958.
14. Janoff-Bulman, R. (2004). Posttraumatic growth: Three explanatory models. *Psychological Inquiry*, 15, 30–34.

1.3. Актуальність проблеми новітньої міграції

Пантюк М.П., Пантюк Т.І.

Кризові явища у житті українського суспільства в умовах сьогодення детермінуються низкою складних обставин, які посилюються військовими діями на Сході. Від них потерпають усі жителі країни, у зоні особливого ризику – діти. Хвиля новітньої міграції вимагає перегляду усталених підходів до життя людини. Це стосується усіх сфер життя, особливо

освітньої, оскільки міграція передбачає переселення людини з одного місця проживання в інше і, відповідно, облаштування життя, побуту, працевлаштування, медичної допомоги, освіти, дозвілля тощо.

Слід також наголосити, що особи, які потерпіли від вимушеної міграції, передовсім потребують психологічної та психотерапевтичної допомоги з тим, щоб подолати драматичну і складну життєву кризу. Тому питання міграції, особливо у царині побудови відповідної освітньої стратегії, розглядаємо як проблему інтердисциплінарну, що вимагає виважених інноваційних підходів і мобілізації зусиль усього суспільства.

Значний вплив на сучасні міграційні процеси має також глобалізація сучасного суспільства, яка, з одного боку, позитивно впливає на людей, які змушені шукати інше місце для проживання (високий рівень європейських стандартів, комфортність життя, добре медичне забезпечення, можливість знайти добре оплачувану роботу, соціальні гарантії тощо), а з іншого – ускладнює усталений спосіб життя (мовний та культурний бар'єри, невідповідність наявних вакансій освіті людини, комунікативне відчуження тощо). Проте тенденції глобалізації в умовах сьогодення значно посилюються, що відображається й на освітньому векторі розвитку: в «Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року» наголошується, що інтеграція країни в світовий освітній простір вимагає постійного вдосконалення національної системи освіти, пошуку ефективних шляхів підвищення її якості, апробації та впровадження інноваційних педагогічних систем, модернізації змісту освіти й організації її відповідно до світових тенденцій і вимог ринку праці ¹.

Міграційні процеси були і залишаються однією зі складових суспільних процесів у цілому світі, вони існують стільки, скільки живе людина. У різні епохи вони мали різний характер, зумовлювалися різними причинами, різними були й наслідки, проте завжди відзначалися складністю, неоднозначністю, критичністю і кризовістю. Учені доводять, що основною суттєвою ознакою цих процесів є переселення людей: «В

¹Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року. Ел. Ресурс. Режим доступу: <https://pon.org.ua/novyny/2446-nacionalna-strategiya-rozvitku-osviti-v-ukrayini.html>

широкому розумінні, міграційні процеси – це процеси просторового переміщення людей між поселеннями, регіонами, країнами. У вузькому значенні, під ними розуміють сукупність переселень людей, пов'язаних зі зміною ними місця проживання на довготривалий строк, що спричиняє зміни територіального розміщення поселення» [2]. Основною ж метою, на наше переконання, є пошук безпеки та поліпшення умов життя і праці.

Вони мають свою специфіку і визначаються низкою глобалізаційних, економічних, суспільних, демографічних, кліматичних, мілітарних, особистісних та інших детермінант і суттєво впливають на рівень життя народу, держави, окремої особистості: «Сучасні процеси міграції у світі є однією з ключових проблем людства. Основою цих процесів є прагнення мігрантів до добробуту й безпеки, які між собою нерозривно пов'язані» [2].

Якими би чинниками не була зумовлена міграція, вона завжди супроводжується кризою, яка, своєю чергою, по-різному відображається на суб'єктах міграції. Часто результатом міграції може бути значний успіх людини: вона почувається у безпеці, піднімається на вищий рівень матеріального життя, підвищує свій життєвий статус, одержує освіту, робить вагомі кроки у професійному рості та розвитку, відчуває задоволення від спілкування та праці, має можливість забезпечити достатній рівень життя сім'ї і родини тощо. Проте точка відліку життя людей у статусі мігрантів завжди драматична, іноді трагічна. Яскравим прикладом цього є масова міграція українців у рамках нашої держави, що зумовлена військовими діями на сході України через окупацію цього регіону російськими військами та їхніми найманцями. Підступність, несподівана агресія, особлива жорстокість сусіда, який ще недавно позиціонував себе як «брат», спричинили особливо важкі обставини, у які потрапили тисячі наших громадян. Розгортання таких військових дій на чужій території та нечувана жорстокість агресора у ХХІ ст. є свідченням кризи суспільства і окремої людини; краху ціннісних орієнтирів Росії; надламом людської психіки агресора.

2013–2014 рр. ознаменувалися новітньою важкою хвилею міграції в Україні, основними суб'єктами якої стали внутрішньо переміщені особи з окупованої території та районів військових

дій на сході країни. За даними Державної міграційної служби, станом на 31 грудня 2014 р. загальна кількість таких осіб, з урахуванням переміщених у межах Донецької та Луганської областей, становила близько 630 тис осіб [3]. За даними ООН, кількість біженців і внутрішньо переміщених осіб в Україні значно вища – 1,8 млн осіб (з урахуванням тих, хто переїхав в інші регіони України, та тих, хто виїхав за межі країни) [5].

Війна на Сході, доводять дослідники міграції в Україні, може категорично і суттєво змінити демографічну карту України: «З початком загострення [ситуації на сході України](#) демографічна карта України може суттєво змінитись. Станеться це, в першу чергу, за рахунок внутрішньої міграції з охоплених війною областей в більш спокійні регіони. Навіть якщо активна фаза військового протистояння закінчиться найближчим часом – відтік [переселенців з Луганської та Донецької областей](#) не зупиниться, різке зменшення чисельності населення може відчуватися тут ще протягом кількох років» [7]. Отже, усі сфери суспільного життя повинні бути готові до прийому, працевлаштування, адаптації мігрантів, що складає особливі труднощі не лише для економіки, але й для культурної, освітньої, медичної, політичної сфер життя.

Таким чином, доводять українські дослідники, події на сході України вплинули не тільки на внутрішні потоки трудової міграції, а й на географію напрямів зовнішньої трудової міграції українців. Наймасовішою серед усіх потоків є трудова маятникова міграція, проте вона, як і інші внутрішні трудові міграції, не завжди є офіційною та безпечною. Зростає кількість українських трудових мігрантів, які працюють за кордоном, не маючи офіційного правового статусу, наслідком чого є порушення їхніх прав і свобод [6].

В умовах сьогодення говорити про стабілізацію ситуації складно. Військові дії продовжуються, спричиняючи все нові і нові потоки мігрантів. Така ж ситуація спостерігається і на території окупованого Криму. За даними ООН, кількість біженців з Криму та Донбасу вже становить 39 тис осіб, на практиці вона може бути суттєво більшою. Дослідники стверджують, що це лише перша хвиля міграції, наступна може

бути суттєво чисельнішою. Прогнозується, що друга хвиля міграції буде мати економічне підґрунтя, на противагу першій, яка мала політичний та патріотичний характер. Річ у тому, що передовсім виїхали ті люди, які мали проукраїнські погляди і не могли прийняти позиції окупантів.

З огляду на те, що на окупованих територіях системно руйнується інфраструктура, вивозиться обладнання заводів та інших підприємств, а тому ростимуть безробіття й економічна скрута населення, – передбачається економічна і трудова міграція у стабільні регіони України та за кордон: «Зрозуміло, що за таких обставин проблемні території змушена буде покинути навіть та працездатна частина населення, яка в даний момент почуває себе відносно безпечно і комфортно на окупованих землях. І якщо врахувати, що станом на 01 травня 2014 року чисельність всього населення обох областей становить 6 154 903 чоловік, то цілком вірогідно, що масштаби другої хвилі міграції будуть значно вищими» [7].

Ми зробимо спробу розглянути проблему новітньої міграції в Україні з двох позицій: цивілізаційної та освітньої. Перша передбачає зміни в аспекті світового виміру життя країни, народу, регіону; визначає нові проблеми у розбудові політичного, економічного, суспільно-культурного життя; детермінує вектор змін, які сприяли б поліпшенню умов суспільного устрою з огляду на кризовий характер міграційних процесів; з'ясовує способи і технології роботи з суб'єктами міграції з урахуванням демографічного, етнічного, гендерного, вікового, культурного, освітнього та інших чинників, які уможлиблювали би відносно комфортне життя особистості у просторі і часі міграційних процесів.

Проте попри важливість розгляду означених проблем у різних вимірах та проекціях однією із найважливіших є життя дитини у статусі мігранта. Саме вони найгостріше відчують і найскладніше переживають наслідки війни та реальний стан міграції. Так, від конфлікту на Донбасі, за даними УГКП ООН, постраждали 5 млн українських громадян. За підрахунками ЮНІСЕФ, 1,7 млн постраждалих (або 34% від усієї кількості), – це діти [1].

В Україні в умовах сьогодення кардинально змінилася сутність дефініції «діти війни». Якщо раніше мова ішла про старих людей, які дітьми пережили жахіття Другої світової війни, то сьогодні говоримо про дітей, які живуть в умовах реальної війни та опинилися у надскладних умовах життя, коли у ХХІ ст. цінність людського життя нівелювалася на догоду інтересам окремої хворої особистості та її меркантильних інтересів: «Прикметно те, що сьогодні діти війни – це уже не старше (тобто сформоване) покоління, а покоління, яке лише проходить етап соціалізації, етап формування внутрішнього «я» і майбутнього зовнішнього, колективного «ми» (тобто, політичної та громадянської культури громади та усього народу)» [1].

Особливо гострим з огляду на це стають питання соціалізації, виховання й освіти дітей-мігрантів. Раптовий перехід від мирного, комфортного та спокійного життя до реалій війни спричиняє гостру кризу людини, відчай, зневіру, безпорадність, психічне напруження, страх. Перед суспільством, державою, школою та громадою постають питання не лише і не стільки забезпечення матеріальних потреб мігрантів, а й передовсім їхньої реабілітації, створення простору безпеки, задоволення освітніх і культурних проблем. Освіта у цьому сенсі повинна відіграти пріоритетну роль.

Цінності військового часу та мирного суттєво відрізняються між собою. Усвідомлення того, що покоління дітей, яке переживає військові дії, змінює свої погляди та традиційний устрій людського життя, повинен змінити також стратегію роботи з ним. Наше освітнє поле не в змозі сьогодні усвідомити та забезпечити реалізацію життєвої стратегії дитини-мігранта. Специфічним і складним для педагога є використання нових технологій роботи з дітьми війни, якщо він сам не пережив усієї трагедії дитини, яка втратила звичний спосіб життя, малу батьківщину, друзів, місце проживання, колектив ровесників, усталені культурні та особистісні зв'язки. Перед педагогікою сьогодні стоїть завдання знайти системні і цілісні шляхи задля допомоги дітям-мігрантам. Аксіологічна концепція військового часу із головним суб'єктом – дитиною – диктує цілковито інші підходи і стратегії: «Війна не лише популяризує агресію, насильницькі методи вирішення питань. Вона дискредитує

норми моралі мирного життя, норми права, компроміс та діалог як засіб досягнення цілей. А це значною мірою визначатиме норми поведінки громадян України, які пройшли становлення під час війни»[1].

Слід також особливо наголосити на тому, що питання адаптації, соціалізації, пошуку життєвої стратегії, виховання та освіти дітей-мігрантів є міждисциплінарними, і сутність цієї інтердисциплінарності полягає передовсім у тому, що розв'язати їх без використання психологічних, філософських, соціологічних, демографічних, психотерапевтичних, культурологічних, історичних знань неможливо. Якщо ж проблему розв'язувати вузько, монопредметно, то вона хибуватиме односторонньо, безсистемністю, часто помилковістю рішень і результатів. Саме тому формування відповідних компетенцій у фахівців, які мають справу із мігрантами, повинно опиратися на цілісні, міждисциплінарні, інноваційні підходи з урахуванням специфіки як потреб окремої особистості у стані складної життєвої кризи, так і особливостей сучасного інформаційного, глобалізаційного, постіндустріального суспільства.

Фундаментальною стає ідея патріотизму, яка визначатиме цінності виховання та його інструментарій. У Концепції національно-патріотичного виховання дітей та молоді, затвердженій на колегії МОН України 26 березня 2015 р., вказуються недоліки української виховної системи, яка все ж тривалий час несла відбиток радянської доби. Це виражалось у тому, що питання національної ідеї та ідентичності, сутності національного, патріотичного та громадянського виховання трактувалися не чітко, неоднозначно і не мали реального прикладного підкріплення на практиці: «На жаль, до сьогодні українська освіта не мала переконливої і позитивної традиції, досвіду щодо виховання патріотизму в дітей та молоді, у попередні часи боялися взагалі терміну «національний», а «патріотичне виховання» сприймали винятково в етнічному або неорадянському вимірі»[4].

Згідно з Концепцією національно-патріотичного виховання дітей та молоді, патріотичне виховання має опиратися на загальнопедагогічні принципи виховання, такі як дитиноцентризм, природовідповідність, культуровідповідність, гуманізм, врахування вікових та індивідуальних особливостей. Усі вони особливо важливі для формування освітньої стратегії

виховання та соціалізації дітей-мігрантів. Дитиноцентризм і гуманізм покликані стати тією основою освітньої справи, яка допомогла б дітям-мігрантам знайти сенс життя у нових етнічних, культурних, ментальних, комунікативних вимірах нових життєвих обставин.

Водночас патріотичне виховання, на переконання авторів Концепції, має власні принципи, що відображають його специфіку. Серед них:

- *принцип національної спрямованості*, що передбачає формування національної самосвідомості, виховання любові до рідної землі, українського народу, шанобливого ставлення до його культури; поваги до культури всіх народів, які населяють Україну; здатності зберігати національну ідентичність, пишатися приналежністю до українського народу, брати участь у розбудові та захисті своєї держави;

- *принцип самоактивності й саморегуляції* забезпечує розвиток у вихованця суб'єктних характеристик; формує здатність до критичності й самокритичності, до прийняття самостійних рішень; виробляє громадянську позицію особистості, почуття відповідальності за її реалізацію у діях та вчинках;

- *принцип полікультурності* передбачає інтегрованість української культури в європейський та світовий простір, створення для цього необхідних передумов: формування у дітей та учнівської молоді відкритості, толерантного ставлення до відмінних ідей, цінностей, культури, мистецтва, вірувань інших народів; здатності диференціювати спільне і відмінне в різних культурах, спроможності сприймати українську культуру як невід'ємну складову культури загальнолюдської;

- *принцип соціальної відповідності* обумовлює потребу узгодження змісту і методів патріотичного виховання з реальною соціальною ситуацією, в якій організовується виховний процес, і має на меті виховання у дітей і молоді готовності до захисту вітчизни та ефективного розв'язання життєвих проблем;

- *принцип історичної і соціальної пам'яті* спрямований на збереження духовно-моральної і культурно-історичної спадщини українців, відтворює її у реконструйованих та осучаснених формах і методах діяльності;

– *принцип міжпоколінної наступності*, який зберігає для нащадків зразки української культури, етнокультури народів, що живуть в Україні [4].

Реалізація цих принципів на практиці дає змогу не лише забезпечити успіх та результативність виховної роботи, але й створити особистісно центроване, комфортне, розвивальне, інноваційне середовище для соціалізації особистості, яка усвідомлює власну причетність до українського народу, знає його мову, поважає традиції, відчуває себе повноцінним громадянином держави Україна, готова у міру своїх можливостей працювати задля власного блага та розвитку держави.

Важливо сьогодні не лише спродувати певні освітні парадигми чи концепції, які б кардинально розв'язували питання виховання й соціалізації особистості у складних обставинах російської агресії та вимушеної міграції, але також необхідно визначитися з хибами та шляхами їх подолання у нинішній виховній системі. Мова іде передовсім про:

- некоординованість дій усіх виховних інституцій (держави, школи, громадськості, ЗМІ та ін.) задля подолання наслідків міграції;
- реконструкція загальнолюдської системи цінностей і виправдання агресії, насильства, застосування зброї тощо;
- нівелювання цінності окремої особистості, невміння надавати необхідну допомогу людям, які опинилися у складних обставинах життя через військові дії;
- неготовність фахівців (психологів, педагогів, соціальних працівників та ін.) надавати необхідну допомогу людям, які отримали психічні травми через особливі життєві обставини;
- відсутність якісного мас-медійного продукту, який би допомагав реалізувати освітні завдання у їх широкому контексті;
- вакуум культурного продукту та засилля наявного недосконалими зразками (художні та документальні фільми; мультфільми; телепрограми пізнавального і розвивального характеру, освітні теле-проекти тощо).

Слід також зауважити, що проблеми у роботі з особами, які постраждали від сучасних міграційних процесів, виникають не

лише в основних освітніх суспільних інституціях, але й з боку самої особистості. Сьогодні мігранти не готові приймати психологічну чи педагогічну допомогу від фахівців, питання матеріального статусу і побуту їх турбують набагато більше. Через це психологічні травми переходять у хронічний стан і тривалий час перешкоджають життю людини.

Важливим є також усвідомлення тривалості процесу подолання означених проблем, треба також чітко розуміти, що рано чи пізно Крим і східні області знову повернуться під юрисдикцію України і необхідно буде реінтегрувати в український соціум дітей, які тривалий час жорстко піддавалися ворожій пропаганді, прилучалися до псевдоцінностей і реально втратили зв'язок з Батьківщиною, її традиціями і цінностями. У цій ситуації вирішальним чинником стане міцна, заможна, розбудована Українська держава з європейським вектором розвитку. Такий аргумент буде сильнішим від найдосконаліших концепцій та способів їх реалізації.

Саме тому проблему «діти і війна» неможливо розв'язувати ізольовано від глобальної проблеми «держава – війна». Передовсім слід шукати усі можливі шляхи для глобального розв'язання питання відновлення територіальної цілісності країни, її розбудови, приєднання до європейського світу, економічного зростання тощо. Таким способом розв'язати питання мігрантів стане простіше, а люди відчуватимуть менше дискомфорту і страждань. Поточний момент диктує вимоги всебічної допомоги мігрантам у матеріальній сфері, у царині працевлаштування, медичної допомоги, освіти, адаптації до нових умов життя.

1.4. Інноваційність освіти як засіб розв'язання проблем мігрантів

Пантюк М.П., Пантюк Т.І.

Використання інноваційних підходів до організації сучасного освітнього середовища актуалізується через низку причин, серед яких: глобалізація, тотальна інформатизація, зростання інтенсивності життя, міграційні процеси, зміна ціннісних пріоритетів, криза суспільства та окремої особистості.

Саме тому педагогічні інновації трактуються сучасними науковцями як підґрунтя для зміни освітньої парадигми з метою удосконалення теорії та практики освіти. Так, О. Сухомлинська, зіставляючи стан педагогічних досліджень та інноваційної шкільної практики, визнає, що «... педагогічна наука не встигає за кардинальними змінами, інноваційними процесами, які відбуваються в роботі шкіл... Кризовий стан педагогічної науки викликав у науковців прагнення, з одного боку, знайти й аргументувати нові засади, нову парадигму своєї науки, а з іншого, – науково описати, підвести науковий фундамент під сучасні інноваційні процеси, що відбуваються в освітньому просторі України»².

Питання пошуку нової стратегії роботи сучасних освітніх закладів стали об'єктом дослідження українських учених і знайшли відображення у роботах В. Беспалька, Г. Селевко, І. Дичківської, В. Паламарчук, О. Пехоти, І. Коновальчука, О. Дубасенюк та ін. Систематизація і класифікація інноваційного досвіду загальноосвітніх навчальних закладів має на меті сприяти широкому ознайомленню педагогів з освітніми інноваціями та усвідомленому їх вибору. Це значно поліпшить не лише загальну картину організації освітнього середовища, але й сприятиме кращій адаптації дітей, які стали вимушеними переселенцями з причини міграційних процесів.

У новому проекті Закону України «Про освіту» (Стаття 8) визначено основні принципи сучасної освіти в Україні. Ними є:

- гуманізм;
- невтручання політичних партій, релігійних організацій в освітній процес;
- науковий характер освіти;
- інтеграція з наукою і виробництвом;
- єдність і наступність системи освіти;
- свобода у виборі форм здобуття і видів освіти;
- навчання впродовж життя;
- академічна доброчесність;

²Сухомлинська О. В. Деякі питання етимології педагогічного знання / О.В. Сухомлинська // Шлях освіти. – 2001. – № 1. – С. 2 – 7.

академічна свобода;
єдність навчання, виховання та розвитку³.

Ці принципи створять умови виходу освіти на рівень загальнолюдських аксіологічних пріоритетів, що є особливо важливим не лише для держави, а й передовсім для окремої особистості.

Тенденція втрати ціннісних пріоритетів, заміна їх політичними, матеріальними, аморальними – характерна не лише для України. Такі тенденції спостерігаються в усьому світі і суттєво перешкоджають людині у виборі життєвого вектора, викривляючи й освітні концепції та парадигми і спричиняючи кризу духовності, кризу цінностей, кризу особистості, кризу освіти: «Вона була обумовлена виникненням у суспільстві високорозвинених країн ціннісного вакууму, спричиненого зниженням впливу церкви, ослабленням виховної функції сім'ї та невтручанням школи в моральне виховання учнів. Криза системи освіти засвідчила розрив між різко зміненими умовами життя суспільства й наявною освітньою системою, її цілями, видами, змістом і технологіями навчання. До її найважливіших факторів належать: зростання попиту на якісну освіту, який не в змозі задовольнити існуюча школа; консерватизм сфери освіти й недостатня її адаптованість до нових потреб суспільства, цілей та умов праці; інертність систем освіти, із-за якої вони занадто повільно змінюються; неефективність традиційних педагогічних технологій навчання; необхідність нового професійного мислення, активності, самодіяльності педагогів тощо»⁴.

Особливо актуальними ці принципи є для людей, які переживають певну життєву кризу. Серед них – особи, які постраждали від міграційних процесів. Для них гуманізм; інтеграція з наукою і виробництвом; свобода у виборі форм здобуття і видів освіти; навчання упродовж життя; академічна свобода; єдність навчання, виховання та розвитку стають принципами не лише освіти, а й усього життя.

³Проект Закону України «Про освіту» Ел. Ресурс. Режим доступу: [mon.gov.ua/content/.../14-zakonoprojekt-pro-osvitu-\(2\)](http://mon.gov.ua/content/.../14-zakonoprojekt-pro-osvitu-(2))

⁴Коновальчук І.І. Теоретичні та технологічні засади реалізації інновацій у загальноосвітніх навчальних закладах. : дисертація на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук за спеціальністю 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки; Житомирський державний педагогічний ун-т ім. Івана Франка. – Житомир, 2015. – 437 с.

Окремо наголошуємо на важливості принципу єдності навчання, виховання та розвитку. Діти, які опинилися у складних життєвих обставинах, потребують гармонії навчального, виховного та розвивального впливу тому, що саме ця рівновага не лише створить підґрунтя для оволодіння певними знаннями й уміннями, але й умови для формування базових компетентностей дитини, яка змушена виживати у складних, змінених, некомфортних обставинах життя мігранта.

Криза дитини-мігранта є ще складнішою, коли вона не лише переїжджає на інше місце проживання, але й готується стати школярем. Відомо, що підготовка дитини до школи, її адаптація у нових умовах, перехід до нового виду провідної діяльності спричиняє чимало труднощів для особистості, а для дитини-переселенця ці процеси є надскладними. У цьому сенсі слід особливо зважати на стан фізіологічної, психологічної, соціальної готовності дитини до систематичного шкільного навчання. При потребі необхідно залучати до діагностики вузьких фахівців (лікарів, психологів, соціальних працівників та ін.), здійснювати спеціальну психокорекційну та реабілітаційну роботу тощо. Підготовка до школи дитини-мігранта є непростю не лише з огляду на складність для неї власне цього процесу, але й тими життєвими обставинами та кризою особистості, яку переживає дитина-дошкільник у час переходу від ігрової діяльності до системного навчання в школі. Дитина-мігрант пристосовується не лише до нового способу життя у школі як новій освітньо-виховній інституції, але й на новому місці життя, в іншому колективі; у змінених етнічних чи/та регіональних обставинах життя, традиціях, культурі, влаштуванні побуту, зміні родинного ритму життя тощо.

Цей перелік можна продовжувати, але важливим тут є створення комфортних умов для дитини-мігранта, які б пом'якшили ці кризові явища. Вважаємо, що досконала організація навчально-виховної роботи та дозвілєвої діяльності дітей-мігрантів може стати тією обставиною, яка дасть їм можливість подолати складну і комплексну життєву кризу і відкриє нові можливості для продовження життя, побудови життєвих планів, подолання перешкод щодо досягнення вітальних цілей особистості.

Передовсім слід визначити специфіку навчальної роботи з дітьми-мігрантами. Вона, звичайно, підпорядковується загальним правилам шкільного розпорядку того чи того закладу освіти, її складність та своєрідність полягає у тому, що для дитини, яка залишила рідну школу, з'являються нові виклики, пов'язані з традиціями, неписаними правилами, способом та укладом шкільного життя того закладу, де вона розпочала своє навчання. Особлива складність – мовний бар'єр, адже часто діти-мігранти в умовах сьогодення переїжджають на території, де українська мова є панівною, а вони, як правило, вважають рідною російську. Завданням педагогічного колективу є створення рівних і комфортних умов для усіх суб'єктів навчального процесу, усвідомлення драматизму життєвих обставин школярів-мігрантів і прагнення облаштувати їхній освітній простір так, щоб вони відчували потрібність, толерантність, перевагу європейських цінностей свободи і гуманізму. Тільки таким способом можна домогтися формування громадянина держави, яка усвідомлює важливість, неповторність і цінність кожної людини і відстоює її права у складних і суперечливих обставинах міграційних процесів сьогодення.

Ще одна важлива і незаперечна складова роботи з дітьми, які постраждали від міграційних процесів, – виховна робота. Її сутність полягає у тому, щоб цілісно, культуро- і природовідповідно впливати на формування такої моделі поведінки дитини, яка б відображала загальнолюдські, національні, патріотичні, громадянські, сімейні, валео-екологічні та інші цінності цивілізованого суспільства. Для реалізації виховних завдань слід застосовувати широкий арсенал виховних форм та засобів, які імпонують школярам різного віку. Наш досвід дає підставу віднести до них екскурсії, походи, зустрічі, КВК, прес-конференції, розважальні вечори, брейн-ринги, дискусії, змагання, турніри, виставки, етнофестивалі, концерти, широкий спектр інтерактивних методів тощо. Такі заходи повинні організовуватися із широким залученням дітей-мігрантів для того, щоб вони відчували себе невід'ємною частиною колективу закладу освіти; могли презентувати свої уподобання і таланти; відчували дух колективу і позитивне ставлення до себе; вчилися відстоювати власну думку і поважати чужу тощо.

Українськими вченими та педагогами-практиками запропоновано різноманітні форми та методи організації культурно-дозвілєвої діяльності школярів, які можна успішно використовувати для роботи з дітьми-мігрантами, оскільки вони можуть забезпечити їм не лише активний відпочинок, але й сприятимуть їхньому вихованню, розвитку й соціалізації. Серед таких форм організації культурно-дозвілєвої діяльності школярів сьогодні виділяють такі основні методи:

- гри й ігрового тренінгу. Гра – самостійний і законний для учнів, дуже важливий вид діяльності. Гра виявляє знання, інтелектуальні сили. Вона показує рівень організаторських здібностей учнів, розкриває творчий потенціал кожного з них;

- театралізації. Дозвілля учнів має нескінченну кількість сюжетів і соціальних ролей. Метод театралізації реалізується через особливий словник спілкування, обряди, ритуали. Театралізація знайомить учнів з різноманітними сюжетами життя;

- змагання. Змагання – внутрішня «пружина» розкручування творчих сил, стимулювання до пошуку, відкриття, перемог над собою;

- рівноправного духовного контакту. Він заснований на спільній діяльності дітей і дорослих «на рівних». Педагоги-організатори, соціальні педагоги, учні – рівноправні члени шкільного клубу, драмгуртка, творчих об'єднань, заснованих на демократичному, гуманізованому спілкуванні;

- ситуацій, що виховують, тобто покликаних до життя процедур, самореалізації, довіри, уявної довіри, недовіри, організованого успіху та ін. Ситуація, яка виховує, – це ситуація що спеціально створюється вихователем.

Поширений також метод імпровізації, тобто дії, не усвідомленої і не підготовленої заздалегідь, експромту. Імпровізація виводить на практичну й творчу заповзятливість. Мистецтво імпровізації – це породження спокуси творчого зусилля. Імпровізація базується на синдромі наслідування з привнесенням свого авторського початку⁵.

⁵Інноваційні методи та форми організації дозвілля учнівської молоді. Ел. Ресурс. Режим доступу: http://osvita.ua/school/lessons_summary/upbring/37216/

Наголошуємо на важливості розв'язання передовсім питань соціалізації і адаптації до нового освітнього простору дітей-мігрантів. Складний перехід від звичного мирного, комфортного та спокійного життя до жахливих реалій війни породжує відчай, страх, зневіру, безпорадність, психічне напруження. Перед суспільством, державою, школою та громадою постають питання задоволення освітніх і культурних проблем, саме тому освіта у цьому сенсі повинна відіграти пріоритетну роль.

Отже, низка складних обставин життя сучасного українського суспільства, серед яких війна на сході України та потужна хвиля новітньої міграції, вимагає перегляду усталених підходів до організації навчально-виховної роботи в усіх освітніх закладах. Особливо важливими для дитини-мігранта є навчання, виховання, розвиток та соціалізація. Ці процеси потребують інтердисциплінарного підходу і пошуку більш ефективних форм роботи, які сприяли б розв'язанню проблеми входження дитини-мігранта в освітній простір нового закладу освіти. Така робота активно ведеться українськими педагогами і вимагає від педагогічного колективу перегляду усталених, традиційних форм роботи.

У новому проекті Закону України «Про освіту» визначено основні принципи сучасної освіти в Україні, які допоможуть удосконалити освітнє середовище на всіх його рівнях і створити сприятливі умови для кожної особистості. Доводимо, що діти, які опинилися у складних життєвих обставинах, потребують гармонії навчального, виховного та розвивального впливу. Наголошуємо також на складності процесу підготовки до школи дитини-мігранта і вказуємо, що слід особливо зважати на стан фізіологічної, психологічної, соціальної готовності дитини до систематичного шкільного навчання. Соціалізація при цьому може відіграти ключову роль. Пом'якшити кризу особистості у період її міграції може також добре організована виховна та рекреаційна робота, яка зосереджується на комфортному спілкуванні, творчості, розвивальних технологіях, психотерапевтичних практиках, ігрових методах. Усе це в комплексі дасть можливість пом'якшити кризу, спричинену міграцією і визначить нові життєві пріоритети для дитини-мігранта.

Література:

1. Діти війни: дослідження проблем дитинства в Україні за умов військової агресії. Режим доступу: <http://uire.org.ua/doslidzhennya/1738/>
2. Дмитрієва Т.І., Сисюк Л.П. Міграційні процеси в Україні: причини і наслідки. Режим доступу: <http://nauka.kushnir.mk.ua/?p=76574>
3. Інноваційні методи та форми організації дозвілля учнівської молоді. Ел. ресурс. Режим доступу: http://osvita.ua/school/lessons_summary/upbring/37216/
4. Інформаційний бюлетень Державної міграційної служби за 2014 рік [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://dmsu.gov.ua/images/pro-dms/centr/2014_byuleten.pdf
5. Коновальчук І.І. Теоретичні та технологічні засади реалізації інновацій у загальноосвітніх навчальних закладах. : дисертація на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук за спеціальністю 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки; Житомирський державний педагогічний ун-т ім. Івана Франка. Житомир, 2015. 437 с.
6. Концепція національно-патріотичного виховання дітей та молоді. Додаток до наказу Міністерства освіти і науки України від 16. 06. 2015 р. № 641
7. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року. Ел. ресурс. Режим доступу: <https://pon.org.ua/novyny/2446-nacionalna-strategiya-rozvitku-osviti-v-ukrayini.html>
8. ООН [Електронний ресурс]. – Режим доступу : https://twitter.com/intent/follow?screen_name=UnitedNationsRU
9. Проект Закону України «Про освіту» Ел. ресурс. Режим доступу: [mon.gov.ua/content/.../14-zakonoproekt-pro-osvitu-\(2\)](http://mon.gov.ua/content/.../14-zakonoproekt-pro-osvitu-(2))
10. Сухомлинська О. В. Деякі питання етимології педагогічного знання / О.В. Сухомлинська. *Шлях освіти*. 2001. № 1. С. 2–7.
11. Тілікіна Наталія. Нові виклики зовнішньої і внутрішньої трудової міграції http://econf.at.ua/publ/konferencija_2015_10_20_21/sekcija_5_e_konomichni_nauki/novi_vikliki_zovnishnoji_i_vnutrishnoji_trudovoji_migraciji/30-1-0-595
12. Шух Станіслав Режим доступу: https://lb.ua/blog/stanislav_shukh/270980-viyina_shodi_mozhe_dokorinno_zminiti.html

Розділ II

Розвиток суб'єктності як орієнтир організації психолого-педагогічного супроводу учнів – вимушених переселенців

2.1. Суб'єктність та самосуб'єктність у контексті забезпечення позитивного психічного здоров'я учнів – вимушених переселенців

Галян О.І.

Міграційні процеси, з одного боку, це ознака сучасності й результат глобалізації суспільства, ймовірно, наступної концепції у цивілізації людства. Як наслідок, для значної кількості людей уможливилася перспектива ефективної реалізації власного потенціалу в різних сферах життєдіяльності та вибір, наприклад, фрілансерства як способу самоздійснення. Однак, з іншого боку, спостерігаємо явище вимушеної міграції, зумовлене ситуацією виникнення у людини проблемностей, та пошук нею психологічно і фізично комфортного середовища для проживання (а іноді й виживання), турботу про власне фізичне, психологічне і психічне здоров'я. З огляду на це з-поміж широкого спектру досліджень причин міграції та її наслідків виокремлюємо один з аспектів самозарадності людини, залученої до міграційних процесів, а саме, підтримку вияву її суб'єктності та самосуб'єктності.

По-перше, вважаємо це важливим завданням забезпечення життєвої стійкості особистості в змінених умовах. По-друге, акцентуємо увагу на актуалізації особистісних ресурсів, які спрямовані не тільки на адаптацію до емпіричної, соціокультурної та екзистенційної реальності, у якій вона тепер живе, але й її саморозвиток. Йдеться про необхідність переглянути, довизначити орієнтири самореалізації відповідно до нової життєвої ситуації, оцінити свої можливості, здатності та успішно їх використати у змінених умовах життєздійснення [10].

Засадничим для ґрунтовного аналізу питань забезпечення психічного та психологічного здоров'я особистості, що

перебуває у вимушеній міграції, визнаємо категорію «суб'єктність». Її зміст розглядаємо у зв'язку зі здатністю людини оптимально актуалізувати зовнішні (соціальні, просторово-часові, фізичні тощо) та внутрішні (психічні, особистісні, духовні) можливості, адекватно інтегрувати актуальну ситуацію з перспективою ефективного (продуктивного) життєвого самовтілення особистості [8]. Зміст цього поняття, на нашу думку, охопив смислове поле індивідуального сприймання, розуміння, прийняття й оптимізації (трансформації) особистістю світу, життя та себе. Це поле є – з одного боку – особистісним (а також суспільним, культурним) резервом, а з іншого – інтенціональною спроможністю та іманентною здатністю тут і зараз опредмечуватися, екстеріоризуватися, індивідуалізуватися, втілюватися у природному та культурному бутті людства. Феномен суб'єктності, у нашому розумінні, проявляється у визнанні та реалізації людиною себе як життєвої (цивілізаційної) цінності, автора і виконавця своєї особистості та життя, агента творчого впливу на середовище («я створюю життєвий світ»). Отже, самовідчуття, яке вбудовується у становлення особистості, забезпечує формування уявлення про себе в конкретний момент існування, а також у минулому, водночас створюючи підґрунтя для трансформації у прогнозованому майбутньому.

Такий контекст розгляду суб'єктності, а також самосуб'єктності зумовлений логікою розвитку наукового пізнання і соціокультурними викликами. Соціальна дійсність та соціальні практики гнучко відреагували на прийняття й утвердження «людського в людині» (як філософської доктрини) та його роль в організації її буття, активного життєздійснення й самотворення, визначивши суб'єктність як «динамічну структурну організацію суб'єкта» (Д. Мещеряков), його атрибутивну властивість, де «статика суб'єкта продовжується динамікою суб'єктності», а суб'єктні здатності «репрезентують функціональні спроможності людини», але не визначають напрям їхньої реалізації (З. Карпенко [16]).

Рефлексія змісту суб'єктності в ситуації вимушеної міграції визначила пріоритетність дослідження потреби та спроможності людини екстеріоризувати власну потенційну та інтенціональну сутність у різних сферах життя, її залученість до особистісної самореалізації (а не тільки експектації допомоги, що гірше – позиція «жертви» та небажання її змінити). Суголосним у цьому контексті вважаємо окреслені М. Боришевським особливості функціонування самосвідомості та розвитку саморегуляції довільної активності як самосуб'єктного становлення особистості. Зокрема, ним наголошено, що орієнтація на майбутнє в поєднанні з відповідними мотивами та реальними самовпливами («самосуб'єктна дія» [6]) може бути однією з детермінант процесу саморозвитку – як наслідка актуалізації внутрішньоособистісних, спонтанних причин, чинників, можливостей саморуху. З огляду на це феномен суб'єктності постає як «саморушна причина сущого, універсальний принцип переходу можливих станів суб'єкта в дійсність інтенціональних упредметнень» [16, 451].

Істотною ознакою суб'єктності людини вважаємо її формовияв. У нашому розумінні, це – самоактивність. Її розгляд у зв'язку з особистісним смыслом докладно представив М. Боришевський, зауваживши: «Відсутність зазначеного смыслу стає причиною пасивної позиції людини, що гальмує процес становлення її як суб'єкта діяльності (поведінки)...» і вся діяльність, поведінка, дотримання норм «сприймаються нею як щось накинута зверху, проти її волі. За таких умов виникають суттєві деформації особистості» [5, 90]. Отже, самоактивність детермінована, з одного боку, суспільним контекстом, а з іншого – особистісним. Їхнє поєднання у нових для людини умовах створює своєрідну (з накладанням минулого досвіду) ситуацію, у якій актуалізуються процеси саморозуміння, а самоутвердження спрямоване на самоздійснення.

Саме за таких умов потреба в психологічній підтримці особистісної суб'єктності вимушених переселенців, поза сумнівом, зростає, ставлячи з-поміж першочергових питання збереження їх психічного і психологічного здоров'я. Звертання ж до критеріїв вияву самоактивності (стійкий інтерес до ціннісних орієнтацій та усвідомлення їхньої життєвої

необхідності; позитивне настановлення на оволодіння цінностями, готовність до співдії на підтримку й реалізацію цих цінностей; здатність до саморегуляції поведінки відповідно до вимог, правил, норм зі змістом цінностей; потреба в самовдосконаленні згідно з суб'єктивно значущими цінностями; спроможність до самостійного вибору, прийняття рішення; вольові зусилля в реалізації цінностей у ситуаціях здійснення самостійного вибору [5]) розкриває напрями реалізації психологічної допомоги вимушеним переселенцям у їхніх самопошуках.

Транзитивність (невизначеність і трансформація часу і простору) сучасного світу, процеси глобалізації, щоденні виклики позначаються на особливостях особистісного зростання дітей та молоді. Враховуючи, що цей вплив може бути різновекторним і не завжди позитивним, виникає потреба сформулювати нове соціальне замовлення у сфері суспільного навчання і виховання, а саме: забезпечити можливість ефективного життєвого самоздійснення учня, його адаптивність до мінливих умов життя, а не адаптаційну самодеформацію, яка спричиняє труднощі самореалізації та може негативно впливати на його психічне здоров'я.

Сучасні учні живуть у складному і суперечливому світі. Їхні уявлення про себе і своє місце у ньому можуть перебувати в ситуації когнітивного дисонансу, коли виховний ідеал та образ успішної людини, до якого їх спонукають, наприклад, педагоги, не співвідносяться з ідеалами соціуму, в якому декларуються загальнолюдські цінності, але їх прийняття кожним залежить від ситуаційних чинників. Та і шкільне середовище не завжди забезпечує такі умови навчання і самонавчання, виховання і самовиховання, розвитку і саморозвитку учня, які відповідали б його інтенційним можливостям та здатності реалізовувати власний особистісний ресурс, бути для виховників (педагогів) цінністю [8], особливо в умовах вимушеної міграції. З огляду на це зростає роль освіти. Її вплив на соціалізацію й індивідуалізацію підростаючого покоління повинен розглядатися, на думку Н. Скотної, «у контексті соціальних змін, які передбачають, насамперед, зміну філософії життя, філософії освіти, зокрема й освітньої парадигми ...» [32, 320].

Оптимізація освітнього середовища в умовах, що склалися, відповідає концепції «Нової української школи», зміст якої якнайкраще відображає потребу збереження психічного здоров'я учнів та визначає основні орієнтири підвищення уваги до особистості суб'єктів освітнього простору загалом.

В умовах українських реалій виявляється, з одного боку, багатовимірність, поліваріантність, хаотичність та індетермінованість людського буття загалом та дітей і підлітків зокрема, а з іншого – лінійність, декларованість, односпрямованість, впорядкованість, детермінованість ситуації, в якій перебувають учні в освітній системі. Означене вказує на пріоритет в освіті аксіологічних орієнтирів, завдяки яким актуалізовано ціннісне та цілісне ставлення до учня як суб'єкта учіння, його здатності бути автором і виконавцем свого життя.

Суб'єктність у цьому розумінні виявляється не тільки у визнанні за учнем права бути суб'єктом учіння: мати власну позицію, ставлення до змісту знання та виявляти активність у привласненні досвіду, виробленого людством (що також є важливим), а й у розкритті його потенційних можливостей завдяки створенню умов для здійснення особистісного саморозвитку в процесі його активної взаємодії з навчальним матеріалом, у співвідношенні з його життєвим досвідом, які сприяють виробленню ціннісних та мотиваційних орієнтацій, смисложиттєвих утворень, породжують особистісні смисли, що впливають на сприймання навчальної діяльності як інструмента саморозвитку, забезпечуючи конструктивність соціалізації в умовах вимушеної міграції.

Розвиток суб'єктності учня (що особисто значущо для нього самого) детермінує зміну його позиції у навчанні й вихованні (з декларованого суб'єкта на суб'єкта, який є активним у творенні знання, осмисленні його сенсу, перетворенні світу і самого себе), ставлення до нього педагогів, в якому реалізується педагогіка гідності (О. Асмолов [1]), педагогіка співпраці, педагогіка сприяння, педагогіка спів-радості і спів-співчуття, педагогіка розвитку, педагогіка і психологія культурної свободи, психопедагогіка суб'єктності. Їхні інтеграція та взаємодоповнення здатні не тільки забезпечити теоретичне підґрунтя, але й окреслити технологічні аспекти втілення

означеного. Цінність суб'єктності особистості учня як над-цінності потребує пошуку науковцями і практиками адекватних знарядь, способів, орієнтирів, які визначали б процес його самозмін, організований педагогом.

Отже, суб'єктність та самосуб'єктність вважаємо важливою детермінантою розгортання інтенційних здатностей особистості в часопросторі сучасної реальності, що характеризується транзитивністю і вимагає актуалізації особистісного потенціалу, особливо в умовах міграційних процесів. Психологічний супровід з огляду на означене стає особливо актуальним, адже орієнтований на стимулювання самоактивності особистості вимушених переселенців, залучаючи їх до творення самих себе і нового простору власної самореалізації, утвердження та прийняття себе в новій соціокультурній спільності, орієнтуючись на співдію з оточенням.

2.2. Моніторинг суб'єктності учня в умовах вимушеної міграції

Галян О.І.

Актуальність моніторингу суб'єктності учнів в умовах дитячої міграції, поза сумнівом, зростає. По-перше, збереження, актуалізація й розвиток суб'єктності дитини, залученої до міграційних процесів, бачиться нами важливим педагогічним і психолого-супровідним завданням для забезпечення її життєвої стійкості та самозарадності. По-друге, професійний моніторинг життєвого шляху та розвитку дитини в міграції є складним, оскільки залучає педагогів, психологів, працівників соціальних та інших служб, тому потрібне спрощення й опроектування процедури моніторингу, впровадження стандартизованих одиниць педагогічного, соціального, психологічного нагляду. Однією з таких одиниць, на нашу думку, є суб'єктність учня, який мігрує. Проблемою залишається операціоналізація суб'єктності – зведення її до емпірично досліджуваних складових, а також інструментарій її моніторингу.

Кінець ХХ ст. пов'язаний з виникненням широкого спектру досліджень (у межах суб'єктного підходу), в яких активно презентовано як аналіз категорії «суб'єкт» (Н. Богданович [4],

А. Брушлінський та ін.), так і окреслення нового бачення особистості через становлення її суб'єктності (М. Боришевський [6], С. Кузікова, С. Максименко, В. Петровський [26], В. Татенко [33], L. Górka [44], A. Guryska [47], M. Jarumowicz [45], M. Stasiak [48] та ін.). Категорія «суб'єктність» увійшла до наукового обігу у зв'язку зі змінами в оцінці позиції постмодерної особистості у різних сферах життєздійснення – навчанні, спілкуванні, професійній діяльності тощо. Рефлексія її змісту пов'язана з методологічними питаннями суб'єктогенезу особистості, а також виявлення атрибутів (маркерів) суб'єктності. У цьому контексті визначення, запропоноване В. Татенком, відповідає вимогам нашого наукового пошуку. У його баченні суб'єктність – це «схильність до відтворення, творення себе у відповідних, а іноді і несприятливих умовах. Відображає, насамперед, характер активності людини і розкривається у таких поняттях як вільний, самостійний, автономний, ініціативний, творчий, оригінальний» [33, 224].

Окремим предметом наукового аналізу стають питання дитячої міграції, якими рясніють усі Інтернет-ресурси. В основному вони орієнтовані на розкриття соціально-правового захисту дітей-біженців та вимушених переселенців, створення адекватних умов їх пристосування у закладах освіти, нових соціокультурних умовах (наприклад, Схід – Захід) тощо. Це засвідчує актуальність зовнішньо орієнтованих проблем для цієї категорії осіб. Лише окремі публікації містять докладне вивчення наслідків міграційних процесів у становленні сучасного дитинства (І. Загарницька [12]). Недостатньо презентовані можливості використання адекватних методів та стратегій психолого-педагогічного супроводу учнів, які перебувають у ситуації адаптації до нових умов життєздійснення, забезпечення становлення їх суб'єктної сутності. У зв'язку з цим виникає потреба змодельовати оптимальну за змістом і формою стандартизовану схему психолого-педагогічної характеристики учня для її спрощеного педагогічного застосування в умовах міграційних процесів.

Уважаємо актуальним представлення моніторингових можливостей психолого-педагогічної характеристики учня для здійснення психолого-педагогічного супроводу його суб'єктного розвитку.

Прагнення знайти і реалізувати себе в нестабільному світі тісно пов'язане з проявами суб'єктної сутності особистості як дорослого, так і дитини. Їх підтримка у становленні суб'єктності повинна виходити з обґрунтування онтологічних, феноменологічних підходів до її розуміння. Виокремлюють діяльнісний та буттєвий підхід до інтерпретації суб'єктних характеристик особистості.

В умовах першого представлено можливості за допомогою різних видів діяльності та в умовах їх засвоєння формувати суб'єктне ставлення до дійсності і самого себе, виробляти вміння планувати діяльність, передбачати її результати, реалізовувати задумане, коригувати невдалі спроби. Йдеться про чітке розмежування суб'єктивної та об'єктивної реальності. Суб'єктність особистості розгортається на межі існування об'єктивного і суб'єктивного світу, що відповідає моделі суб'єктивності, розробленої А. Тхостовим [цит. за: 29, 9]. У цьому контексті доцільно користуватися поняттями «суб'єкт діяльності», «суб'єкт пізнання», «суб'єкт спілкування», «суб'єкт праці».

Аналіз суб'єктно-буттєвого підходу передбачає виявлення суб'єктної сутності людини крізь її переживання, емоції, ціннісно-сміслові утворення, що визначають спрямованість на пошук себе у світі, орієнтирів власної самореалізації, самоздійснення. З огляду на це О. Осміна вказувала, що суб'єктність насамперед переживається, а не демонструється, а тому ми спостерігаємо збіг об'єктивної і суб'єктивної реальності [23, 66]. Суб'єктність у цьому випадку репрезентовано поняттями «суб'єкт переживання», «суб'єкт смислотворення», «суб'єкт розвитку» та окреслено у ціннісно-мотиваційному (смісловому) ставленні людини до себе та світу, тобто динамічному контексті формовияву людини.

Отже, з одного боку, суб'єктність (або її маркери) як одна із ознак суб'єкта є складовою: по-перше, знань, умінь, навичок, компетентностей, здобутих у процесі навчання; по-друге, виховного ідеалу; по-третє, особистісних новоутворень розвитку. З іншого боку, суб'єктність як особистісна здатність є засобом навчання та самонавчання, виховання та самовиховання,

розвитку та саморозвитку, який забезпечує досягнення освітніх цілей (навчальних компетентностей, виховних еталонних рис, нормативно-культурних новоутворень особистості).

Складність і неоднорідність суб'єктних проявів передбачає їх функціонування як багаторівневої системи. У контексті нашого дослідження виокремлено уточнювальні поняття, які забезпечили можливість вибудувати структурно-змістову модель суб'єктності школяра та визначили її атрибути [8]. На наш погляд, суб'єктність розкривається у *самостійності, ініціативності, креативності, свободі й відповідальності*. Вони слугують «маркерами суб'єктності особистості».

Операціоналізація категорії «суб'єктність» дала змогу вербалізувати її маркери. Так, показниками самостійності є слова, що вказують на незалежність людини від об'єктивних умов життєдіяльності, здатність до незалежних суджень і дій, спроможність діяти без сторонньої допомоги та керівництва. Показниками ініціативності – слова, що описують здатність особистості до почину, спроможність зробити перший крок, хід, нанести удар, щось почати словом, демонструючи наполегливу реалізацію свого потенціалу, здатність заповзятливо та швидко втілити (опредметнити й екстерналізувати) свої непогамовані резерви. Показниками креативності – слова, що позначають здатність продукувати принципово нові ідеї, створювати духовні та матеріальні цінності в новаторський спосіб. Показники свободи – вказівки на – з одного боку – здатність особистості незалежно, легко, невимушено, на свій розсуд виявляти свою волю та – з іншого – на стан буття особистості поза гнобленням, тиском, обмеженнями. Показники відповідальності – слова, що характеризують здатність особистості брати на себе обов'язок відповідати за що-небудь, спроможність ручатися за когось і за себе.

На основі виокремлення показників суб'єктнісних маркерів у змісті психолого-педагогічних характеристик можемо змодельовати схему аналізу психолого-педагогічної характеристики як інструмента моніторингу суб'єктності учня в постмодерних умовах дитячої міграції (див. табл. 1).

Таблиця 1

**Зміст аналізу психолого-педагогічної
характеристики учня в умовах вимушеної міграції**

Показники інституціалізованих вимог до особистісних проявів учня	Показники прийняття / виконання групових норм і неписаних правил міжособової взаємодії	Психолого-педагогічна оцінка проявів суб'єктності (самостійності, ініціативності, креативності, свободи, відповідальності) як особистісного потенціалу учня	Педагогічні рекомендації для батьків, учителів, соціальних працівників щодо спілкування, субкультурної соціалізації, виховання, навчання та розвитку учня
Перелік цінностей	Диференціація цінностей на прийнятні та неприйнятні (з нав'язаних культурою ззовні), а також ініційовані самим суб'єктом.	Оцінка кожної цінності за принципом диференціалу по кожній шкалі: ініціативність / виконавський послух; креативність / репродуктивність; свобода / узалежненість (приреченість); відповідальність / жертвна зовнішня детермінованість	Тенденції розвитку кожного маркера суб'єктності з метою гармонізації цілісного профілю суб'єктності
Перелік рис характеру: моральних, інтелектуальних, емоційних, вольових			
Перелік здібностей і особистісних здатностей			

Перелік поведінкових патернів, соціально-рольових моделей, саморегулятивних можливостей, спрямованості активності на предмет, ситуацію, себе чи інших			
---	--	--	--

Це напрями та підходи до аналізу змісту психолого-педагогічної характеристики учня в проявах його суб'єктної позиції. Запропонований підхід може бути доповнений під час його апробації у роботі зі школярами, які стали вимушеними переселенцями або мігрують. Незважаючи на їхній статус, орієнтиром сучасної освітньої системи та системи психолого-педагогічного супроводу повинен виступати розвиток суб'єктності учня, його здатність бути агентом власного життя.

Суб'єктність життєвого шляху особистості є предметом моніторингу у зв'язку з аналізом її можливості будувати стратегію самореалізації в умовах, що склалися, інтерпретувати системи життєдіяльності відповідно до власних цінностей і смислів, реалізовувати потенційні здібності, сприймати себе як унікального, діяльного, соціального, духовного суб'єкта власного психологічного простору й часу. З огляду на це система підтримки суб'єктності особистості учня повинна ґрунтуватися на уявленнях про його цінність як для суспільства, так і для самого себе, унікальність, неповторність, можливість для безперервного розвитку й самореалізації. Як наслідок, отримаємо людину, відкриту світові, позбавлену деструктивних проявів, яка розуміє й емоційно комфортно відчуває себе в цьому світі і світ у собі, психічно здорову, творчу й активну особистість.

Зрозуміло, що труднощі особистісного самовизначення, соціальної активності, поведінкових патернів учнів, які включені до міграційних процесів, можуть бути спрогнозованими. Однак потребують ретельного аналізу з огляду на необхідність

опредметнення тих одиниць, які найбільше потребують психологічного, педагогічного, соціального тощо моніторингу. Такою одиницею аналізу ми обрали суб'єктність учня, а інструментом її дослідження – психолого-педагогічну характеристику. Адже у проявах самостійності, ініціативності, креативності, відповідальності й свободи реалізуються його інтенційні можливості, потреба у самоздійсненні, самореалізації. Моніторинг суб'єктнісних атрибутів учня, зафіксованих у психолого-педагогічній характеристиці, відкриває перспективи для конкретизації психологічної підтримки, що спрямована на розвиток його життєвої стійкості, самозарадності.

2.3. Теоретико-методологічний аналіз проблеми психолого-педагогічного супроводу студентів-переселенців

2.3.1 Психолого-педагогічний супровід студентів-переселенців

Дуб В.Г.

Соціально-політичні та воєнні події, які відбуваються у нашій державі, актуалізували проблему надання психологічної допомоги різним верствам населенням. Люди, які змушені були покинути свої домівки, шукати нове житло, місце навчання та роботи, опинилися у вкрай складному становищі. Особливу увагу серед них привертають студенти, адже вони – майбутнє України та саме той резерв суспільства, від мобілізації якого залежить його життєздатність. Крім того, студентський вік припадає на активний особистісний та професійний розвиток молоді. Вимушена зміна закладу освіти може призвести до уповільнення процесів професіоналізації та саморозвитку студентів-переселенців. Саме тому у психолого-педагогічній науці та практиці стає актуальною проблема їх психолого-педагогічного супроводу.

Проблеми психолого-педагогічного супроводу студентів містять широке коло теоретичних та практичних питань. Поняття «психолого-педагогічний супровід» розглядається вченими як психологічна допомога й підтримка реакцій, процесів і станів особистості, які природно розвиваються

(В. Мухіна); як недирективна форма надання допомоги, яка спрямована на розвиток і саморозвиток самосвідомості особистості, що запускає механізми саморозвитку й активізує власні ресурси людини (Ю. Слюсарев); як сприяння процесу розвитку і саморозвитку, самореалізації, збереження психологічного здоров'я учнів (І. Дубровіна, К. Гуревич); як допомога особистості в її особистісному зростанні; як емпатійність розуміння вихованця, як відкрите спілкування (В. Слободчиков); як створення соціально-психологічних умов для успішного навчання й розвитку (Н. Бітянова).

Складовими психолого-педагогічного супроводу виділяють процеси психологічної та педагогічної підтримки, допомоги з боку «супроводжуючих» педагогів, психологів, наставників, консультантів (І. Дубровіна, О. Газман, В. Слободчиков, А. Мудрик та ін.).

Дослідженням проблеми психологічного супроводу молоді, змушеної мігрувати внаслідок воєнних дій, займаються зарубіжні психологи Г. Мамедова, О. Шадура, Б. Тітов, Н. Осухова [15]. Екстремальні події на Сході України та в Криму стали викликом для українських психологів та педагогів. Так, співробітниками Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України (С. Максименко, З. Кісарчук, Я. Омельченко, Г. Лазос, Л. Литвиненко) [17] на запит сучасності активно досліджуються теоретичні та практичні аспекти психологічної допомоги постраждалим внаслідок кризових травматичних подій. Робота психологічної служби закладів освіти спрямована на підтримку та супровід студентів-переселенців.

Актуалізація проблеми психологічного та педагогічного супроводу особистості студента-переселенця пов'язана з суспільно-політичними процесами у нашій державі та процесами гуманізації освіти. Формування особистості, здатної до успішної соціалізації у суспільстві й активної адаптації на ринку праці, – одне із пріоритетних завдань сучасної освіти. Психологічний супровід розвитку студента базується на принципах морального виховання, що є однією з актуальних проблем зарубіжної і вітчизняної педагогічної психології.

Починаючи з розгляду сутності феномену «супровід», зазначимо, що його визначають як «комплексний метод, в основі

якого єдність чотирьох функцій: діагностика сутності проблеми; інформація про сутність проблеми та шляхи її подолання; консультації на етапі прийняття рішення та вироблення плану розв'язання проблеми; надання первинної допомоги на етапі реалізації плану вирішення проблеми» [8].

Супровід як модель психологічної допомоги з людьми, які постраждали внаслідок стихійних міграційних процесів та пройшли екстремальні ситуації з порушенням усіх структурних компонентів образу світу, – це спеціально організований процес, спрямований на створення «перехідного простору», тобто безпечних умов, де стає можливим вихід із негативного відчуження (від себе, інших людей, світу загалом), реконструкція суб'єктивного образу світу і відновлення зв'язку людини із самою собою, світом людей і суспільством [15, 60].

Науковці виокремлюють такі сфери його застосування, як:

- психологічна та педагогічна допомога студентам;
- задоволення емоційних запитів, пов'язаних із набуттям особистісної ідентичності в процесах культурного, етнічного й етичного самовизначення;
- сприяння у виробленні стійких ціннісних і моральних норм;
- забезпечення емоційної, смислової та екзистенційної підтримки людини в ситуаціях ускладнення, які виникають у ході їх особистісного та соціального буття [4];
- проблеми психологічного та психічного здоров'я (превентивна і поточна допомога при душевних стражданнях, пов'язаних із розладами настрою, життєвими стресами, конфліктами, межовими станами);
- професійне консультування, яке містить у собі загальне орієнтування у виборі певної професії, як скласти «резюме», як і де отримати іншу професію, де знайти роботу за своїми можливостями.

Провідними функціями психолого-педагогічного супроводу є:

- відновлювальна, яка передбачає відновлення тих позитивних якостей, які переважали у студентів до появи змін, що викликані переїздом в іншу місцевість та початком навчання в іншому ЗВО;

– компенсаційна, яка виявляється у формуванні в студентів прагнення нівелювати той чи той недолік за рахунок активізації діяльності в тій галузі, яка їм найбільше подобається, де вони швидше досягають успіхів, прагнуть до самореалізації;

– стимулююча – виражається у підтримці тих позитивних особистісних новоутворень, які є в студентів;

– корекційна, яка передбачає виправлення тих негативних характерологічних, особистісних змін, що відбулися після початку навчання в іншому ЗВО;

– соціалізуюча, спрямована на надання студентові можливостей для соціального розвитку, соціального пізнання, соціальної інтеграції [7].

Технологічний аспект психологічного супроводження передбачає розв'язання таких важливих завдань, як:

– ефективне використання наявних ресурсів для оптимальної і швидкої адаптації особистості;

– надання допомоги особистості студента, щоб у майбутньому він міг розв'язувати проблеми, в основному за рахунок мобілізації власних ресурсів;

– забезпечення партнерських відносин між студентом, психологічною службою, іншими державними та громадськими установами з метою забезпечення прав студентів-інвалідів [5; 18].

Особливістю психолого-педагогічного супроводу студентів-переселенців є необхідність розв'язання завдань особистісного та професійного розвитку і виховання особистості в складних життєвих умовах. Їм заради того, щоб отримати освіту, потрібно було перебиратися до інших міст України, залишаючи своїх батьків та рідних у своєму місті, від якого майже нічого не залишилося. Студенти-переселенці – це особлива вікова і соціальна категорія населення, що характеризується цілим спектром специфічних проблем: економічних, соціальних, побутових, організаційних, психологічних, а іноді – й правових колізій. Молоді люди перебувають у стані розгубленості, зумовленому відсутністю бачення особистих і професійних перспектив, загальною невизначеністю ситуації на тимчасово окупованих територіях, соціокультурними відмінностями нового середовища, занепокоєнням долею близьких людей, які

залишилися на окупованих територіях. Емоційний стан студентів-переселенців визначається соціальною фрустрацією, емоційною тривожністю, нейротизмом, дискомфортом [19, 111].

Можна виділити низку проблем, які зумовлюють необхідність психолого-педагогічного супроводу студентів-переселенців у ЗВО: труднощі налагодження соціальних контактів; подолання мовного бар'єру; проблеми самореалізації у новому соціокультурному середовищі й інтеграції у нього; пристосування до цінностей нової спільноти; залежність від життєвих обставин, близького оточення, нарешті від самого себе (власних бажань, емоцій, переживань, страхів).

Метою психолого-педагогічного супроводу студентів-переселенців є створення зовнішніх та внутрішніх умов успішного професійного навчання та особистісного зростання, продуктивної взаємодії з оточенням, активної участі у соціальному житті, ефективної самореалізації, загального повноцінного психічного та фізичного функціонування.

Психолого-педагогічний супровід студентів-переселенців характеризується великою відповідальністю осіб, які його здійснюють, що включає у себе завдання створення у закладі освіти успішного процесу навчання, виховання, соціалізації студента, його самореалізацію, успішну інтеграцію, оскільки повноцінний розвиток особистості є гарантією суспільного благополуччя.

Завдання формування самостійної, відповідальної та соціально мобільної особистості, здатної до соціалізації в суспільстві й активної адаптації на ринку праці, визначає необхідність широкого використання під час психолого-педагогічного супроводу різноманітних програм розвитку соціальних навичок, здатності до особистісного самовизначення і саморозвитку.

Психолого-педагогічний супровід особистісного розвитку та професійного становлення студента-переселенця має розглядатись як супровід міжособистісних взаємин. Психолого-педагогічний супровід навчально-виховного процесу поєднує зусилля студентів, психологів і педагогів на різних рівнях: студент – студент, студент – куратор, студент – психолог, студент – адміністрація факультету чи університету. Важливою

умовою психологічного супроводу в умовах навчально-виховного процесу студентів-переселенців є довірливе спілкування, що свідчить про розуміння і прийняття суб'єктами навчальної діяльності один одного.

Психолого-педагогічний супровід є не простим поєднанням різноманітних методів роботи зі студентами-переселенцями, а виступає комплексною технологією, особливою культурою підтримки і допомоги студентові у розв'язанні завдань особистісного розвитку, професійного становлення, виховання, соціалізації та інтеграції, збереженні балансу між пристосуванням до нових вимог і прагненням жити гармонійно, повноцінно.

Основне завдання психолого-педагогічного супроводу навчально-виховного процесу полягає у створенні оптимальних умов для особистісного і професійного розвитку студентів. Як окремі завдання цього процесу виокремлюємо: створення умов для успішної соціально-психологічної адаптації студентів у ЗВО, до якого вони були переведені, формування позитивної Я-концепції, впевненості у власних силах, своєму творчому потенціалі, незалежності у прийнятті рішень, здатності до глибоких міжособистісних стосунків; формування установок на постійний саморозвиток і самовдосконалення; підтримка особистості у визначенні й проектуванні життєво-професійної стратегії на наступні етапи життєдіяльності; сприяння адекватному сприйняттю вимог професії та коригуванню їх зі своїми здібностями, можливостями, індивідуально-типологічними характеристиками; навчання конструктивним способам подолання професійних та особистісних проблем; формування психологічної компетентності як динамічного новоутворення особистісного й професійного розвитку.

Психолого-педагогічний супровід передбачає: з одного боку, індивідуальне та групове наставництво, надання психолого-педагогічної підтримки іноземному студентові в позааудиторній, побутовій, комунікативній ситуації, з іншого – забезпечує адаптаційну підготовку професійного середовища, здатності прийняти майбутнього фахівця; організацію групових обговорень проблем зі студентами, завдяки яким вони можуть виявити джерела власних утруднень, допомогти один одному у

розв'язанні загальних важливих питань (формування позиції «Я не наодинці із проблемою»; сумісне зі студентами обговорення результатів індивідуальної роботи та труднощів, що виникають із викладачами; постійне надання інформації про можливості ЗВО та індивідуального вибору, допомога в осмисленні процесу вибору («важливо, що обирають та як»); діагностику соціально-побутових умов, можливостей та інтересів студентів, їх життєвих планів та прагнень, мотивів поведінки, рівня реальних умінь і знань, причин вибору.

В освітньому середовищі ЗВО повинні створюватися умови для повноцінного формування особистості студента-переселенця. При цьому забезпечується розкриття інтересів і здібностей його особистості, а також розвиток уже наявних та всіх сфер психіки відповідно до індивідуальних особливостей.

Психолого-педагогічний супровід студентів-переселенців має складний і комплексний характер, враховує всі групи чинників і є результатом об'єднання зусиль різних підрозділів закладу вищої освіти та розуміється як супровід міжособистісних взаємин. Означений процес спрямований на забезпечення особистісного розвитку та професійного становлення молодих людей, що перебувають у складній життєвій ситуації, формування у них такої соціально важливої необхідності, як життєстійкість особистості.

2.3.2. Життєстійкість студентів-переселенців

Дуб В.Г.

Сучасне життя українських громадян так чи так пов'язане з воєнним конфліктом, який триває на Сході, та подіями в анексованому Криму. Вимушені міграційні процеси, які стали наслідком названих подій, актуалізували проблему виживання людини в складних життєвих ситуаціях, коли уявлення про світ і бачення майбутнього виявилися зруйнованими. Стан кризи і світоглядної розгубленості надають додаткової актуальності соціально-психологічному дослідженню життєстійкості особистості, пошуку внутрішніх потенціалів людини, що допомагають їй протистояти важким життєвим умовам, зберігаючи людську сутність, цілісність та ідентичність.

Та особливо гострою постає проблема життєстійкості у студентів, які лише розпочинають свій шлях особистісного та професійного самоздійснення. Нове суспільство, яке утворилось внаслідок подій, які відбуваються в нашій державі, ставить перед молодю людиною нові вимоги. Відповідальність за своє життя та за його успішність лягає на саму людину. Для того, щоб пристосуватися й адаптуватися до такого активного й інтенсивного життя, успішно реалізувати себе, молоді потрібно виробити навички розв'язання проблем, придбати таку якість особистості, яка уможливила б ефективну самореалізацію. Усе це зумовлює необхідність вивчення феномена життєстійкості.

Про феномен життєстійкості і його значення для людини вперше заговорив американський психолог С. Мадді, на думку якого поняття «життєстійкість» відображає психологічну живучість і розширену ефективність людини, пов'язану з її мотивацією до подолання стресогенних життєвих ситуацій [2]. На життєстійкість як внутрішній регуляторний механізм особистісного самоздійснення вказує Т. Ларіна [11]. Чинником збереження психічного здоров'я визначає життєстійкість О. Чиханцова [22]. Т. Наливайко експериментально доведено зв'язок життєстійкості із такими властивостями особистості, які передбачають активність (екстраверсія, агресивність, спонтанність) [13]. Проте незважаючи на проведені дослідження, життєстійкості, надалі залишається актуальним вивчення цієї якості особистості для студентів, які перебувають у складних життєвих умовах.

Першим кроком до ефективного самоздійснення студентської молоді є успішна соціокультурна і професійна адаптація. Адаптація студентів зумовлена їх життєстійкістю, яка визначається особистісно-професійним потенціалом. Високий рівень життєстійкості сприятиме подоланню внутрішніх навчальних, професійних та особистісних суперечностей, конфліктних ситуацій, проявам реактивних станів захисного характеру та інших факторів, які провокують дезадаптаційні стани. Ефективні способи протистояння життєвим труднощам, особистісна адаптація, раціональна когнітивна та поведінкова стратегії зумовлені життєстійкістю як ресурсом особистості.

Говорячи про ефективну самореалізацію студентської молоді, маємо на увазі максимальне розкриття та безперервний розвиток її особистісного потенціалу. Процес та результат самореалізації залежать не тільки і не стільки від обсягу ресурсного потенціалу особистості, скільки від її впевненості у своїй здатності його реалізувати, а також від готовності працювати над цим, долаючи труднощі та перешкоди, від рівня життєстійкості особистості.

Студентський вік характеризується високим рівнем навантаження і стресу. Навчання у виші притаманне різноманіттю перенавантажень і вимог до особистості. Навчальна діяльність може бути джерелом складних ситуацій, які висувають до молоді суперечливі вимоги: одночасно бути ініціативною, соціально сміливою і врівноваженою, виконавчою. Порушення адаптації перешкоджають проявити важливі особистісні властивості. Активне й успішне освоєння тієї чи тієї навчальної та професійної діяльності вимагає від сучасної молоді володіння конкурентноспроможністю, стійкістю до стресів. Крім того, у закладах освіти сьогодні виділяється окрема категорія студентів – мігранти або переселенці, – які є особливою віковою і соціальною категорією населення, що характеризується цілим спектром специфічних проблем, подолання яких і забезпечить така риса, як життєстійкість.

Студенти-переселенці стають перед вибором: «вибір минулого» (звичного, знайомого) або «вибір майбутнього» (нового, непередбачуваного, невизначеного). Життєстійкість у цьому процесі є необхідним ресурсом, на який людина може розраховувати при виборі майбутнього з його невизначеністю і тривогою, забезпечуючи отримання нового досвіду, створення певного потенціалу і перспективи для особистісного зросту [3].

Самоздійснення студента супроводжується процесом подолання суперечностей між зовнішніми причинними і внутрішніми самодетермінаційними силовими векторами. Зовнішні обставини встановлюють різноманітні межі та перешкоди на шляху самореалізації, а внутрішні змушують молоду людину прагнути до подолання ззовні встановлених перешкод, вишукувати все нові форми та засоби самоздійснення. Враховуючи надто динамічні обставини сучасного

глобалізованого світу, надзвичайно важливо допомогти молодій людині усвідомити процеси об'єктивації сутнісних сил, визначити засоби та форми вияву особистісного потенціалу, розвинути життєстійкість як особистісний конструкт, який дає змогу мобілізувати власні ресурси подолання стресових ситуацій та своєчасно виробити опір-відповідь на загрозову ситуацію, протистояти життєвим проблемам і труднощам, що забезпечать їй успішне самоздійснення.

Поняття життєстійкості (hardiness) запропонували американські психологи Сьюзен Кобейса та Сальваторе Мадді. Багатолітній досвід дослідницької праці змусив науковців звернути увагу на той факт, що життєві труднощі по-різному впливають на поведінку людей. Одні під впливом стресу мобілізуються, знаходять резервні особистісні ресурси, досягають успіху, а інші навпаки, впадають у стан апатії, байдужості, намагаються сховатися від нових можливостей, прагнуть зберігати попередній звичний стан, бояться змінювати що-небудь. Прикладні дослідження дали можливість авторам визначити особистісний конструкт «hardiness» (життєстійкість), якій характеризує міру здатності особистості витримувати стресову ситуацію, зберігаючи внутрішню збалансованість, не знижуючи успішність діяльності.

За Мадді, життєстійкість особистості ґрунтується на настановах, щовизначають взаємодію людини зі світом: це включеність, вплив та виклик [23].

Включеність – це впевненість у тому, що все, що відбувається, дає максимальний шанс знайти дещо путне та цікаве для особистості. Людина з розвинутою включеністю отримує задоволення від власної діяльності. І навпаки, відсутність включеності породжує почуття відчуженості, відчуття себе за межами життя. Включеність чи залученість сприяє самоактуалізації особистості, мотивує до саморозвитку, сприяє формуванню «здорових думок та поведінки». Така особистість впевнена у собі та отримує задоволення від власної діяльності.

Контроль передбачає переконання у тому, що боротьба допомагає вплинути на результат. Цей вплив помітний навіть тоді, коли не є абсолютним, і успіх зовсім не гарантовано.

Протилежним до такого переконання виступає відчуття власної безпорадності. Люди з високим контролем самостійно приймають рішення та розв'язують повсякденні завдання. Особи з низьким рівнем контролю не здатні до самостійного розв'язання завдань, постійно очікують допомоги та підтримки у прийнятті рішень. Тим самим вони проявляють свою невпевненість та неготовність брати відповідальність за свої вчинки, вони бояться ризикувати.

Прийняття ризику – це переконання людини у тому, що все, що з нею трапляється, сприяє її розвитку, який відбувається за рахунок знань, отриманих з досвіду (неважливо – позитивного чи негативного). Людина, яка розглядає життя як спосіб отримання досвіду, готова діяти в умовах, коли відсутні стовідсоткові гарантії успіху, на свій страх і ризик. Прийняття ризику дає змогу людині вчитися на власному житті, власному досвіді, а не очікувати на легке безтурботне життя [12].

Три рівні прояву життєстійкості особистості визначає А. Фомінова: особистісно-смысловий, соціально-психологічний та психофізіологічний. Проявом життєстійкості на особистісно-смысловому рівні є позитивне світовідчуття, осмисленість життя, підвищення його якості. На соціально-психологічному рівні життєстійкість проявляється в ефективній саморегуляції та самореалізації через адаптацію до соціуму, на психофізіологічному – через оптимальні реакції на стрес, здатність і готовність витримувати стресову ситуацію, не знижуючи успішності діяльності [21].

Життєстійкість, опираючись на індивідуально-особистісні (природні) властивості (екстраверсію, спонтанність, інтроверсію і тривожність), які базуються на вроджених особливостях нервової системи і опосередковують соціальну активність, більшою мірою проявляється в умінні створювати особистісно значущі смисли життя і реалізовувати їх у контексті даної соціальної ситуації. Життєстійкість як характеристика, що відображає можливість суб'єкта знаходити міру відповідності наявним умовам, визначає захищеність людини від різного роду загрозливих впливів, пов'язана з її уявленнями про свою здатність успішно реалізувати поведінку, необхідну для досягнення очікуваних результатів, долати негативні впливи

навколишнього середовища. Важливу роль у позитивній оцінці людиною свого життя і виборі нею продуктивних стратегій у кризових ситуаціях відіграють такі психологічні феномени, як оптимізм, диспозиційна надія, інтегральність локус контролю, висока самоповага, а також орієнтованість на сьогодення і на майбутнє.

Учені відносять до показників життєстійкості особистості низку чинників професійної адаптації, а саме: вміння володіти собою, стресостійкість, самооцінку, здатність до саморегуляції й саморефлексії, рівень адаптаційного потенціалу, мобілізаційний потенціал, поведінкову регуляцію, ціннісні орієнтації, здатність до ризику.

Життєстійкість пов'язана з цінностями самоактуалізації особистості. Ціннісні орієнтації значною мірою визначають особливості соціально-психологічної адаптації та взаємодії з іншими людьми, ефективність різних видів діяльності, організацію та змістовну наповненість усього життя. Надання переваги цінностям самоактуалізації значущо позитивно пов'язане з атитюдом, що мотивує особистість до пошуку шляхів впливу на результати стресогенних змін, на протидію впадінню у стан безпорадності та пасивності. Така особистість відчуває, що сама обирає власну діяльність, свій життєвий шлях та розглядає життя як спосіб набуття досвіду – позитивного і негативного – з метою її власного розвитку [9].

Життєстійкість тісно пов'язана із духовністю особистості. Духовність позитивно впливає на життєстійкість людини за рахунок її спрямованості на досягнення комфорту та благополуччя, готовності до побудови особистісної перспективи з огляду на течію власного життя. Розвиток життєстійкості визначається особливостями залученості людини у взаємодію з культурою, релігією та соціальним середовищем, її оточенням. Однією з ознак впливу духовності на життєстійкість особистості можна вважати усвідомлення життєдайної, перетворювальної сили щоденної праці як необхідної умови самоствердження та самореалізації людини, її психічного, особистісного розвитку як засобу творення добра. Людина, у якої віра поєднується з потребою постійного самовдосконалення, подолання у собі негативних якостей, здатна досягати у своєму розвитку вершин досконалості [22].

Т. Ларіна обґрунтувала важливу роль атитюдів життєстійкості у процесах самоздійснення молоді, довівши, що ця психічна якість детермінує рефлексивне ставлення людини до життя, є запорукою адекватної оцінки життєвих перспектив при збереженні балансу між потребами, домаганнями й прагненнями [11]. А за даними Н. Волобуєвої, студенти із високою життєстійкістю активно «включаються» у навчання, усвідомлюючи свою провідну роль та відповідальність у процесі здобуття освіти, вміють засвоювати досвід і робити висновки зі складних навчальних ситуацій, намагаються завжди обмірковувати стратегії досягнення поставлених цілей, але діють гнучко, оперативно коригуючи плани дій; мають адекватну самооцінку та є емоційно врівноваженими, прагнуть до саморозвитку на основі самопізнання й орієнтовані на повну реалізацію своїх потенційних можливостей [6]. Таким чином, як переконливо засвідчують результати проведених на сьогодні наукових досліджень, розвинута життєстійкість особистості студента є запорукою його успішної самореалізації.

Як зазначає Т. Наливайко, життєстійкість починає проявлятися у підлітків і зростає в юнацькому та зрілому віці [13]. Згідно з концепцією С. Мадді, компоненти життєстійкості формуються у дитинстві і частково в підлітковому віці, але їх можна розвивати і в інших вікових періодах. Життєстійкість особистості можна формувати у процесі виховання, стимулюючи самостійність, довільну активність, відповідальність, навчаючи студентів керувати власними емоціями, поведінкою і умінням мобілізуватися у важких життєвих ситуаціях. Для того, щоб студент був стійким і незворушним, не розтрачував себе на негативні переживання, потрібно озброїти його навичками самоконтролю, смислової поведінкової регуляції, розвивати життєстійкість, здатність до рефлексії своїх переживань, узгоджувати зазначені процеси із власним часопростором особистості, що розвивається. Прикладом розвитку життєстійкості у студентів є Hardi Training Program Каліфорнійського університету. Ця програма спрямована на розвиток продуктивності, лідерства та здоров'я. Саме ці три якості є основними чинниками, які зміцнюють життєстійкість студентів у стресових та складних життєвих

ситуаціях. Використовуючи технологію Hardi Training, студенти стають більш обізнаними у таких питаннях, як: аналіз проблем у такий спосіб, щоб перетворити їх на можливості для зміцнення власної стійкості у процесі професійного й особистісного розвитку, для здоров'я та продуктивності; розв'язання проблем творчим шляхом, розуміння почуттів і поведінки, які перешкоджають ефективній діяльності; прийняття відповідальності за свої рішення; ефективна взаємодія з соціокультурним середовищем; використання стресових змін як можливостей для навчання, оновлення себе та розширення засобів, які полегшать розв'язання проблеми у майбутньому [24].

Таким чином, життестійкість – це такий особистісний конструкт, який дає змогу мобілізувати власні ресурси подолання стресових ситуацій та своєчасно виробити опір-відповідь на загрозову ситуацію у процесі професійного та особистісного самоздійснення.

Питання життестійкості особистості мають величезне практичне значення, оскільки стійкість охороняє особистість від дезінтеграції і особистісних розладів, створює основу внутрішньої гармонії, повноцінного психічного здоров'я, високої працездатності.

Враховуючи означені властивості життестійкості, вважаємо її тим фактором, який визначає якість життя людини в процесі самоздійснення. Особливо велике значення має життестійкість для студентської молоді, яка на шляху особистісної та професійної самореалізації долає багато різноманітних перешкод.

Життестійкість характеризує ступінь сформованості здатності особистості витримувати ситуацію гострого або хронічного стресу, зберігати внутрішню збалансованість, не знижуючи при цьому успішної діяльності у соціумі. Життестійкість – це один із ключових параметрів індивідуальної здатності людини до зрілих форм саморегуляції, фундамент його особистісного потенціалу та формує індивідуальний стиль поведінки особистості в кризовій ситуації.

Реалізується життестійкість через механізми оцінки життєвих змін як менш стресових; створення мотивації до трансформаційного подолання (відкритість новому, готовність

до дій у стресовій ситуації); посилення імунної реакції; посилення відповідальності щодо власного здоров'я та ведення здорового способу життя; пошук активної соціальної підтримки, що сприяє трансформаційному доланню.

Життєстійкість студентів-переселенців – це той необхідний ресурс, що може сприяти підвищенню їх фізичного та психічного здоров'я, успішній адаптації у новому соціокультурному й освітньому середовищі, стресових ситуаціях, успішному особистісному та професійному розвитку.

Сутність процесу формування життєстійкості студентів-переселенців полягає у психолого-педагогічному супроводі їхнього особистісного та професійного росту під час навчання у закладі вищої освіти, створенні умов для цього росту та розвитку. Формується життєстійкість шляхом розв'язання таких завдань:

- турбота про фізичне здоров'я;
- цілеспрямоване залучення студентів-переселенців до діяльності, участі в університетських та позауніверситетських заходах, які потребують подолання перешкод, розвивають волюв'язкість;
- робота з ціннісно-сміисловою сферою особистості студентів-переселенців;
- формування адекватної оцінної діяльності, спрямованої на аналіз власної поведінки та вчинків;
- розвиток комунікативних здібностей;
- оптимізація міжособистісних стосунків студентської молоді;
- оволодіння методами релаксації і саморегуляції;
- формування саногенного мислення студентів-переселенців.

Узгодженість системи цінностей як ресурс розвитку життєстійкості студентів-переселенців. Процес формування у студентів життєстійкості є складним і залежить від багатьох чинників соціально-економічного та особистісного характеру. Одним із них є ціннісні орієнтації, зокрема, узгодженість системи цінностей особистості. Стійкі ціннісні переконання – це свого роду «імунітет» до тяжких переживань і стресових ситуацій, які змушені долати студенти-переселенці.

Ціннісно-смилова сфера є динамічною системою, що характеризується кількісними та якісними змінами і супроводжується появою смислових новоутворень, переходячи на рівень смислової регуляції життєдіяльності людини.

Проте цінності, які є основою смислу, не завжди гармонізовані за своїм змістом і структуровані так, щоб здійснення однієї з них не обмежувало можливості реалізації інших. Цінність може бути як стимулом, так і перешкодою при побудові смислу. Така розбіжність спричиняє виникнення конфлікту в ціннісно-смиловій сфері особистості. Ще однією причиною конфліктності може бути невідповідність при співвіднесенні важливості цінності та ступеня її реалізації у житті.

Період навчання у ЗВО є досить насиченим щодо засвоєння певних цінностей та норм діяльності, що відбувається через включення студента до системи конкретних соціальних зв'язків, які породжують своєрідні внутрішні конфлікти через невідповідність у наявних, але ще нестабільних поглядів на життя. Цей процес завжди пов'язаний з подоланням суперечностей, які, як правило, знаходять відображення у внутрішньоособистісних конфліктах, які знижують рівень життєстійкості.

Віковий етап становлення студента як особистості характеризується домінуванням певних цінностей. У процесі розвитку особистості студента відбувається зміна поглядів, ставлень як до дійсності, так і до способу бачення самої себе. Для молодого віку характерними є прагнення до самоствердження, професійне самовизначення, потреба в самореалізації. Найважливішою передумовою успішної самореалізації студента-переселенця в майбутньому виступає узгоджена, несуперечлива система ціннісних орієнтацій, яка лежить в основі формування змістовно і хронологічно узгоджених життєвих цілей та планів.

Наявність стійких ціннісних орієнтацій характеризує зрілість особистості, забезпечує її стійкість, стабільність та є показником високого рівня життєстійкості. Так, стійка структура ціннісних орієнтацій визначає такі якості особистості, як активність життєвої позиції, наполегливість, дотримання певних

принципів, надійність, відповідальність. Сформовані цінності мобілізують життєві сили та здатність досягнути мети. І, навпаки, несформована система ціннісних орієнтацій зумовлює суперечливість у виборі цінностей, непередбачуваність поведінки, перевагу зовнішньої мотивації у поведінці, пасивність.

З ціннісно-мотиваційною сферою особистості пов'язана її внутрішня конфліктність, тому що саме вона відображає різноманітні зв'язки і відносини особистості з навколишнім середовищем. Виходячи з цього, виокремлюють такі основні структурні компоненти внутрішнього світу особистості, що вступають у конфлікт:

- мотиви, які відображають прагнення особистості різного рівня (потреби, інтереси, бажання, потяги). Вони можуть бути виражені поняттям «хочу»;

- цінності, які втілюють у собі суспільні норми і є завдяки цьому еталонами належного. Йдеться про особистісні цінності, прийняті людиною, а також ті, які не приймаються нею, але зважаючи на їх суспільну або іншу значущість особистість змушена дотримуватися їх. Вони виражаються поняттям «треба»;

- самооцінка як самоцінність себе для себе, оцінка особистістю своїх можливостей, якостей і місця серед інших людей. Будучи вираженням рівня домагань особистості, самооцінка є своєрідним чинником її активності, поведінки. Виражається як «можу» або «не можу» [1].

Невідповідність між ціннісними орієнтаціями та поведінкою людини може призвести до втрати впевненості людини у своїх силах, формування стійкого комплексу неповноцінності, а іноді – і до втрати сенсу життя.

Від ступеня узгодженості між цінностями, між можливістю їх реалізації залежить, наскільки повноцінно буде проходити процес самотворення, самовиховання, самовдосконалення особистості студента-переселенця та особливості його життєстійкості.

Саногенне мислення як умова життєстійкості студентів-переселенців. Стил мислення, який обирають студенти, переживаючи складні життєві ситуації та долаючи труднощі на

шляху самореалізації, може впливати на психологічний та фізіологічний стан їх організму, сприяти або перешкоджати досягненню високих цілей у житті. Тому саногенне мислення відіграє ключову роль у формуванні життестійкості.

Якість нашого життя, стосунки з оточенням, способи реагування на обставини буденного життя, професійний успіх та життєві досягнення визначаються типом нашого мислення. Від того, як ми думаємо, залежить не тільки результативність діяльності та поведінки, а й ставлення до подій, а в підсумку – стан душі, світовідчуття.

Термін «саногенне мислення» відображає подолання внутрішніх проблем (наприклад, як послабити страждання від образи, переживання невдачі тощо). Ю. Орловим представлена ідея «саногенного мислення» як особливого виду мислення, що приводить до зменшення страждання від негативних емоцій, основна функція якого полягає в конструктивній регуляції емоційних станів людини [14].

Саногенне мислення відіграє вирішальну роль у формуванні психологічного стану особистості студента. Він свідомо може керувати своїми емоційними станами, контролювати власні емоції, жити «тут і тепер»; такий тип мислення сприяє розв'язанню внутрішніх проблем і формує рефлексивну здорову особистість. Воно розширює різноманіття ходів думки і звільняє думку, пропонуючи нові програми, що зменшують надмірний прояв емоцій.

Саногенне мислення наділяють такими основними рисами: 1) довільність розумових актів (свідомий характер протікання процесів у напрямі конкретної мети); 2) здатність до рефлексії та інтроспекції (відділення себе від своїх переживань і спостереження за ними) на тлі глибокого внутрішнього спокою; 3) навичка самозанурення у стан спокою і миру; 4) високий рівень розвитку зосередження та концентрації уваги на об'єктах роздумів; 5) подання до свідомості будови психічних станів, які потребують контролю; 6) високий рівень загального кругозору і внутрішньої культури особистості; 7) уміння вчасно виконувати акт припинення мислення, або виконувати стоп-реакцію в ситуаціях емоційної напруги [14].

Таким чином, особистість, що мислить сапогенно, здатна в потенційно стресогенній ситуації швидко повертатися до стану

рівноваги, не входячи в емоційний стрес. Ця здатність набувається завдяки оволодінню навичками контролю емоцій.

Оскільки найважливішим завданням розвитку юнацького віку є становлення самосвідомості і стійкого образу своєї особистості, свого «Я», то навчання саногенного мислення забезпечить здорове формування особистості студента. Уміння мислити саногенно в період формування особистості студента відіграє вагомую роль у ході його навчальної діяльності.

Особистісний зріст студента у ході набуття навичок саногенного мислення буде спрямований на те, щоб стати більш благополучним, ніж раніше, бути емоційно стійким, передбачає придбання способів поведінкового та інтелектуального захисту як від зовнішніх, так і внутрішніх небезпек. Молодій особі належить навчитися професійної та соціальної поведінки, що має забезпечити виживання у суспільстві і природі. Саногенне мислення зменшує напруженість, внутрішній конфлікт, попереджує захворювання, зміцнює здоров'я. Таким чином, саногенне мислення є основою психосоматичного здоров'я, яке сприяє успішному становленню студента.

Л. Подоляк, В. Юрченко та багато інших вітчизняних психологів виокремлюють загальні тенденції становлення особистості студента як майбутнього фахівця, формування його «Я-концепції» [16]. Вважаємо, що саногенне мислення є умовою формування позитивної «Я-концепції» студента. Дослідженнями встановлено, що поведінка студентів із позитивною «Я-концепцією» є самокерованою – вони долають труднощі, володіють собою в критичних ситуаціях, їхня адаптація гнучка щодо змін у соціальному середовищі.

Студенти-переселенці – особлива категорія студентів закладу вищої освіти, вони потребують психолого-педагогічного супроводу. Вважаємо, що одним із завдань такого супроводу є формування у них навичок саногенної рефлексії як засобу досягнення саногенного мислення. Функція саногенної рефлексії полягає у розпізнаванні стереотипів мислення і програм поведінки, які запускають негативні емоції [10]. Саногенне мислення сприятиме налагодженню міжособистісних відносин студентів.

Саногенне мислення приносить студентам суттєві здобутки: віру в себе, у власні сили; сприяють досягненню успіху в будь-

якій справі; допомагають успішно долати перешкоди, невдачі, кризи; формують можливість більш ефективної адаптації до змін у житті; оптимізм, самовладання, доброзичливі відносини з навколишніми людьми; здоровий спосіб життя, зміцнення здоров'я; нову життєву позицію, девізами якої є тези: «Я можу», «Від мене залежить багато чого», «Я вірю в себе, в життя, в успіх». Усе це необхідно студентам переселенцям для успішного особистісного та професійного розвитку.

Таким чином, життєстійкість є особистісною якістю, що створює основу для повноцінного фізичного, психічного й психологічного здоров'я студента-переселенця, для його успішного особистісного та професійного становлення. Формування життєстійкості слід здійснювати, враховуючи складові компоненти цього поняття у процесі психолого-педагогічного супроводу студентів-переселенців.

Література:

1. Анцупов А.Я. Шипилов А.И. Конфликтология : учеб. для вузов. Санкт Петербург : Питер, 2007. 496 с.
2. Александрова Л.А. Концепции жизнестойкости в психологии / Л.А. Александрова // *Сибирская психология сегодня* : сб. научн. трудов. Вып. 2 / под. ред. М.М. Горбатова, А.В. Серого, М.С. Яницкого. Кемерово : Кузбассвуиздат, 2004. – С. 82–90.
3. Богомаз С.А. Жизнестойкость как компонент инновационного потенциала человека. Режим доступа : http://journals.tsu.ru/psychology/&journal_page=archive&id=981&article_id
4. Бондаренко А.Ф. Психологическая помощь: теория и практика / А.Ф. Бондаренко. – 3-е изд., испр. и доп. Москва : Независимая фирма «Класс», 2001. 336 с.
5. Васьківська С.В. Соціально-психологічний супровід клієнтів: Технологія ведення консультативного діалогу : навч. посіб. Київ : В. Главник, 2006. 128 с.
6. Волобуева Н.М. Психологическая культура как условие развития жизнестойкости студентов: Автореф. дис. канд. психол. наук: 19.00.13 / Н.М. Волобуева. Белгород: ФГАОУ ВПО «Белгородский государственный национальный исследовательский университет», 2012. 21 с.
7. [Добрянський І.](#), [Кузнєцова І.](#) Адаптація першокурсників у приватному ВНЗ: складові психолого-педагогічного супроводу [Текст] // *Вища школа*, 2012. № 3. С. 51–58.

8. Казакова Р.Г., Тряпицина А.П. Диалог на лестнице успеха. Школа на пороге нового века. Санкт Петербург : Петербург – 21 век; Пресс-Аташе, 1997. 160 с.
9. Кравчук С.Л. Психологічні особливості життєстійкості особистості у зв'язку з її цінностями самоактуалізації. *Проблеми сучасної психології*: збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України / за ред. С.Д. Максименка, Л.А. Онуфрієвої. Вип. 25. Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2014. С. 152–166.
10. Крайнова Ю.Н. Саногенное мышление против негативных переживаний [Текст]. *Психология здоровья и личностного роста*. 2010. № 4. С. 58–74.
11. Ларіна Т.О. Життєстійкість як передумова постановки життєвих завдань. *Як будувати власне майбутнє: життєві завдання особистості* / за ред. Т.М. Титаренко. Київ : Нац. акад. пед. наук України, Ін-т соціальної і політичної психології, 2012. Вип. 6. С. 287–322.
12. Леонтьев Д.А., Рассказова Е.И. Тест жизнестойкости. Москва, 2006. 63 с.
13. Наливайко Т.В. Исследование жизнестойкости и ее связей со свойствами личности : автореф. дис. канд. психол. наук: 19.00.05. Ярославль : Южно-Уральский ун-т, 2006. 28 с.
14. Орлов Ю.М. Оздоровляющее (саногенное) мышление / сост. А.В.Ребенок. Серия «Управление поведением». 2-е изд. исправленное. Москва : Слайдинг, 2006. 96 с.
15. Осухова Н.Г. Між миром і війною: психологічний супровід дітей, евакуйованих із зони військових дій у чеченській республіці. *Практична психологія та соціальна робота*. Київ, 2014. С. 59–63.
16. Подоляк Л.Г., Юрченко В.І. Психологія вищої школи : навч. посіб. [для магістрантів і аспірантів]. Київ. ТОВ «Філ-студія», 2006. 320 с.
17. Психологічна допомога постраждалим внаслідок кризових травматичних подій: методичний посібник / З.Г. Кісарчук, Я.М. Омельченко, Г.П. Лазос, Л.І. Литвиненко / за ред. З.Г. Кісарчук. Київ : ТОВ «Видавництво «Логос», 2015. 207 с.
18. Система соціального і психолого-педагогічного супроводу дітей пільгових категорій: навчально-методичний посібник / авт. тексту О.І. Василькова, І.В. Родигіна, М.І. Гринчук та ін. Донецьк : ДонІППО Витоки, 2006. 206 с.
19. Степаненко Л.В. Особливості прояву емоційних станів у студентів-переселенців. *Науковий вісник Херсонського державного університету*. Херсон, 2015. Вип. 2. Т. 1. С. 107–111.

20. Титаренко Т.М., Ларіна Т.О. *Життєстійкість особистості: соціальна необхідність та безпека* : навч. посіб. Київ, 2009. 76 с.
21. Фоминова А.Н. *Жизнестойкость личности*. – Москва : МПГУ, Прометей, 2012. 152 с.
22. Чиханцова О.А. Духовність як ресурс розвитку життєстійкості особистості *Актуальні проблеми психології* : збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка. Том. IX, Загальна психологія. Етнічна психологія. Історична психологія. Вип. 9. 2016. С. 540–546.
23. Maddi S.R., Khoshaba D.M. Hardiness and mental health *Journal of Personality Assessment*. 1994. V.63 (2). P. 265–274.
24. The Hardi Training Program for Students. The Hardiness Institute, Inc.: [electronicsources]: http://www.hardinessinstitute.com/?page_id=793

2.4. Підготовка майбутніх психологів і педагогів до розвитку суб'єктності учнів – вимушених переселенців

2.4.1. Готовність майбутніх психологів до роботи в умовах сучасних українських реалій: змістові та процесні аспекти

Галян О.І.

Система вищої освіти є важливим елементом забезпечення професійної підготовки фахівців у різних галузях суспільного буття, зокрема й у сфері надання професійної психологічної допомоги, орієнтованість якої на набуття необхідних компетенцій ґрунтується на адекватному уявленні про зміст та особливості виконання професійних функцій. Однак швидкоплинність життя, його багатогранність, складність, непередбачуваність, транзитивність повинні враховуватися при визначенні підходів до організації процесу професіоналізації студентів на етапі навчання у закладах вищої освіти. Лише в такому випадку можна розраховувати на адекватність реагування майбутніх фахівців на виклики часу, в якому вони живуть, працюють та здатні не тільки відтворювати знане, але й бути відкритими для нового досвіду. Для цього сама вища освіта має розширювати можливості професійного розвитку студентів.

Означене актуалізується у час, коли в Україні формується нова категорія осіб, які потребують психологічної допомоги, підтримки, супроводу. Йдеться про учасників АТО, членів їх

сімей, переселенців, біженців, постраждалих унаслідок міграції, репатріації тощо. Віковий діапазон цих людей доволі широкий. Допомоги потребують і діти, і молодь, і дорослі. Це, відповідно, не може не позначитися на системі професійної підготовки майбутніх психологів. Їхня готовність до роботи з різними типами реальності, в яких живе людина, визначає рівень професійності і задає орієнтири вдосконалення психологічних знань, професійної компетентності. У зв'язку з цим важливо визначити змістові, процесні та результативні аспекти професійної підготовки майбутніх психологів до роботи в умовах сучасних українських реалій.

Процес професіоналізації психологів завжди викликав інтерес у дослідників. Зокрема ними обґрунтовано та описано модель особистості психолога (Н. Чепелева, Н. Пов'якель [39]), яка визначає змістові складові його професіограми; окреслено закономірності формування індивідуальних інваріантів ціннісно-орієнтаційного портрету психолога (А. Фурман [34]); визначено місце мотиваційно-сміслової регуляції у його професіоналізації (Ж. Вірна [7]) та процес становлення професійної свідомості фахівця (Н. Шевченко [40]).

Останнім часом збільшилася кількість публікацій, присвячених розкриттю особливостей застосування компетентнісного підходу до професійної підготовки майбутніх психологів [18], орієнтації на синергійні моменти розвитку освітньої галузі загалом [31]. Це зумовлює потребу в розробці системи модернізації професійної підготовки психологів з урахуванням специфічності предмета їх діяльності, перманентності трансформації й оновлення суспільних процесів, у яких відбувається життєздійснення особистості.

Сучасні українські реалії детермінували актуалізацію досліджень особистості у кризових умовах та критичних ситуаціях життя [24], визначивши важливість спеціальної розробки і апробації не тільки психотехнік психологічного впливу, але й порушивши питання модернізації підготовки майбутніх психологів до роботи в умовах нестабільності суспільного буття, проблем тощо. Інтернет-ресурси рясніють запрошеннями на різного роду акції, тренінги та майстер-класи, які пропонують навчання прийомів роботи з травмувальним

впливом реалій на людину. Однак їх аналіз та коментарі фахівців містять суперечливі висновки щодо вибору психотехнік або, наприклад, можливостей їх застосування у роботі з тими чи тими видами наслідків психотравми.

Отже, враховуючи важливість організації теоретичної і практичної підготовки майбутніх психологів відповідно до вимог часу, констатуємо, що потребує теоретико-методологічного обґрунтування та системного вивчення питання структури й процесу набуття студентами професійних компетенцій у сфері психологічної допомоги особистості, життєздійснення якої відбувається в нестабільному, змінюваному, небезпечному світі реальних подій. Окреслене спонукало до обґрунтування актуальності розробки спеціальної теоретико-практичної підготовки майбутніх психологів до роботи в умовах сучасних українських реалій.

Труднощі і кризи різних сфер життя, які, зрештою, призводять до криз і проблем окремо взятої людини, формують соціальне замовлення на підготовку фахівців у сфері психологічної допомоги. Саме цей контекст відображає усвідомлення суспільством цінності людської особистості, ставлення до неї як до соціальної та психічної реальності.

Порівняно з іншими професіями, діяльність психолога специфічна за своїм предметом – це індивідуальність конкретної людини, в усій складності і різноманітності психічних проявів, диспозицій, експектацій тощо. Кожен у процесі життєздійснення набуває власної унікальної моделі світу. Вона представлена комбінацією суспільного й особистісного досвіду. Отже, сформовані особистісні конструкти визначають особливості спілкування, ставлень, оцінок, бачень, усвідомлень, настановлень, які відображають суб'єктивність інтерпретаційних моделей особистості. Наша увага до предмета діяльності психолога не випадкова. Вивчаючи онтофеноменологію психічного, студенти вибудовують систему знання про внутрішній світ конкретної особистості та особливості психологічної інтервенції, спрямованої на оптимізацію (конструювання) процесів саморозвитку, самоорганізації, самореалізації та інших само-, які забезпечують функціонування цілісності особистості, її особистісне зростання. А тому,

зрозуміло, складність предмета діяльності психолога, важливість його розгляду на основі онтологічного, феноменологічного, асіологічного й гносеологічного підходів визначає особливості структурування змісту підготовки фахівців та вимоги до рівня їх компетентності.

Орієнтація на загальні і спеціальні знання у сфері психології, номотетичний та ідеографічний підхід до розгляду особистості актуалізували розуміння полідетермінованості проявів психічного, необхідність його дослідження у відповідних реаліях буття. Саме у такому контексті розглядають проблеми освіти сучасники [18; 31; 32]. Йдеться про важливість врахування дискурсу «сучасності», що «конститується як проблематичне, позбавлене очевидної єдності утворення, ...складноорганізований, мозаїчний простір, ...що перетворюється на надзвичайно складну взаємодію «порядку» і «хаосу» [31, 7]. У таких умовах навчання має бути смислоорієнтованим, сприяти не тільки професіоналізації мислення майбутнього фахівця, але й розвитку здатності осягати складність, непередбачуваність цивілізаційних процесів, орієнтуватися у них. Хоча варто зазначити, що результат, на який орієнтована психологічна допомога (підтримка, супровід), залишається очевидним: відкрита світові людина, позбавлена деструктивних проявів, яка розуміє й емоційно комфортно відчуває себе в цьому світі і світ у собі, психічно здорова, творча й активна, духовно зріла особистість.

В умовах сучасних реалій навчально-професійна діяльність студентів повинна відповідати логіці гуманітарної освітньої парадигми та «синергії життя». Саме вони забезпечують формування нового типу пізнання, в якому акцентується увага на «готовності розпізнавати та вести діалог з носіями інших цінностей і смислів» [31, 8], пізнавати істину, отримувати досвід осмислення інформації, осягнення світу. На думку О. Лозової, синергійні моменти у розвитку освітянської психологічної науки в Україні виявляються у зростанні практичної орієнтованості психологічних досліджень [18], що відкриває перспективи для залучення студентів до проведення активної науково-пошукової діяльності, творення власного досвіду пізнання психічної реальності та роботи з нею. Отже, у змісті та процесі навчання

майбутніх психологів повинні відображатися актуальні для теорії і практики результати наукового пошуку й обґрунтування адекватних психотехнічних прийомів, які відповідають проблемному підходові до надання психологічної допомоги (не у межах науково-практичної традиції, або компетенції психолога, а за принципом «проблема – відповідний підхід, або конкретні практики»).

Професійну підготовку майбутніх психологів на етапі навчання у закладі вищої освіти варто організовувати на основі осмислення студентами: сучасних тенденцій розвитку психологічної науки та різних сфер психологічної практики; актуальних для особистості питань життєздійснення і способів самореалізації; проблемностей, неадекватностей життєвого, особистісного, професійного простору людини, груп людей (враховуючи і власний досвід); впливу трансформаційних і цивілізаційних процесів на особистість; кризовості вікового розвитку, життєвих криз; травмувального контексту у переживанні окремих життєвих подій тощо. Отже, у студента процес «привласнення» (за О. Леоньєвим) знання передбачає його «народження» кожним особисто. Процесно це може бути реалізовано завдяки отриманню навичок самокоучингу, самонавчання та саморозвитку.

Отже, сучасна ситуація у вищій освіті відображає основні тенденції та організаційні аспекти модернізації професійного становлення майбутніх фахівців на основі запровадження інноваційних підходів як до змісту, так і до способів набуття ними знань, необхідних компетенцій. Можливість реагувати на виклики часу забезпечує варіативний складник змістової компоненти професійної підготовки майбутніх психологів. Це відкриває перспективи для оперативного реагування у змісті освіти на актуальні проблеми буття особистості, завдяки введенню в освітній процес тих навчальних дисциплін, які оптимально забезпечують набуття актуальних під сучасну пору компетенцій, а система навчальних програм позавишівською підготовкою – розширення спектру знань та умінь у межах професійної діяльності відповідно до власних потреб, або новітніх практик.

У структурі навчального плану підготовки фахівців – майбутніх психологів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти – в Дрогобицькому державному педагогічному університеті імені Івана Франка тривалий час варіативний складник формувався як реакція на актуальні процеси суспільного буття. Зокрема, з 2010 р. кафедра практичної психології забезпечує викладання навчальної дисципліни «Психологічна допомога дітям, що зазнали насильства», з 2013 – «Особистого кризового консультування», «Психотехнік особистісного розвитку», «Психології залежної поведінки», «Психосоматики», з 2015 – «Психології посттравматичного стресу і ПТСР».

Більшу оперативність у забезпеченні ефективної підготовки майбутніх психологів кафедра практичної психології виявляє, складаючи навчальні плани другого (магістерського) рівня. Зокрема, з 2007 р. започатковано викладання «Психології посттравматичного стресу», у 2015 – «Психології травмувальних ситуацій», «Реабілітаційної психології», «Психологічної допомоги в кризових та екстремальних ситуаціях».

Не оминає кафедра і питання роботи з дітьми (дорослими) з особливими потребами. З цією метою запроваджується підготовка студентів до організації психологічного супроводу цієї категорії клієнтів, а, відповідно, й розроблення системи навчальних дисциплін, які забезпечать формування необхідних компетенцій.

Для психологічної науки цей підхід вважаємо оптимальним. Адже предмет діяльності психолога, запити на його практичну роботу в сучасних українських реаліях вимагають удосконалення змістового процесного складника професійної підготовки майбутніх психологів на постмодерному етапі розвитку науки і суспільства. Це створює перспективи для удосконалення освітнього простору закладів вищої освіти через його осучаснення (як у змісті, так і в методах), смислоорієнтованість.

Отже, середовище закладу вищої освіти – простір інноваційних процесів, який насамперед орієнтований на якість професійного становлення майбутнього фахівця та його здатність відбутися у професії. Це можливо за умови

максимального використання потенціалу як самого освітнього середовища, так і психологічних ресурсів студента. Зміст та процес професійної підготовки майбутніх психологів, на нашу думку, повинен забезпечити: а) глибокий методологічний аналіз психічної реальності, її полідетермінованості та складності. Такий підхід потрібний для осмислення студентами сутнісних характеристик предмета майбутньої професійної діяльності; б) аналіз тих технологічних аспектів реалізації професійних функцій, які вже апробовані та отримали/не отримали підтримки в психологічній практиці при роботі з різними проблемностями особистості чи групи. Актуалізація досвіду роботи з різними проявами психічної реальності, результативність яких перевірена практикою та часом, забезпечує транспективність знання, що впливає на цілісне бачення студентами змісту і процесу надання психологічної допомоги; в) актуалізацію ресурсів студентів в оволодінні дидактико-технологічними компетенціями. Йдеться про набуття власного досвіду як апробації можливостей реалізації професійних функцій, виходячи з актуальних питань життєздійснення особистості клієнта в сучасному світі.

2.4.2. Таксономія навчальних цілей у підготовці майбутніх педагогів до розвитку суб'єктності учнів – вимушених переселенців

Галян О.І.

Сьогодення науки і практики стосується нового рівня осмислення освітнього процесу, визнання його орієнтованості на співдію педагогів та учнів, значущість прояву ними власної суб'єктності задля продуктивного самоздійснення. Засвідчуємо, що увага до суб'єктної позиції особистості, зокрема й у педагогічній реальності, набула цінності в межах постнекласичної науки та може змінити (у нашому розумінні – розширити) погляди на зміст соціального замовлення освіти. Йдеться не тільки про всебічний, гармонійний розвиток особистості, що відповідає соціальним вимогам, а й розвиток її суб'єктності, особистісної зрілості. Адже завдяки врахуванню здатності особистості бути включеною в діяльність з власної

потреби, актуалізувати свої можливості та творчо їх використати для розв'язання актуальних завдань створюються сприятливі умови для ефективного самовираження, самовтілення і подальшого саморозвитку.

Ідея суб'єктності репрезентує превалювання авторства особистості в реалізації власного потенціалу. У сучасних умовах побудови Нової української школи зростають вимоги до всіх суб'єктів освітнього процесу, їх активності, відповідальності за результати співдії, особливо в контексті актуальних освітніх питань організації навчання, виховання та розвитку учнів – вимушених переселенців. Це може створити ситуацію напруженості та спричинити пошук конкретної, найоптимальнішої педагогічної технології, яка давала б змогу забезпечити реалізацію цілей діяльності як педагогів, так і учнів. З огляду на це освітній простір, на нашу думку, буде позбавлений того творчого начала, що є методологією дійсного педагогічного пошуку. Отже, спеціальна підготовка до ціле- та смислотворення в царині розвитку суб'єктності всіх учасників освітнього процесу постає пріоритетним завданням педагогічних закладів вищої освіти, окреслюючи напрям науково-теоретичних та прикладних пошуків.

Модернізація вітчизняної освітньої галузі, заснована на ідеї суб'єктності особистості, відображена в змісті державних концепцій та програм (Закон України «Про освіту» [27], концепція «Нова українська школа» [22], Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року [10]). Як предмет дискусій та наукового обґрунтування (О. Бондаренко, З. Карпенко [15] та ін.), концепт «суб'єктність особистості» репрезентовано в провідному принципі виховання особистості (А. Хоменко [35]), розглянуто з позиції сучасного психолого-педагогічного дискурсу (С. Шехавцова [41]). Це, своєю чергою, засвідчило визнання суб'єктності як нової парадигми освіти (В. Петровський [25]), визначення її як феноменологічного складника різних освітніх просторів [28]. Водночас детермінувало розроблення технології професійної підготовки педагогів до розвитку суб'єктності учнів (Л. Хурло [36]) та створення освітнього ресурсу, здатного забезпечити розвивальний ефект під час засвоєння навчальної інформації, її

осмислення та смислотворення (С. Цюра [38] та ін.). Особливої уваги з огляду на означене набули питання формулювання навчальних цілей, послідовність їх постановки як навчальних задач, що постали як у вітчизняній, так і зарубіжній науці важливим механізмом навчання (О. Асмолов [14], Г. Балл, Ю. Машбиць та ін.). Акцентування на мисленнєвій активності, усвідомленні навчальних цілей, конкретизованих відповідно до етапу учіння (таксономія Б. Блума [43]), актуалізувало широке коло досліджень, присвячених сучасній теорії викладання та оцінювання (Л. Андерсон, Д. Кротволь [42] та ін.), інтелектуального розвитку та забезпечення саморозвитку учнів, їх психологічного благополуччя за допомогою системи рівневих завдань (М. Келлі [46] та ін.).

Однак у сучасних умовах освітніх змін потребують окремого висвітлення питання підготовки майбутніх педагогів до реалізації ідеї суб'єктності особистості учня, зокрема у контексті розкриття таксономії навчальних цілей у сфері психопедагогіки суб'єктності.

Окреслення сутності зміни схем мислєдіяльності майбутніх педагогів на основі таксономії навчальних цілей під час засвоєння ними фактів, процесних моделей та концепцій феномену «суб'єктність особистості учня» вважаємо своєчасним.

Сучасний учень, життєздійснення якого відбувається у постмодерному суспільстві, є, власне, втіленням суб'єктності, бо він не лише сам обирає профіль і зміст навчання, сам доцільно організовує освітній процес (наприклад, вибір форми навчання тощо), а й сам забезпечує перманентний процес безперервної освіти впродовж життя. Стверджуємо, що поряд з активністю в засвоєнні знань, набутті компетентності у визначених змістом освіти сферах, він продукує власні смисли, світоглядні позиції, мотиваційно-ціннісні настановлення, кардинально перебудовуючи сутність діяльності [8, 382], на що повинен відреагувати й освітній процес. Змістово-функціональна характеристика суб'єктності розкриває не тільки суб'єктну позицію учня в пізнанні і діяльності, але й сприймання його як особистості, що здатна до смисло- та нормотворення, життєтворчості.

Пріоритетність оновленого підходу до педагогічної співдії у вимірах суб'єктності представлено в останніх державних освітніх актах. Зокрема, особистісний контекст оновлення системи освіти став однією з концептуальних ідей у схваленій Указом Президента України від 25 червня 2013 р. №344/2013 Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року. Її мета та основні завдання зорієнтовані на подолання тих проблем, які характеризують сучасний стан освітньої системи. У контексті дослідження суб'єктності особистості звертаємо увагу на такі з них: недостатня відповідність освітніх послуг запитам особистості, повільне здійснення гуманізації системи освіти, неприйняття реформаторських ідей та відмова від зміни призми розгляду освітніх проблем частиною працівників освіти, їхня неготовність до інноваційної діяльності. Задля врахування тенденцій розвитку постіндустріальної цивілізації, у якій суб'єктність стає провідною характеристикою особистості, Національна стратегія визначає засадничим «забезпечення особистісного розвитку людини згідно з її індивідуальними здібностями, потребами на основі навчання впродовж життя» [21], а стратегічним напрямом – реформування системи освіти на основі принципу пріоритетності людини. Окреслене міститься у змісті основних завдань Національної стратегії. Суб'єктнісна сутність учня забезпечується у них завдяки оновленню цілей і змісту освіти на засадах особистісної орієнтації, втілення концепції розвивальної педагогіки, забезпечення індивідуальної траєкторії розвитку учнів відповідно до їхніх особистісних потреб, інтересів і здібностей. Атрибутивні ознаки суб'єктності (її маркери) постають у Національній стратегії як предмет цілетворення. Йдеться про формування соціально зрілої творчої особистості, здатної робити свідомий вибір, бути ініціативною, відповідальною. Центрація на особистості, реалізації ідеї демократизації та гуманізації освітнього процесу знову визнані провідною педагогічною ідеологією.

Ідею розвитку суб'єктності особистості учня підтримано в Законі «Про освіту», прийнятому 5 вересня 2017 р. [27]. Віднаходимо в ньому орієнтованість на ціннісне ставлення до особистості, яка, використовуючи інтелектуальні та творчі

здібності, свої таланти, набуває необхідного рівня компетентності для успішного самоздійснення. Вважаємо це прямою вказівкою на суб'єктнісний аспект реалізації права особистості на освіту. Окреслене переконливо доводить, що в модернізованому підході передбачено необхідність зміни структури, форм, методів і змісту навчання, виховання та розвитку сучасних учнів, яким в умовах панування інформаційної реальності важливо допомогти віднайти себе, сформуванати особистісне ставлення до знань, того смислу, який у них закладено, розвинути свій потенціал, стати активним учасником освітнього процесу.

Чи готовий педагог адекватно сприймати та вміло вбудовувати нове знання й ставлення до особистості учня в систему педагогічної співдії – питання гостро дискусійне та своєчасне. Воно логічно проектує зміни в професійній підготовці майбутніх учителів. Окремим аспектом постає процес цілетворення в майбутній професійній діяльності, рефлексія змодельованої педагогічної співдії, осмислення та конструювання освітнього процесу. Особливої уваги з огляду на це набуває миследіяльна дидактика як продовження теорії розвивального навчання В. Давидова. Ідея розвитку, що набула значущості в теорії та практиці навчання і виховання, визначила пріоритет миследіяльності й смислоутворення в освітньому середовищі. Мікросоціум закладу освіти, утворений в умовах такого бачення освітніх змін, потребує осмислення та прийняття майбутніми педагогами як методології модернізації освітньої галузі. Конструйований феномен суб'єктності повинен утворювати контекст для розв'язання питань індивідуального життєвого самовизначення (досвід, стратегія, переживання тощо) і педагога, й учня.

Для конкретного педагога – це усвідомлення тих цілей і завдань, які він ставить перед собою, та результатів їх реалізації, що є предметом його рефлексії, тобто таксономія цілей. Їх структурування запропоноване Б. Блумом. Йдеться про шість категорій цілей навчання, які сприяють розвиткові інтелектуальних здібностей, від найнижчого до найвищого: знання, розуміння, застосування і аналіз, синтез, оцінювання [43]. Це ієрархізовані ступені засвоєння навчальної інформації, які вказують на послідовність набуття конкретної навчальної компетентності.

Подальші результати наукових пошуків когнітивних психологів, дослідження у межах теорій учіння та навчання, вивчення зовнішніх і внутрішніх чинників успішності пізнавальної активності учнів, що приводять до формування конкретного рівня навченості, спричинили перегляд оригінальної Блумівської теорії та її переорієнтацію відповідно до сучасного знання про розвиток когнітивного складника навчальної діяльності. Таксономія навчальних цілей Б. Блума отримала продовження в оновленій системі навчальних цілей. Колишній учень Б. Блума Л. Андерсон та Д. Кротволь запропонували визначати їх не категоріями іменників, а як дію (дієслово), розширили теорію матрицею знань, орієнтованою на розкриття фактологічного, концептуального, процедурного та метокогнітивного контекстів їх набуття [42]. Крім того, передбачили зміну місця розташування «синтезу» та «оцінювання» згідно з логікою організації пізнання. З огляду на оновлений підхід та наш предмет дослідження презентуємо змістову систематизацію таксономії навчальних цілей у підготовці майбутніх учителів до втілення ідеї суб'єктності особистості учня в освітньому процесі (див. табл. 2).

У підготовці майбутніх педагогів до реалізації ідеї суб'єктності особистості учня виокремлюємо такі напрями:

- ознайомлення з переосмисленими в умовах сьогодення принципами організації освітнього процесу (заміна принципу: активності принципом суб'єктності; доступності – небуденністю з урахуванням вікових та індивідуальних можливостей; усвідомленості – принципом осмисленості та рефлексивності; міцності знань, умінь і навичок – принципом самонавчання; систематичності та послідовності в навчанні – принципом подієвості; наочності – розвитком творчої уяви; розвитку – особистісного зростання; науковості – розвитком теоретичного мислення);

- залучення здобувачів вищої освіти до створення навчально-дидактичних ресурсів за типом розвивального підручника;

- активне використання проблемно-пошукових методів та ціннісно- й соціально-орієнтованого контексту засвоєння навчальної інформації;

- миследіяльна спрямованість учіння у закладах вищої освіти, його орієнтованість на розкриття особистісного потенціалу здобувачів, розвитку в них професійних умінь, необхідних компетентностей, а також педагогічних здібностей, навчальної та професійної мотивації.

Таблиця 2

Таксономія цілей навчально-професійної діяльності майбутніх учителів у сфері психопедагогіки суб'єктності

Навчальна мета / рівень	Результат
Запам'ятовування – remembering – репродуктивний рівень	<i>знати</i> : сутність категорії «суб'єктність особистості учня», її зв'язок із тезаурусом сучасної науки; теоретичні та концептуальні засади людиноцентричної проблематики в освіті; <i>визначати</i> : зміст суб'єктнісних проявів особистості; психолого-педагогічні умови ефективності впровадження ідеї суб'єктності особистості учня; рівень розвитку атрибутів суб'єктності учня;
Розуміння – understanding – репродуктивний рівень	<i>розкривати</i> : концептуальні засади дослідження суб'єктності особистості як психолого-педагогічного феномену; <i>пояснювати</i> : проблеми розвитку суб'єктності особистості учня в умовах різних освітніх парадигм, технологій та їх вирішення; <i>прогнозувати</i> : зміни та динаміку рівня розвитку суб'єктності учня й професійної суб'єктності педагога;
Застосування – applying – конструктивний рівень	<i>демонструвати</i> : на прикладах ситуації втілення ідеї суб'єктності особистості учня в освітньому процесі; <i>моделювати</i> : організацію суб'єктнісно-орієнтованого освітнього середовища; <i>конструювати</i> : освітній процес на засадах принципу суб'єктності особистості учня в освітньому процесі; <i>використовувати</i> : систему категорій і методів педагогіки суб'єктності для розв'язання типових завдань професійної діяльності; теоретичні знання з

	питань суб'єктності в освітній практиці; <i>сприяти</i> : становленню власної професійної суб'єктності; реалізації власної суб'єктності;
Аналіз – analyzing – творчий рівень	<i>аналізувати</i> : логіку генерування, розвитку, апробації та трансформації ідеї суб'єктності; освітній процес із позиції можливостей розвитку суб'єктності особистості учня; <i>обґрунтовувати</i> : принцип суб'єктності особистості учня в освітньому процесі; важливість модернізації освітнього процесу на засадах ідеї суб'єктності; <i>аргументувати</i> : забезпечення розвитку суб'єктності учня та професійної суб'єктності педагога; власну професійну позицію;
Оцінювання – evaluation – аналітико-узагальнювальний рівень	<i>оцінювати</i> : можливості освітнього середовища забезпечувати реалізацію школярами власної суб'єктності; <i>описувати</i> : систему психолого-педагогічного супроводу становлення суб'єктності особистості учня та реалізації професійної суб'єктності педагога; <i>порівнювати</i> : ідею суб'єктності особистості учня з іншими гуманістичними, особистісно-орієнтованими педагогічними ідеями; <i>дискутувати</i> щодо детермінації змін в сучасних закладах освіти, запроваджуваних педагогічних технологій та наслідків освітніх інновацій з огляду на можливість реалізації ідеї суб'єктності особистості;
Творення – creating – узагальнювальний рівень	<i>проектувати</i> : чинники й умови становлення суб'єктності особистості учня та педагога; <i>планувати</i> : мету власної професійної діяльності; <i>складати</i> : психолого-педагогічну характеристику учня у вимірах його суб'єктності; <i>реорганізувати</i> : власну навчально-професійну діяльність на засадах принципу суб'єктності особистості; <i>компілювати</i> : апробовані технології авторства учнів у навчання для створення власної технології реалізації ідеї суб'єктності особистості учня в освітньому процесі; <i>зв'язувати</i> : продуктивність педагогічної співдії та суб'єктність учнів і педагогів; результативність освітнього процесу та ідею суб'єктності особистості учня й педагога.

Окреслене відповідає провідним положенням модернізації освітньої галузі на засадах ідеї суб'єктності особистості учня, де педагога готують до побудови в освітньому середовищі такої ситуації, завдяки якій кожен учень зможе віднайти самого себе. Це, своєю чергою, актуалізує значущість розвитку професійної суб'єктності майбутніх педагогів, набуття ними досвіду самоактивності під час навчання у закладі вищої освіти. На наш погляд, цьому слугують: організована на засадах суб'єктно-орієнтованого підходу система співдії викладача та студентів; створена оптимальна освітня ситуація, у якій акцентовано на особистісних ресурсах професіогенезу майбутніх педагогів; запровадження активних методів і форм набуття студентами професійної компетентності («занурення» у професію); використання навчальних завдань, що містять значний розвивальний потенціал як для навчальної діяльності студентів, так і для їхніх особистісних змін; запровадження в освітньо-професійну програму підготовки навчальної дисципліни «Психопедагогіка суб'єктності».

Інформаційний простір феномену суб'єктності пропонуємо презентувати майбутнім педагогам з урахуванням цілісно-циклічного підходу. У його межах логіка опрацювання дидактичного матеріалу постає як поетапна зміна періодів: пізнавального (теоретична матриця – «Привіт, проблемо!»), соціально-зорієнтованого (нормативно-регулятивний – «Еврика!»), ціннісного («Спробую сам!») та креативного («Знаю, умію і творю!») [8].

Іманентно притаманна здатність студентів розуміти свою суб'єктність, осмислена на рівні життєвого досвіду, детермінуватиме прийняття її як мети майбутньої педагогічної діяльності. Репрезентоване уможливорює висновок: не реформа педагогічного методу, а реформа стилю співбуття в освітньому процесі, створення ситуації співдії забезпечить реалізацію поставлених перед освітньою галуззю завдань.

Дослідження, проведене в межах підготовки майбутніх педагогів до розвитку суб'єктності учня, показало, що освітні інновації передбачають опертя на авторську позицію учасників освітнього процесу в організації набуття ними досвіду пізнавальної діяльності, формування особистісного ставлення до

інформаційної реальності й активності в її «привласненні». Ґрунтована на врахуванні психологічних закономірностей ціле- і смислотворення, професіоналізація майбутніх педагогів визначає змістові та процесові аспекти їхньої навчально-професійної діяльності, в якій прояв навчальної суб'єктності студентів стає передумовою подальшого розвитку професійної суб'єктності, а отже, осмислення значущості двосуб'єктності освітнього процесу загалом, значущих умов створення позитивного навчального середовища.

Таксономія навчальних цілей щодо розвитку суб'єктності особистості учня в системі підготовки майбутніх педагогів розкриває динаміку систематизації та структурування їх уявлень про навчальну мету, рівень та результат засвоєння дидактичного матеріалу зі сфери психопедагогіки суб'єктності. Передбачено, що логіка освітнього процесу, заснована на передбаченій зміні навчальних епізодів, сприятиме формуванню не тільки нової професійної компетентності, але й нового рівня самоусвідомлення та як результат – формування схеми мислєдіяльності, в якій суб'єктність постане звичною характеристикою учасників педагогічної співдії. Окреслене уможливорює ціннісну інтерпретацію студентами здатності особистості вимушених переселенці до самовтілення, самоздійснення за умови оптимально організованої, конструктивної співдії з оточенням

2.4.3. Засадничі аспекти розроблення індивідуальної освітньої траєкторії в системі психолого-педагогічного супроводу розвитку суб'єктності учнів – вимушених переселенців

Галян О.І.

Актуальність модернізації освітньої галузі у контексті суспільних викликів та й сама логіка її розвитку, потреба у запровадженні інноваційних підходів до організації освітнього процесу підвищують вимоги до професійної підготовки педагога. Насамперед йдеться про його роль в управлінні інтелектуальним та особистісним розвитком учнів, уміння вдосконалювати діяльність і спілкування відповідно до запиту

на підготовку підростаючого покоління до життя у швидкоплинному світі інформації і технологій. У зв'язку з цим постає завдання формування професійної культури педагога, яка, з одного боку, відображає набуття компетентності в реалізації професійних функцій (предметно-діяльнісний складник), а з іншого – передбачає розкриття особистісного потенціалу кожного учня, розвиток його як активної, самодостатньої особистості, здатної виявляти власне ставлення до світу і самої себе (особистісний складник). Отже, незважаючи на підкреслено рольовий характер взаємин в освітньому процесі, вчитель і учень є особистостями з індивідуальними характеристиками, суб'єктними проявами, а їхній діалог має бути наповнений особистісними смислами, що проникають у чіткий регламент їхньої співдії.

Знання про суб'єктність особистості учнів та можливості її розвитку в освітньому процесі школи повинні стати особливим предметом діяльності педагогів. Такий підхід до змісту освіти детермінований сучасним етапом розвитку науки загалом (постнекласична методологія розуміння суб'єкта) та психолого-педагогічними підходами, в яких людина і освітній процес розглядаються як цілісні феномени, що характеризуються нелінійністю розвитку та відображають методологію нових ідей для нової школи. Дослідження науково-прикладних питань організації психолого-педагогічного супроводу розвитку суб'єктності учнів вважаємо сьогодні важливим завданням психологічної науки.

Концептуальні підходи до реалізації особистісних якостей дитини, сприймання її самоцінності (Є. Бондаревська, К. Роджерс, Дж. Фрейберг [29] та ін.), врахування її індивідуальності, прагнення до самоздійснення, доцільності людинознавчого контексту освіти (А. Хуторський [37] та ін.) стали предметом наукового пошуку (О. Галян [9], А. Хоменко [35] та ін.), дискусій та оновлених поглядів на чинники результативності освітніх змін (О. Асмолов [2]), К. Роджерс [29] та ін.). У них простежено розуміння важливості залученості дитини до процесів навчання та виховання з власної потреби в самоактивності (М. Боришевський [5], В. Ільїн [13], В. Ключко [17] та ін.) і підготовки педагогів до організації такого

освітнього середовища (В. Давидов [11], А. Ксенофонтова [19] та ін.), де б постулювалися демократичні, гуманістичні цінності. Крім того, достатньо ґрунтовно досліджено цілі та сутність організації психолого-педагогічного супроводу учнів у закладах освіти (М. Бітянова [3] та ін.), завдяки якому уможлиблюється створення оптимальних умов для самовиявлення здатності школяра бути (а не тільки вважатися) суб'єктом процесів навчання, виховання та розвитку. Незважаючи на достатньо широке обговорення питань модернізації освітньої галузі, на нашу думку, недостатньо висвітлено теоретико-методологічні та практико-спрямовані питання психолого-педагогічного супроводу розвитку суб'єктності особистості учня, що визнано регулятивом сучасних змін в освіті.

Окреслене актуалізувало аналіз змісту та психолого-педагогічних засад організації психолого-педагогічного супроводу розвитку суб'єктності особистості учнів – вимушених переселенців в умовах побудови Нової української школи на засадах реалізації суб'єктнісно-орієнтованого освітнього процесу.

Використання суб'єктнісно-орієнтованого підходу до аналізу освітнього середовища породжує потребу актуалізації врахування сутнісних ознак суб'єктності з опертям на методологічні засади наукового пояснення особливостей організації педагогічної реальності, в якій вона реалізується. Йдеться про визначення мети освіти загалом та психолого-педагогічних впливів зокрема; орієнтирів організації освітнього простору, в якому формується конкурентоздатна особистість, що вміє адекватно реагувати на виклики часу, зацікавлена у самозміні та є суб'єктом власного розвитку; використання умов освітнього діалогу для становлення суб'єктності особистості, що навчається; запровадження підтримувальної стратегії у педагогічній співдії, яка стимулює і заохочує прояв суб'єктності тощо. Окреслені характеристики не нові для психолого-педагогічної науки. Однак їх реалізація зазнає труднощів і вимагає розробки не тільки освітньої технології, але й науково обґрунтованих та практико-орієнтованих підходів її «вбудови» в освітній процес.

У контексті окресленого імпонує запропонована А. Ксенофонтовою технологія розвитку особистісної суб'єктності учнів, що представлена трьома рівнями реалізації:

1. *Репродуктивний (концепція повторення вчителя)*. Цей рівень взаємин є однобічним і не залежить від індивідуального прояву своєрідних, унікальних властивостей кожного її учасника. Відносини не орієнтовані на діалог і не передбачають діалектичного розвитку. Діяльність учнів на цьому етапі характеризується як виконання завдання за зразком. Рівень пізнавального інтересу – локальний, активність – відтворювальна, підхід до розв'язання навчальних задач – репродуктивний. Школярі зазнають труднощі у самостійній постановці цілей і організації власної діяльності.

2. *Частково-пошуковий (концепція продовження вчителя)*. Характер відносин на цьому рівні набуває рис двобічної спрямованості на пошук істини, спонукає до прояву індивідуальних властивостей особистості, актуалізує почуття відповідальності за вибір та його втілення безвідносно до логіки заданого. Цей рівень співдії передбачає, що в учнів виникає потреба у навчанні, осмисленні здобутого знання, домінує широкий пізнавальний інтерес. Активність детермінована проблемною ситуацією. Вона зазвичай пошуково-виконавська і спонукає школяра до частково-пошукової самостійної роботи.

3. *Дослідницький (концепція подолання вчителя)*. Цей рівень реалізується у контексті свободи творчості та базується на максимумі подолання визначених меж індивідуального розвитку учасників освітнього процесу. Посилюється потреба в обговоренні й апробації пропозицій у процесі освітнього діалогу. Виникає реальна співдія вчителя й учня, потреба в самостійному, творчому пошуку та розв'язанні проблемних задач. Учні здатні самостійно формулювати мету, організовувати діяльність, бути відповідальними за висунуті припущення, пропозиції [19, 79].

Технологічно, на наш погляд, розвиток суб'єктності забезпечений навчанням, самонавчанням, взаємонавчанням, методом коучингу. Зупинимось на останньому детальніше, адже вважаємо його актуальним в умовах реалізації ідеї суб'єктності в сучасних закладах освіти.

Коучинг – це процес, під час якого людина, залучена в нього, пізнає власні можливості, свій прихований потенціал, що сприяє усвідомленому розвитку власної особистості. Коуч, роль якого в навчанні належить педагогові (визнаємо водночас що не тільки йому), аналізує суб'єктну активність учня в досягненні успіху шляхом відкритих питань, орієнтованих на внутрішні ресурси, і супроводжує його в індивідуально-особистісному розвитку.

Запровадженню методу коучингу сприяє:

- зміщення акцентів з процесу навчання на процес учіння як самостійну пізнавальну діяльність учня, під час якої відбуваються зміни в рівні знань, умінь та навичок, конкретних видів компетентності, а також його особистісних якостей;

- оволодіння раціональними способами навчально-пізнавальної діяльності (навчальні уміння);

- самопізнання, рефлексія своїх досягнень та ефективності своєї діяльності;

- переорієнтація цілей освіти із засвоєння учнями предметних знань, умінь і навичок на універсальні способи оволодіння метапредметними знаннями та загальнокультурними цінностями, комунікативною, інформаційною, компетентнісно-діяльною культурою.

Уважаємо, що позитивних змін в освітньому процесі можна досягнути: *вербалізацією учнями своїх оцінно-сміслових настановлень у контексті вивчення предметного матеріалу й емоційного переживання зіткнення його особистісних смислів з тими, якими наповнений зміст, що вивчається; виведенням учня на рівень подолання проблем (моральних, соціальних, екологічних тощо); осягненням і розкриттям соціальної та особистісної значущості змісту, що вивчається, з позиції особистісних цінностей як власних смислоутворювальних засад свого життя (світогляду, смислу життя, самоствавлення).*

У який спосіб можна забезпечити окреслені зміни? Відповідь на це питання сформулював В. Ключко [17]. Звернемося до його погляду на збагачення педагогічного знання теорією та практикою формування ціннісно-сміслових складників життєвого простору людини. Автор уважав, що педагогіці притаманна стадіальність, тенденційність руху

педагогічної думки – класицизм, некласицизм, постнекласицизм. Зокрема, він апелював до думки видатного філософа М. Мамардашвілі: «У класичній педагогіці, а вона лише окремий елемент загального класичного стилю мислення, фактично передбачається деяка привілейована (і у цьому сенсі – одноєдина й абсолютна) система відліку, така, в якій перенесення знання з будь-якої точки простору та часу (зокрема, й із однієї голови – в іншу в навчанні та засвоєнні) ґрунтується на реконструкції або відтворенні одного-єдиного (або самототожного) суб'єкта за усіма точками цього поля. Це означає, що повсюди відбувається «те саме»» [20, 11].

Отже, лише зміна форми мислення здатна ввести в теорію науки ті концептуальні тенденції, які сприятимуть її поступу. В. Давидов назвав це «новим педагогічним мисленням» [11]. І не тільки він наполягав на необхідності зміни призми бачення освітньої ситуації.

Потребу в гуманізації та гуманітаризації освіти пов'язуємо не тільки зі зміною внутрішньої тенденції розвитку науки, зміною парадигм, але й з реакцією на демократизацію життя та тенденції розвитку світового освітнього процесу. Йдеться про те, що освіта, яка спирається, з погляду В. Ключка, на «відображення реальності», вичерпала усі можливості залишитися гуманною. Він достатньо гостро заявив, що жодна освітня модель або педагогічна технологія, яка ґрунтується на цій парадигмі, гуманною бути не може. Це відбувається тому, що в парадигмі відображення людина лише *відтворює* «об'єктивну реальність» у параметрах предметності, реальності та дійсності. Однак вона *не породжує* свого світу як предметної діяльності, як дійсності з суб'єктивними координатами (значеннями, смислами, цінностями), завдяки яким людина отримує можливість поводитися осмислено й відповідально [17]. Парадигма відображення практично не враховує роль культури в становленні багатомірного світу людини як ціннісно-смислового поля, «відкритого простору життя». Вона диктує погляд на світ як «простір для життя», який потрібно засвоїти, опановуючи досвід, накопичений людством, зокрема, й уміння, навички, способи мислення тощо, які потрібно вміти відтворювати.

На думку В. Ключка, гуманізація освіти можлива тільки, якщо освітні моделі вийдуть за межі концепції відтворення. Міра виходу за ці межі є ступенем їх *гуманітаризації* (термін виник у 70-ті рр. XX ст.). Жодні посилання на особистісно орієнтований підхід, суб'єкт-суб'єктну парадигму, активність суб'єкта, що пізнає, не переконують у гуманістичності (і гуманітарності) застосованої педагогічної технології. Головне – що вона пропонує замість концепції відтворення. Якщо нічого, то це звичайнісінька традиційна, трансляційна технологія, яка є на тлі інших більш розвивальною, формувальною, активізувальною, вільною, але трансляційною. І якщо культура еволюціонує, а люди творять, то це відбувається іноді не завдяки освітній моделі, а всупереч їй [17].

Відтворювальні освітні технології є відбитком менталітету епохи, у якій вони виникли, властивого їй світорозуміння. Емпіричність – визначальна характеристика цих технологій, незважаючи на наявну методологію та теоретичні розробки. Поділ світу на об'єктивний і суб'єктивний породжує парадигму відображення одного з них в іншому.

Внутрішня тенденція розвитку педагогічної думки підводить до уявлення про таку педагогіку, завданням якої є не трансляція ЗУНів (знань, умінь та навичок), не «засвоєння» смислів і цінностей, а створення умов для становлення «багатомірного світу людини» (В. Ключко), «вітальної онтології» (С. Рубінштейн).

У цьому контексті базовими постали особистісно орієнтоване навчання та педагогіка підтримки, на які вплинули ідеї гуманістичної психології (К. Роджерс, А. Маслоу та ін.). Однак і вони не забезпечили істинної суб'єктності. Поява «смысловї педагогіки» (О. Асмолов [2]) визначила основою не знання, а той образ світу, картину світу, яку ці знання породжують. Школа повинна турбуватися про те, щоб картина світу була цілісною і смисловою. Прийняття такої концепції школи потребувало нового рівня мислення – постнекласичного.

Постнекласицизм у педагогіці повинен активізувати потребу в професійному самовизначенні – залишатися на позиціях парадигми «відображення» чи переходити до парадигми «породження». У цій ситуації важливо забезпечити організацію

освітнього процесу з огляду на *гуманітарний спосіб пізнання довкілля*. Центральним моментом такої педагогічної технології визнано людинотворення, а техніки містять уміння: а) поєднувати значення з чуттєвим досвідом учня, беручи участь у становленні предметного простору життя як основи його предметної свідомості; б) поєднувати смисли з предметним простором учня, перетворюючи предметний світ у реальність, в якій можна діяти, розуміючи смисл своїх дій і відповідаючи за них; в) поєднувати цю реальність з цінностями, допомагаючи реальності стати дійсністю. Завдяки ціннісним координатам світ людини стає простором для реалізації можливостей, вираження своєї сутності, самовизначення і самостановлення, які зближують її з іншими людьми.

Гуманітарний зміст будь-якого знання передбачає акцент на смислі, який потрібно виявити. При зустрічі двох суб'єктивних світів, двох свідомостей «автора» і «реципієнта», їх «співпереживанні», «спів-дії» відбувається гуманітарний пізнавальний акт, в якому «реципієнт» стає «співавтором» (В. Ільїн [13]). Знання, отримане як сукупність висновків під час гуманітарного способу пізнання, пов'язане з особливостями інтерпретації суб'єктом, що пізнає, інформації про світ, іншу людину і про себе. Гуманітарне знання є результатом не тільки раціонального мислення, але й таких способів пізнання, як смислотворчість, діалог, переживання, уява, інтуїція, емпатійне розуміння, рефлексія тощо.

У межах гуманітарної методології важливим є виявлення особистісних (а не тільки зовнішньо-кількісних) результатів навчання, за яких необхідно вивчати конкретну людину, розвиток її особистісних механізмів без завчасно встановлених меж і мірок, створювати умови для становлення людини, а не «формувати» її.

Гуманітарне знання, гуманітарні способи пізнання, як основа становлення особистісних якостей, особистісного зростання учня завдяки привласненню ним гуманістичних цінностей, є інтеграторами змісту освіти.

Розглянемо критерії прояву в учнів гуманітарної особистісної позиції.

Когнітивно-смісловий. Розуміння смислу понять, їх використання. Поінформованість про моральні уявлення, моральні норми епохи, соціальної групи. Комплекс знань про мотиви, способи діяльності, її наслідки та результативність. Розуміння соціальної значущості подій, ідей, діяльності тощо, їх гуманітарного смислу.

Суб'єктно-діяльнісний. Уміння виявляти, порівнювати цілі, переконання, принципи, почуття, ціннісні настановлення тощо. Уміння отримувати інформацію з різних джерел (ілюстрації, особистий і соціальний досвід тощо), використовувати її для власних суджень, розв'язання проблемних задач. Уміння самостійно обґрунтовувати висновки, зокрема, й з різних позицій, у монолозі та полілозі, «відкриття» власних способів роботи зі знаннями. Здатність «переносити» ціннісний досвід, зразки гуманної поведінки в суспільну й особистісну практику.

Особистісно-оцінювальний. Самостійне оцінювання подій, висловлювань, вчинків, якостей (своїх і навколишніх), виходячи з гуманістичних ціннісних орієнтацій, настановлень. Здатність до емпатійного розуміння, готовність до співчуття. Етична рефлексія, ціннісно-сміслові самовизначення в ситуаціях, які передбачають ціннісний (моральний тощо) вибір, передбачення наслідків. Використання емоційно-забарвлених атрибутів мовлення, контроль негативних емоцій.

Орієнтація на розвиток суб'єктності учня пов'язана з такими поняттями, як *«індивідуальний освітній маршрут»* та *«індивідуальна освітня траєкторія»* [27]. Їх спрямованість на врахування особистісного контексту навчання (модель освітнього простору, «шлях самореалізації» тощо) є очевидною. Хоча дослідниками розглядається, крім нього, ще й конкретно змістовий, знаннєвий аспект (освітня програма, навчальний план, структура навчальної діяльності тощо). Однак саме особистісний напрям є найбільш перспективним у системі компетентнісного навчання не як мета, а як засіб забезпечення саморозвитку особистості. У зв'язку з цим акцентується увага на пріоритеті суб'єктного досвіду учня, варіативності досвіду його роботи з предметним змістом, здійснення самоконтролю і самооцінки процесу учіння.

Яким є зміст індивідуальної освітньої траєкторії? Просування нею в усіх освітніх сферах характеризує персональний шлях реалізації потенціалу учня та передбачає надання йому можливості: визначати індивідуальний зміст вивчення навчальних дисциплін, засвоєння освітньої програми; ставити власні цілі у вивченні конкретної теми або розділу; вибирати види, форми та темп здобуття освіти; застосовувати ті способи навчання, які найбільше відповідають його здібностям, інтересам, потребам, мотивації, можливостям і досвіду; рефлексивно усвідомлювати отримані результати, здійснювати оцінювання й коригування своєї діяльності.

Конкретизація індивідуальної освітньої траєкторії виявляється у виборі учнем під час вивчення теми, наприклад, способу пізнання (образне чи логічне), глибини ознайомлення (поглиблене чи енциклопедичне, ознайомлювальне, вибіркове чи розширене). Водночас враховується важливість збереження логіки формування визначених навчальних компетенцій, змістовних основ навчальної дисципліни. Йдеться про фіксований обсяг фундаментальних освітніх об'єктів і пов'язаних з ними смислових структур, що поряд з індивідуальною освітньою траєкторією забезпечать досягнення учнями нормативного освітнього рівня.

З огляду на означене побудова індивідуальної освітньої траєкторії визначається такими принципами:

- індивідуального підходу в навчанні;
- усвідомленої перспективи в навчанні;
- гнучкості навчання;
- співтворчості учня і педагога;
- модульності: модуль базової освіти, варіативний модуль (передбачає вибір), модуль корекції (врахування індивідуальних особливостей учнів), модуль організаційно-педагогічного забезпечення).

На відміну від індивідуальної освітньої траєкторії, індивідуальний освітній маршрут менше формалізований і конкретизований. Засадними для нього є цільові орієнтири. Йдеться про розгляд освітнього процесу як засобу досягнення особистісних цілей саморозвитку, самовдосконалення, самовідкриття школярем нових можливостей у формах,

прийомах, способах діяльності, для реалізації особистісного потенціалу кожного в навчанні (А. Хуторський [37] та ін.).

Загалом можна виокремити такі напрями розробки індивідуального освітнього маршруту як засобу розвитку суб'єктності школярів: підвищення якості засвоєння освітньої програми з опертям на максимальну активність учня у «привласненні» навчальної інформації, її «народженні» кожним; вироблення особистісного ставлення до значущості знання, смислотворення; максимальне стимулювання самостійності, ініціативності, креативності, свободи й відповідальності у засвоєнні та творенні знання; формування творчої індивідуальності, розвиток ціннісно-смислової сфери, аксіологічної компетентності, власних поглядів і переконань; формування власного стилю діяльності з опертям на індивідуальні особливості, потенційні можливості, здібності та здатності, потенційну суб'єктність. Очевидно, що втіленою вона може бути лише за умови підтримки педагогом внутрішньої детермінації розвитку учня. Організоване у такий спосіб учіння слугує водночас чинником, механізмом і засобом його саморозвитку, авторства змісту та форми себе, зорієнтованості свого життєвого шляху та світу довкола. Отже, знання стає суб'єктно-значущим, а навчальна діяльність та педагогічний процес – середовищем розвитку і саморозвитку учня.

Контекстуальний аналіз гуманітарно-цілісного підходу доводить, що його провідні положення оптимально відповідають уявленням про постмодерного учня, зокрема, внутрішньо переміщеного, та розвиток його ресурсності.

Оновлене бачення сутності навчання, виховання та розвитку школярів у методології гуманітарної освітньої парадигми, цивілізаційний, антропоцентричний підхід в осмисленні освітньої ситуації спонукали припустити наявність (поряд з іншими особистісно спрямованими) принципу суб'єктності особистості учня в освітньому процесі. Опертя на концептуальні засади пропонованого принципу під час розробки технології оптимальної педагогічної співдії уможливить наповнення реальним змістом смислових аспектів реалізації завдань побудови Нової української школи. Йдеться про таку організацію освітнього процесу, де заохочуються: а) паритет

цінності для педагогічного спілкування (контактування) позицій, думок, особистого досвіду кожного, хто до нього залучений, та можливості їх осмислення і прийняття (або відкидання); б) орієнтація на особисту значущість знання (також самого процесу пізнання дійсності) для кожного, хто є суб'єктом співдії; в) індириективність, трансдисциплінарність інформації, що є предметом пізнання; г) процес смислотворення як результат спеціально організованої педагогічної дії (наприклад, дидактичне проектування у діяльності педагога, яке передбачає формування нових схем мислєдїяльності школярів в учінні); г) діалог як спосіб співучасті у творенні знання, смислу, ціннісного ставлення, світоглядної позиції; д) раціональне співвідношення природо-, культуро- та соціовідповідності змісту, форм і методів управління процесами засвоєння знання та формування адекватних здатностей; е) самоспонування до цілетворення у діяльності та самомотивування; високий рівень активності та самостійності у розв'язанні навчальних завдань, життєвих завдань; інтелектуальна ініціатива; є) розвивальна допомога; ж) нормотворення як здатність обирати, усвідомлювати й контролювати межі власної свободи й відповідальності [8].

Виокремлюючи принцип суб'єктності учня в освітньому процесі керуємося уявленнями про: особистісне прагнення особистості узгоджувати власну поведінку з умовами довкілля та власними життєвими принципами; прагнення до активності під час взаємодії з навколишньою дійсністю та виборі її засобів; самопізнання та самовираження, рефлексію ціннісно-сміслового самоствавлення; співучасті в освітньому процесі; ефективного самоуправління особистісними ресурсами.

Дія зазначеног принципу невіддільна від освітнього середовища, адже воно (освітнє середовище) стимулює ціннісно-сміслову самоорганізацію та усвідомлене життєздійснення як суб'єктну сутність учня. А це сприяє посиленню управлінського компонента засобів педагогічної діяльності. Педагог постає перед необхідністю моделювання та реалізації співдії, в якій знаходять спільні точки дотику його професійної суб'єктності та суб'єктності вихованця.

Необхідність наукового обґрунтування особливостей організації освітнього процесу на засадах розвитку суб'єктності учня зумовлена багатомірністю та полі детермінованістю його особистісних проявів. Зважання на них уможливить уточнення змісту і функцій гуманітаризації освітньої ситуації, пріоритетним у якій є забезпечення становлення цілісної особистості, здатної до само активності в мінливих умовах сьогодення.

Отже, важливою складовою освітньої програми підготовки майбутніх учителів вважаємо набуття ними компетентності в сфері суб'єктнісно-орієнтованої співдії, розвиток таких професійно важливих здатностей, як прийняття й підтримка суб'єктності учня у процесі його навчання, виховання та розвитку, становлення у майбутніх педагогів власної професійної суб'єктності. Засвоєння ними оновленого підходу до осмислення позиції учасників освітнього процесу забезпечило методологією постмодерного етапу розвитку науки. Інформаційний простір розуміння феномену суб'єктності визнано базовим для розроблення індивідуально орієнтованої освітньої траєкторії учня. Сприяння адекватній ідентичності його особистості як творця своєї життєдіяльності, вільного в діях, із можливістю вибору, відповідального за наслідки своїх учинків розглянуто як орієнтир сучасної освіти, змістовий складник програми психолого-педагогічного супроводу розвитку суб'єктності учня. Беззаперечна потреба створення такого освітнього середовища, яке сприяло б його залученості до процесу самотворення, активізації суб'єктнісної сутності його особистості, розвитку його індивідуальності, забезпечувало пізнання світу й себе в ньому, формування життєвих цінностей і смислів у складних умовах сучасних українських реалій – вимушеної міграції.

Література:

1. Асмолов А. Педагогика достоинства. *Вести образования* (электронная газета). 2015. № 7 (29 апреля). URL : <http://vogazeta.ru/ivo/info/14537.html>

2. Асмолов А. От педагогики дрессуры, знаний, умений и навыков – к педагогике вариативного развивающего смыслового образования. URL : <http://asmolovpsy.ru/ru/motives/113>
3. Бітянова М. Психолог у школі: зміст діяльності і технології. Київ : Главник, 2007. 112 с.
4. Богданович Н. Субъект как категория отечественной психологии : дис. ... канд. психол. н. : 19.00.01 / Институт психологии РАН. Москва, 2004. 170 с.
5. Боришевський М. Обґрунтування принципу самоактивності у форматі прикладної психології. *Психологія і суспільство*. 2012. № 1. С. 89–92.
6. Боришевський М. Особистість у вимірах самосвідомості : монографія. Суми : Видавничий будинок «Еллада», 2012. 608 с.
7. Вірна Ж. Мотиваційно-сміслова регуляція у професіоналізації психолога : дис. ... д-ра психол. н. : 19.00.01 / Інститут психології ім. Г. Костюка АПН України. Київ, 2004. 414 с.
8. Галян О. Розвиток ідеї суб'єктності особистості школяра у вітчизняному педагогічному дискурсі ХХ століття : дис. ... д. пед. н. : 13.00.01 / Дрогоб. держ. пед. ун-т ім. І. Франка. Дрогобич, 2018. 553 с.
9. Галян О. Суб'єктність особистості: ретроспектива поглядів та перспектива втілення в педагогічний процес. *Психологія особистості* : науковий журнал. 2017. № 1 (8). С. 59–67.
10. Галян О., Гера Т. Маркери суб'єктності особистості в діагностиці суб'єктивної якості життя й особистісної самореалізації вимушених переселенців. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки»*. Херсон : ХДУ, 2017. Вип. 2. Т.1. С. 69–73.
11. Давыдов В. Научное обеспечение образования в свете нового педагогического мышления. *Новое педагогическое мышление*. Москва : Педагогика, 1989. С. 213–229.
12. Загарницька І. Сучасне дитинство в контексті міграційних процесів: українські реалії. *Вісник Інституту розвитку дитини*. URL : <http://www.stattionline.org.ua>
13. Ильин В. Гуманитарное знание в контексте современной культуры. *Наша власть: дела и лица*. 2012. № 5–6 (120). URL : http://nashavlast.ru/article_description/135/2120.html
14. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли / под ред. А. Асмолова. Москва : Просвещение, 2008. 151 с.
15. Карпенко З. Картографія інтегральної суб'єктності: пост-постмодерністський проект. *Людина. Суб'єкт. Вчинок: філософсько-психологічні студії*. Київ : Либідь, 2006. С. 157–177.

16. Карпенко З. Аксіологічна психологія особистості : монографія. Івано-Франківськ : Лілея – НВ, 2009. 512 с.
17. Ключко В. Самоорганизация в психологических системах: проблемы становления ментального пространства личности. Томск : ТГУ, 2005. 174 с.
18. Компетентнісний підхід у професійній підготовці майбутніх психологів : монографія / авт. кол. ; за наук. ред. О. Лозової. Вінниця : «Віндрук», 2014. 184 с.
19. Ксенофонтowa А. Технология развития субъектной позиции учащегося. *Вестник Челябинского государственного педагогического университета*. 2016. № 7. С. 77–81.
20. Мамардашвили М. Классический и неклассический идеалы рациональности. Тбилиси : Мецниереба, 1984. 84 с.
21. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року : Указ Президента України від 25 червня 2013 р. № 344/2013. URL : <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/344/2013#n10>
22. Нова українська школа : Концептуальні засади реформування середньої школи. URL : <http://mon.gov.ua/202016/12/05/konczepczyia>
23. Осмина Е. Психология субъектополагающего взаимодействия : дис. ... д-ра психол. н. : 19.00.01 / Институт педагогики и психологии профессионального образования РАН. Казань, 2012. 336 с.
24. Особистість у кризових умовах та критичних ситуаціях життя : матер. І міжнар. наук.-практ. конф. (Суми, 19–20 лютого 2015 р.) / за ред. С. Кузікової, І. Щербакової. Суми : Вид-во СумДПУ імені А. Макаренка, 2015. 300 с.
25. Петровский В. Субъектность: новая парадигма в образовании. *Психологическая наука и образование*. 1996. № 3. С. 100–109.
26. Петровский В. Феномен субъектности в психологии личности : автореф. дис. ... д-ра психол. н. : 19.00.11 / Институт педагогических инноваций РАО. Москва, 1993. 76 с.
27. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 № 2145-19. URL : <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>
28. Размышления и представления о феномене субъектности в различных образовательных пространствах : монография / Ф. Мухаметзянова и др. Казань : Изд. центр «ТИСБИ», 2016. 252 с.
29. Роджерс К., Фрейберг Дж. Свобода учиться. Москва : Смысл, 2002. 528 с.
30. Сергиенко Е. Принципы психологии развития: современный взгляд. *Психологические исследования* : электр. журнал. 2012. Т. 5. № 24. URL : <http://psystudy.ru>
31. Синергетика і освіта : монографія / за ред. В. Кременя. Київ : Інститут обдарованої дитини, 2014. 348 с.

32. Скотна Н. Особа в розколотій цивілізації: освіта, світогляд, дії. Львів : Українські технології, 2005. 384 с.
33. Татенко В. Психология в субъектном измерении : монография. Київ : Видавничий центр «Просвіта», 1996. 404 с.
34. Фурман А. Ціннісно-орієнтаційний портрет фахівця-психолога: від моделі до індивідуальних інваріантів. *Психологія і суспільство*. 2012. № 1. С. 118–126.
35. Хоменко А. Суб'єктність як провідний принцип виховання особистості. *Збірник наукових праць ПНПУ імені В. Короленка. Педагогічні науки*. 2013. № 3 (59). С. 16–23.
36. Хурло Л. Профессиональная подготовка учителя к развитию субъектности ученика : дис. ... д-ра пед. н. : 13.00.08 / Калининградский государственный университет. Калининград, 2003. 385 с.
37. Хуторской А. Концепция Научной школы человекообразного образования. Москва : Изд-во «Эйдос», 2015. 24 с.
38. Цюра С. Педагогіка особистого досвіду : практикум для самостійної роботи. Львів : Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка, 2006. 185 с.
39. Чепелева Н., Пов'якель Н. Теоретичне обґрунтування моделі особистості практичного психолога. *Психологія : зб. наук. праць НПУ ім. М. Драгоманова*. Київ, 1998. Вип. III. С. 35–41.
40. Шевченко Н. Становлення професійної свідомості практичних психологів у процесі фахової підготовки : монографія. Київ : Міленіум, 2005. 298 с.
41. Шехавцова С. Поняття суб'єктності в сучасному психолого-педагогічному дискурсі. *Гуманізація навчально-виховного процесу : зб. наук. пр. / за заг. ред. проф. В. Сипченка*. Вип. LIX. Слов'янськ : СДПУ, 2012. С. 290–297.
42. Anderson L. & Krathwohl D. R. A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessin: A revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives. New York : Longman, 2001. 336 p.
43. Bloom B. S. Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. New York : Longman, 1984. 207 p.
44. Górskal. Podmiotopodmiotowość w wychowaniu. Studiumwperspektywiepoznawczejpedagogikiintegralnej. Szczecin, 2008. 324 s.
45. Jarymowicz M. Psychologiczne podstawy podmiotowości. Szkice teoretyczne, studia empiryczne. Warszawa : PWN, 2008. 214 s.
46. Kelly M. Bloom's Taxonomy in the Classroom. URL : <https://www.thoughtco.com/blooms-taxonomy-in-the-classroom-8450>
47. Podmiotowość w doświadczeniach wychowawczych dzieci i młodzieży / Gurycka A. (red.). Warszawa : Wyd. Uniwersytetu Warszawskiego, 1989. 248 s.
48. Stasiak M. K. Refleksje wokół pojęcia podmiotowości. *Civitas Hominibus. Rocznik filozoficzno-społeczny*. Łódź : Wyd.WSHE, 2006. Cz. 1. S. 5–8.

Розділ III

ПСИХОЛОГІЯ СМИСЛОЖИТТЄВОГО ВИБОРУ МОЛОДІ В СИТУАЦІЇ МІГРАЦІЇ

3.1. Смыслжиттєвий вибір як предмет наукового інтересу

Галян І.М.

Період юнацтва пов'язаний зі значними професійними, особистісними та соціальними досягненнями. У розвитку молодих людей актуальною стає життєва стійкість до різноманітних життєвих ситуацій. З'являється необхідність прийняття важливих рішень з опертям на власну систему цінностей.

Здійснення вибору є значущим для особистості під час зіткнення з «незворотними» життєвими ситуаціями, такими, що значущо визначають її подальший життєвий шлях. Це, на нашу думку, може бути ситуація зміни місця проживання, викликана бажанням молодої людини навчатися у закладі вищої освіти в іншому, ніж постійне місце проживання, місті, або ситуацією вимушеної міграції. Приймаючи таке «міграційне» рішення, людина неминуче стикається з вибором між збереженням звичного життєвого контексту (незмінністю) і суттєвими змінами способу життя, відривом від батьківської сім'ї, самостійністю і автономією (невідомістю). У цій ситуації ключовими стають: ціннісно-смысловая сфера особистості, яка реалізує вибір; рівень особистісної автономії як вільне і природне самовизначення особистістю свого життєвого шляху; здатність приймати рішення та діяти з урахуванням внутрішніх мотивів і зовнішніх умов, долаючи різного роду залежності; толерантність до невизначеності як здатність суб'єкта впоратися з новими, невизначеними ситуаціями та готовність до переживання ситуацій суб'єктивної й об'єктивної невизначеності; життєстійкість як здатність успішно долати і переносити стресові ситуації, а також ступінь осмысленості життя. Крім того, в цьому віці особистість виходить на рівень

сміслової саморегуляції. З огляду на це дослідження особливостей ціннісно-сміслового вибору молоді для розвитку життєстійкості є актуальним і необхідним.

Питання життєвого вибору, поведінки людини в різноманітних життєвих ситуаціях вивчалися науковцями в різних аспектах. Так, суб'єктивному аспекту переживання життєвих обставин, перцептивному аспекту життєвої ситуації надають увагу в своїх працях Л. Бурлачук, Ф. Василюк, Л. Дика, О. Леонтьєв, В. М'ясищев, У. Хакер, Т. Шибутані та ін.; досліджено проблему самовизначення і самореалізації особистості, а також професійного вибору та його детермінант (М. Гінзбург, Є. Головаха, Е. Зеєр, М. Симсон, Д. Сьюпер, М. Титма, Дж. Холланд та ін.). Вивчався вибір і в контексті саморегуляції як необхідному процесі забезпечення психологічного благополуччя, успішного долаття кризових ситуацій та збереження психологічного здоров'я й душевного комфорту, а також з позиції оптимізації професійної діяльності, управління власними психічними станами (К. Абульханова-Славська, М. Боришевський, І. Галян, О. Конопкін, В. Моросанова, О. Осницький, О. Прохоров, А. Шаров та ін.).

Якщо простий повсякденний вибір людини визначається її конкретними мотивами і потребами, то основою для важливого життєвого вибору є зазвичай усвідомлення особистістю значущості наявної життєвої ситуації, своїх інтересів, можливостей, вимог ситуації і наслідків реалізованого вибору. Зацікавленість ситуаційним підходом демонструє Н. Гришина, зазначаючи, що активність людини саме в рамках «життєвих ситуацій» дає змогу визначити «здатність індивіда бути суб'єктом власного життя» [9].

Необхідність здійснення вибору за наявності різноманіття часто невизначених і важко оцінюваних альтернатив ставить підвищені вимоги до особистості, відповідальної за зроблений життєвий вибір. У зв'язку з цим стає зрозумілим підвищений інтерес до проблеми вибору як показника зрілості особистості (Д. Леонтьєв, Є. Мандрикова, Н. Пилипко, М. Філонік).

Засадничою для реалізації життєвого вибору є властива людині система цінностей і смислів, адже саме життєві вибори визначають вектор розвитку майбутнього життя молодої людини

[6; 7]. Особливо яскраво означене виявляється в умовах міграції населення, коли люди приймають рішення про переїзд до іншого місто або навіть іншої країни. Зазвичай це стосується молоді, яка мігрує з освітньою метою, в пошуках роботи та власної безпеки.

Проте питання ціннісно-смислового вибору в умовах внутрішньої міграції задля розвитку життєстійкості та успішного входження в нове соціальне й професійне середовище потребують сьогодні ґрунтовнішого дослідження. Особливо гостро пошуку нових відповідей потребують екзистенційні життєві ситуації, оскільки вони неоднозначні та можуть бути проінтерпретовані по-різному. Більше того, вони – унікальні, тому можливість повного перенесення старого досвіду в нові умови тут відсутня. Саме екзистенційні ситуації породжують необхідність вибору індивідом як суб'єктом власного життя міри власної суб'єктності (або відмови від неї), і кожен новий вибір підсилює або послаблює потенціал суб'єктності людини [9].

3.2. Ситуації смисложиттєвого вибору

Галян І.М.

Під життєвим вибором ми розуміємо переломний момент життєвого шляху особистості, що полягає у здійсненні нею активної діяльності з перетворення поточної ситуації, в наданні переваги одній з наявних альтернатив на основі властивої людині системи цінностей і смислів. Ідея про те, що поведінка є функцією взаємодії особистості й ситуації, була висловлена К. Левінім, завдяки працям якого в психології виникло уявлення про визначальну роль у поведінці людини ситуації в тому вигляді, в якому «вона дана суб'єкту в його переживанні, якою вона існує для нього» [цит. за 8, 123; 25, 11], а не ситуації, описаній «об'єктивно». Інакше кажучи, вплив будь-якої зовнішньої стосовно індивіда «об'єктивно» наявної ситуації залежить від самої особистості, від того суб'єктивного значення, яке вона надає цій ситуації.

Ця позиція К. Левіна стала відправною для Л. Росса і Р. Нісбетта [27] в обґрунтуванні ситуаційного підходу, що став засадничим для функціонування сучасної соціальної психології. Базується він на таких ключових факторах, як ситуціонізм,

суб'єктивізм та динамізм. Ситуаціонізм передбачає вплив на людину соціального контексту і ситуації, у межах яких людина здійснює діяльність; суб'єктивізм – суб'єктивну інтерпретацію ситуації, виходячи з якої ситуація повинна описуватися відповідно до суб'єктивних уявлень її учасників; динамізм напружених систем полягає у тому, що «індивідуальна психіка, а також колективні утворення (від неформальних соціальних груп до цілих націй) повинні розглядатися як системи, які перебувають в стані постійної напруги» [27, 50].

Поведінка людини є наслідком сукупної дії згаданих факторів. Головна роль людини у ній детермінується можливістю «визначати» ту ситуацію, в якій вона перебуває, одночасно «визначаючи» себе в цій ситуації, фактично «конструюючи» той соціальний світ, у якому живе» [24, 25]. З огляду на це суб'єктність як властивість особистості постає визначальним чинником життєвого вибору людини в ситуації зміни місця проживання.

Типова життєва ситуація молодшої людини містить декілька елементів. Один з них – *соціальний контекст*, який передбачає: сімейне оточення (члени сім'ї, з якими вона безпосередньо живе й взаємодіє (батьки, сиблінги тощо)); коло спілкування, до якого належать друзі та знайомі.

Наступний елемент – *навчальна діяльність*, що характеризується високим рівнем систематичного зовнішнього контролю над засвоєнням навчального матеріалу та різним проявом навчальної мотивації (хтось демонструє бажання та прагнення вчитися добре, показувати високі результати, тим самим виділятися з-поміж однолітків, комусь зовсім неважливі шкільні успіхи й авторитет серед однокласників).

Ще одним елементом життєвої ситуації молодшої людини є *середовище*, в якому вона живе і навчається. Це може бути велике місто з високим рівнем соціально-економічного розвитку, широким спектром можливостей для здобуття вищої освіти (значна кількість закладів вищої освіти, наявність цікавих спеціальностей, висока якість і доступність освіти, подальші життєві перспективи). Це може бути невелике місто, селище, село, де немає ЗВО й можливості отримати вищу освіту, а також відсутні реальні перспективи на майбутнє.

Варто особливо зауважити, що спосіб життя у великому місті, мегаполісі, істотно відрізняється від способу життя в середньому та малому місті і, тим більше, селі. Як наголошується у статті І. Логінової, В. Чупіної і Ю. Живасвої, місцевість, де проживає людина, задає «рамки» її розвитку [20]. Крім того, місто може бути як привабливим, так і непривабливим для «мігранта» з огляду на наявні перспективи подальшого працевлаштування та самореалізації особистості, соціально-економічного, наукового, культурного рівня розвитку самого міста. «Сприйняття середовища значною мірою детермінує дії людини. Різне середовище спонукає до неоднакових дій, пов'язаних з його структурою та функціями» [13, 63]. Тобто особливості місця проживання можуть як стимулювати, так і стримувати міграцію.

Таким чином, основними елементами типової життєвої ситуації молодого людини є її соціальне оточення (сім'я, родичі, сформоване коло спілкування), навчальна діяльність, а також середовище, в якому живе людина, і навіть привабливість іншого міста, що розглядається як простір можливостей.

Молоді люди при переїзді стикаються з не менш важливим життєвим вибором, пов'язаним зі зміною місця проживання. Їм доводиться вибирати між зміною звичних умов існування, відділенням від батьківської сім'ї, самостійністю, невідомістю та збереженням звичного життєвого контексту. Вибираючи незмінність і відтворюючи минулий досвід, людина може втрачати низку нових можливостей, тоді як вибір невідомості, нового майбутнього несе в собі ризик і невизначеність [21].

Реалізуючи вибір на користь переїзду, молода людина стає самостійною й автономною. У нових умовах їй доводиться розв'язувати багато побутових питань і самостійно долати труднощі, які раніше її практично не турбували. Їй необхідно самій про себе дбати, самостійно розподіляти гроші, продукти тощо, відповідати за свої слова та дії, вибудовувати стосунки з людьми. Хоча молоді люди, які обрали «міграцію», розуміють, що їм доведеться стати більш самостійними, все ж елемент невизначеності і ризику завжди присутній.

Змінюється коло спілкування, оскільки друзі залишаються в рідному місті, немає можливості постійно з ними спілкуватися, бачитися, колишні соціальні зв'язки поступово слабшають. З іншого боку, молода людина входить до нової соціальної групи, знайомиться з новими людьми, що сприяє появі нового кола спілкування, встановлюються нові соціальні зв'язки, з'являються нові друзі та знайомі.

Молоді люди, що «мігрують» з причини вступу до закладу вищої освіти, стикаються з незвичним для них режимом навчання. Власне навчальна діяльність характеризується набагато більшим обсягом самостійної роботи, ніж у школі. Навчальні заняття мають стосовно процесу засвоєння знань більш орієнтувальний характер, спрямовують самостійну творчу активність студентів. У закладі вищої освіти студентам необхідно самим активно здобувати знання різними шляхами: самостійно працювати з додатковою навчальною та науковою літературою, першоджерелами тощо. На відміну від шкільного навчання, відсутній систематичний поточний контроль якості засвоєння знань. Почуваючись вільними від батьківського та педагогічного контролю, багато хто зі студентів підмінюють систематичну роботу із засвоєння знань, заняттями «від випадку до випадку», що, зрештою, створює додаткові проблеми і труднощі.

Отже, розглянуті ситуації характеризується високим ступенем невизначеності та новизни, для розв'язання яких потрібен пошук нових відповідей і моделей поведінки, а сама ситуація вимагає від людини нового «визначення», від якого залежить її подальший життєвий шлях. Тому ситуація переїзду (міграції) може бути охарактеризована як складна, невизначена й особливо значуща для особистості, така, що має високий ступінь новизни і впливає на подальше життя особистості. Саме тому її можна розглядати як ситуацію життєвого вибору.

3.3. Ціннісно-сміслові предиктори смісложиттєвого вибору

Галян І.М.

Інший компонент, що визначає життєвий вибір молодої людини, – її система цінностей і смислів. Вони (цінності та

смишли) беруть участь в актуалізації «подійної» спрямованості життєвого шляху людини. Життєва подія характеризується наявністю значущої для людини ситуації, яку, з огляду на суб'єктивний аспект її розуміння, можна розглядати як особистісну «інтерпретацію ситуації», а також певною мірою як когнітивний конструкт або «особистісний смисл». Це динамічне утворення, що зазнає змін, доповнюється новою інформацією, уточнюється. Його зміст залежить від мети та умов діяльності, проте ступінь вибірковості й прагматичності, інформаційна наповненість, а також розвиненість і структура здійснюваних гностичних дій – індивідуально різні.

Ми розглядаємо вибір як механізм ціннісно-сислової саморегуляції. Внутрішнім процесам вибору властиві три його різновиди. *Простому* вибору відповідає редукована (скорочена) структура діяльності вибору, операційна будова якої внаслідок частого повторення автоматизувалася і згорнулася. *Смисловий* вибір потребує відносно розгорнутої, заново організованої діяльності, оскільки йому властива невизначеність та неможливість застосування стереотипних реакцій. *Екзистенційний* вибір володіє ще складнішою операційною структурою, позаяк ґрунтується на різних варіантах можливого майбутнього [16, 98].

На перший погляд може здатися, що простий вибір нескладний. Але таким він є тоді, коли альтернативи й критерії їх вибору задані суб'єктом із зовні. У ціннісно-сисловому виборі такими критеріями можуть бути інтроектовані цінності. Але відомо, що простий вибір містить зредуковану діяльність, а щоб це відбулося, потрібна попередня розгорнута діяльність. Інакше кажучи, простий вибір можливий тільки після набуття суб'єктом досвіду побудови як мінімум внутрішньої діяльності смислового вибору, що узагальнює попередні смислові або особистісні вибори. Це той випадок, коли альтернативи та критерії для їх порівняння задає собі суб'єкт сам. Тоді, ймовірно, простий вибір настає після смислового або навіть екзистенційного, будучи скороченою моделлю останніх [15].

Психологічним механізмом вибору слугує процес побудови альтернатив, а точніше – пошук їхнього смислу для суб'єкта [17, 57–66], першорядною ланкою якого є антиципація можливих

варіантів майбутнього. Тому будь-який вибір потрібно розглядати тільки для певного індивіда в конкретній для нього ситуації. Адже людей може об'єднувати ситуація самовизначення, а ось модель вибору в ній для кожної людини буде своя, тому що характер детермінант, які визначають зміст внутрішньої діяльності вибору, строго індивідуальний і залежить від контексту особистісної історії [4, 19].

Ціннісно-смысловий вибір потребує достатнього рівня сформованості суб'єктності людини, яка розвивається завдяки накопиченому досвіду регулювання різних діяльностей і різних сторін того самого виду діяльності [6]. За такої умови він позбавлений раціонального підґрунтя, опертого на минуле і сьогодення, не містить критеріїв. Пояснення цього знаходимо у Ф. Василюка, який з цього приводу писав, що вибір тим більше наближається до своєї сутності, що менше людина перекладає тягар відповідальності за нього на будь-які «підказки» або вже готові рішення. А тому істинний вибір для людини можливий на вищих рівнях розвитку суб'єктності, тобто коли сформована вища цінність у формі мотиву набуває потужного енергетичного потенціалу, сприяючи удосконаленню особистості. За таких обставин, уважає автор, вибір перестає бути актуальною проблемою, тому що людина вже знайшла джерело осмисленості буття і певну життєву істину [1, 124–125]. Тут важливо зрозуміти просту істину: формування вищої цінності відбувається не внаслідок поступового зростання її усвідомлення, а з огляду на своєрідний перехід «у внутрішній промінь», у результаті чого вона (цінність) із «видимої», із об'єкта перетворюється на те, завдяки чому бачиться усе інше [1, 127]. Це стан внутрішньої зрозумілості, коли зникає «альтернативність» і з'являється переконання [1, 125].

Про внутрішню трансформацію енергії, яка забезпечує людині вихід на менш енерговитратні способи життєдіяльності, йдеться в теорії контролю за дією Ю. Куля [32]. Проте якщо Ф. Василюк писав про трансформацію енергії на рівні функціонування системи цінностей людини, то Ю. Куль пояснював, як це відбувається на рівні механізмів особистісної саморегуляції. Так, основою реалізації вибору слугує намір, що складається з об'єднаних у єдине ціле когнітивних репрезентацій

сьогодення та поточного і бажаного психічного стану. Генерування повноцінного наміру суб'єкта передбачає репрезентацію однозначного зв'язку: *мотив – мета – спосіб досягнення мети*. За відсутності хоча б одного із цих елементів чи недостатній його презентації суб'єкт свідомо або несвідомо надає цьому елементу більшої уваги й додатково переробляє інформацію, пов'язану із відсутнім елементом. Тому причиною виникнення неповноцінного наміру є його постійна персеверація, тобто самопоновлення. Неповноцінний намір залишається активованим і працює сам на себе, на підтримку системи контролю за дією, заважаючи виконанню основної функції системи – регулюванню актуальної дії.

Отже, з огляду на пояснення Ф. Василюком сутності вищої цінності та Ю. Кулем саморегуляції, ми припускаємо, що вища цінність забезпечує «справжній» вибір. Інакше кажучи, якщо в людини сформована вища цінність, то вибір для неї втрачає проблемну напруженість. Повноцінність такої діяльності забезпечують відповідні уміння – смислотвірні та регулятивні. Сукупно вони формують *суб'єктний досвід* ціннісно-сислової саморегуляції людини [23]. За І. Якиманською, суб'єктний досвід – це досвід пережитої й нагальної поведінки, за якою людина може сама собі пояснити власні можливості та хоча б приблизно знає правила організації власних дій і власного ставлення, у якому зафіксовані значущі для неї цінності [30, 68]. У нашому дослідженні суб'єктний досвід ціннісно-сислової саморегуляції позначається терміном «*регуляторна компетентність*» (І. Г.).

О. Осницький у структурі суб'єктного досвіду виокремлює такі компоненти, як *ціннісний досвід* (пов'язаний з формуванням інтересів, моральних норм і переваг, ідеалів, переконань тощо); *досвід рефлексії* (накопичується співвіднесенням людиною знань про свою здатність та можливі перетворення предметного світу і самої себе відповідно до вимог діяльності; узгодження різних компонентів суб'єктного досвіду); *досвід звичної активності* (передбачає попередню підготовленість, оперативну адаптацію до мінливих умов, урахування власних можливостей та зусиль для розв'язання поточних завдань); *операційний досвід* (містить загальнотрудові, професійні знання і вміння, а також уміння

саморегуляції; об'єднує конкретні засоби перетворення ситуації та своїх можливостей); *досвід співпраці* (постає при взаємодії зі спільнотою; сприяє об'єднанню зусиль, спільному розв'язанню завдань) [23, 15–17]. Усі вони є необхідними у становленні суб'єктного ставлення до власної активності. А регуляторні уміння синтезують інформаційну складову кожного із компонентів суб'єктного досвіду, і є, з одного боку, конкретними формами його (суб'єктного досвіду) реалізації, а з іншого – елементами, які його (суб'єктний досвід) скріплюють.

Зіставлення поняття «ціннісна свідомість» (Ф. Василюк) і досвіду суб'єктної активності (О. Осницький) виявляє певну подібність, а тому цілком доречно вважати, що останній містить «ціннісну свідомість», розширюючи і доповнюючи її. А вища цінність як квінтесенція розвитку ціннісної свідомості також входить до досвіду суб'єктної активності. Упродовж життя в суб'єкта можуть сформуватися декілька вищих цінностей – залежно від етапу онтогенетичного розвитку, попереднього досвіду, складності життєвих ситуацій, саморозвитку та самопізнання тощо.

Процес життєвого вибору містить *ситуацію вибору* як контекст, *набір* (або пошук) *альтернатив*, їх осмислення, *визначення критерію* для їх порівняння і *ключову (вирішальну) альтернативу* як вищу цінність та транслятор досвіду суб'єктної активності, *реалізацію наміру* в дію на основі особистісної саморегуляції як транслятора регуляторної компетентності. Механізмом вибору слугує процес осмислення (пошуку смислу) суб'єктом можливих альтернатив (Д. Леонтьєв).

Ситуація – багатокомпонентне цілісне утворення, що об'єднує елементи фізичної, соціальної і психологічної природи та використовується як одиниця аналізу людської поведінки в реальному житті [26]. Альтернативи та критерії для їх порівняння можуть задаватися як самим суб'єктом, так і бути прийнятими іззовні. Перший варіант можливий тоді, коли людина, по-перше, визначилася з ціннісними пріоритетами, тобто набором альтернатив, і, по-друге, знає критерій, за яким буде виявляти найприйнятніший варіант. Критерії ефективності (параметри оцінки вибору) діяльності залежать від ситуації. Проте основними може бути можливість: досягти успіху, адаптуватися та отримати задоволення.

Суб'єктний досвід під час смислового вибору реалізується завдяки осмисленню альтернатив і критерію для їх порівняння з урахуванням міри сформованості вищої цінності, а також досвіду регуляторних умінь, що реалізує намір у дії на основі саморегуляції або блокує його – при самоконтролі. Осмислення альтернатив – це процес наділення їх смыслом під час взаємодії з джерелом смислотворення – вищою цінністю.

Після осмислення суб'єктом кожної альтернативи визначається критерій для порівняння альтернатив. Особливість цього процесу детально описав Дж. Крумбольтц на прикладі алгоритму прийняття рішення [31]. У цей момент кожна альтернатива звіряється із цілями та цінностями людини. Людина ніби приміряє на себе наслідки кожної з наявних альтернатив, зіставляючи їх для прийняття кінцевого рішення. Відтак не тільки актуальна ситуація, але й її передбачення, що виникає в свідомості людини, може визначати її поведінку та діяльність [5]. Наявність такого мотивуючого очікування допомагає людині подолати безпосередній вплив поля, що особливо важливо в ситуації вибору, коли в ній одноразово існує кілька протилежно спрямованих систем, які забезпечують рівновагу в результаті прийняття конкретного рішення, або часткове виключення.

Не виключено, що успішний шлях подолання проблеми суперечить загальним принципам людини, її етичним нормам або життєвим цілям. Тому відбувається пошук такого рішення, яке враховувало б ці факти. За такої умови правильність вибору залежить від масштабу контексту. Визначення ключової альтернативи перетворює ситуацію вибору на ситуацію досягнення мети. Якщо результат не відповідає одному із критеріїв ефективності, то суб'єкт знову повертається в ситуацію вибору до пошуку альтернатив, або визначення критерію для їх порівняння.

Отже, в ситуації *смислового* вибору на етапі визначення критерію для порівняння наявних альтернатив людина реалізує суб'єктний досвід, наповнений (або ні) вищою цінністю. Якщо вища цінність сформована (переконання, інтереси, ідеали, смисложиттєві орієнтації), то суб'єкт визначає ключову альтернативу і на основі саморегуляції реалізує намір у дію.

Коли ж вища цінність не сформована, то суб'єкт застрягає на емоційних переживаннях, вдається до самоконтролю. Він переосмислює критерії порівняння альтернатив, що сприяє увиразненню, вищої цінності, або відмовляється від вибору, погоджуючись з найпростішим варіантом чи загалом свідомо (несвідомо) уникає ситуації вибору.

3.4. Смесложиттєві уподобання молоді, що мігрує

Галян І.М.

Для дослідження чинників, що детермінують смесложиттєвий вибір молоді, застосовувалася низка методик, а саме: «Методика Ш. Шварца» в адаптації В. Карандашева [14] для діагностики структури цінностей, «Тест смесложиттєвих орієнтацій» Д. Леонтьєва, «Опитувальник каузальних орієнтацій» Є. Десі і Р. Райанав адаптації Д. Леонтьєва, О. Дергачової, Л. Дорфмана [11] та «Тест життєстійкості С. Мадді» в адаптації Д. Леонтьєва, О. Расказової [19].

Система ціннісних орієнтацій людини є сукупністю найзначущіших уявлень і переконань особистості як орієнтирів і регуляторів її поведінки, а також інструментом оцінки довкілля і подій. Цінності, за визначенням Ш. Шварца, можуть існувати на двох рівнях: соціальному та індивідуальному. У першому випадку йдеться про рівень нормативних ідеалів, за якими цінності розглядаються як переконання, що необхідні для розуміння особистості, але як такі, що не завжди виявляються у реальній поведінці індивіда. Другий рівень характеризує прояв цінностей в соціальній поведінці людини: у цьому випадку вони розглядаються як індивідуальні пріоритети і співвідносяться з конкретними вчинками людини. Варто підкреслити, що рівень нормативних ідеалів стабільніший, ніж рівень індивідуальних пріоритетів. Для дослідника ціннісних орієнтацій особистості цікаві обидві системи цінностей, позаяк їхнє розуміння сприяє адекватній оцінці поведінки людини та її самої.

Результати проведеного дослідження засвідчили наявність достовірно значущих відмінностей між молодими людьми, які реалізують якісно різний вибір: вибір незмінності (надання переваги стабільності), і вибір невідомості (невідомого

майбутнього, що очікує при переїзді до іншого міста). Загальна структура ціннісних орієнтацій на рівні нормативних ідеалів є подібною в обох групах. Найбільш значущими ними визначаються такі цінності, як: «самотійність», що свідчить про відкритість до змін; «досягнення» – прагнення до самозвеличення і «доброта», як показник самотрансцендентності (див. табл. 1). Згідно з інтерпретацією Ш. Шварца (автора методики), цінність «самотійність» пов'язана з орієнтацією на самотійність мислення, дій, творчу та дослідницьку активність, з потребою в автономії та самодетермінації. Цінність «досягнення» відображає прагнення до особистого успіху через прояв компетентності відповідно до соціальних стандартів, активний прояв цієї активності (але не статусні досягнення). Цінність «доброта» пов'язана з доброзичливістю у міжособистісних стосунках і стурбованістю про збереження і підвищення добробуту близьких людей.

Таблиця 1

Середньогрупові і рангові показники нормативних ідеалів та індивідуальних пріоритетів сучасної молоді, яка мігрує

Цінності	Нормативні ідеали						Індивідуальні пріоритети					
	«Добровільні мігранти»			«Вимушені мігранти»			«Добровільні мігранти»			«Вимушені мігранти»		
	n = 91			n = 127			n = 91			n = 127		
		δ	ранг	М	δ	ранг	М	δ	ранг		δ	ранг
Самотійність	5,12	0,78	1	5,08	1,02	1	2,92	0,59	1	2,53	0,77	1
Досягнення	4,39	1,06	2	4,86	1,12	2	2,58	0,72	2	2,25	0,78	4
Доброта	4,27	0,85	3	4,80	1,03	3	2,53	0,82	3	2,20	0,91	5
Стимуляція	4,13	1,25	4	3,87	1,50	9	2,49	0,90	4	2,33	0,90	2
Гедонізм	4,08	1,42	5	4,76	1,44	4	2,20	1,13	5	2,27	1,07	3
Безпечність (безпека)	4,02	1,01	6	4,68	1,03	5	2,09	0,81	6	1,87	0,79	6
Універсализм	3,55	0,89	7	4,06	1,07	7	1,66	0,85	7	1,85	0,78	7
Конформність	3,30	1,08	8	4,33	1,16	6	1,36	0,71	8	1,72	0,84	8
Влада	3,12	1,46	9	3,89	1,49	8	1,25	1,01	9	1,49	1,01	9
Традиції	2,27	1,21	10	3,22	1,32	10	1,05	0,84	10	1,13	0,86	10

На останніх рангових місцях опинилися такі цінності, як: «традиції», «конформність», «влада» і «стимуляція» (див. табл. 1). Зокрема, на останнє місце досліджувані обох груп помістили цінність «традиція», яка передбачає повагу, прийняття й дотримання певних традицій, звичаїв, і належить до консерватизму. Дев'ятий ранг у групі «добровільних мігрантів» займає цінність «влада», що орієнтує особистість на соціальний статус, контроль і домінування (самовозвеличення). У групі «вимушених мігрантів» цінність «влада» займає восьму позицію, а на дев'ятому – цінність «стимуляція», що виражає прагнення особистості до новизни й глибоких переживань (відкритість до змін). У «добровільних мігрантів» восьму рангову позицію займає цінність «конформність», яка передбачає орієнтацію на послух, відповідність соціальним стандартам, стриманість, що свідчить про консерватизм особистості.

Істотна розбіжність спостерігається за статусом цінності «стимуляція» (виражає прагнення особистості до новизни та глибоких переживань). Вона займає четверте рангове місце в «добровільних мігрантів» і дев'яте – у «вимушених мігрантів».

Цінності як індивідуальні пріоритети поведінки дещо відрізняються від нормативних ідеалів в обох групах, що може відображати невідповідність поведінки молодих людей їх переконанням (за їх оцінкою). Однак, як засвідчив дисперсійний аналіз, значущість одних і тих самих цінностей для студентів різних груп неоднакова. Зокрема, «мігранти» і «немігранти» на рівні нормативних ідеалів відрізняються за ступенем значущості таких цінностей, як: «конформність», «традиції», «стимуляція», «влада» та «безпека»; на рівні індивідуальних пріоритетів – «конформність», «добродія», «самостійність» і «стимуляція». Для «добровільних мігрантів» більш значущою на рівні нормативних ідеалів визнається цінність «стимуляція» (прагнення до новизни і глибини переживань). У «мігрантів» вона займає четвертий ранг, у «вимушених мігрантів» – лише дев'ятий, тобто є однією з найменш значущих. Щодо таких цінностей, як «конформність», «традиції», «влада» і «безпека», то вони менш значущі для «добровільних мігрантів», ніж для «вимушених мігрантів». На рівні індивідуальних пріоритетів для першої групи більш значущими, ніж для другої, є цінності «добродія»,

«самостійність» і «стимуляція»; менш значущою – цінність «конформність». Тобто для «добровільних мігрантів» на рівні як нормативних ідеалів, так і індивідуальних пріоритетів, характерне прагнення до відкритості, до змін; менш значущими і менш вираженими є консервативні цінності: «конформність», «традиції», «безпека». Загалом у молодих людей обох груп значущими є індивідуалістські цінності та цінності власних досягнень, на противагу цінностям збереження, традицій і групової приналежності.

Отримані за методикою **смиложиттєвих орієнтацій (СЖО)** дані дають можливість констатувати більшу осмисленість життя та орієнтацію на майбутнє «добровільних мігрантів» порівняно з їхніми візаві. У «добровільних мігрантів» краще виражені життєві цілі, які роблять їх життя осмисленим та цілеспрямованим, що частково підтверджується і результатами анкетування.

Таблиця 2

Показники смисложиттєвих орієнтацій сучасної мігруючої молоді

Шкали	«Добровільні мігранти»		«Вимушені мігранти»		Значення t-критерію	
	n = 91		n = 127		t	P
	M	δ	M	δ		
СЖО	109,41	10,74	92,19	16,54	9,11	p <
Цілі	31,72	4,38	25,17	6,48	6,4	p <
Процес	31,81	4,17	24,47	6,14	7,34	p <
Результат	25,24	3,53	20,44	5,25	7,26	p <
Локус контролю – Я	19,21	9,97	16,72	3,84	6,87	p <
Локус контролю –	31,18	3,43	25,16	6,17	9,18	p <

«Мігранти» здебільшого задоволені своїм життям, вважають його цікавим, емоційно насиченим і наповненим смыслом. Уважають, що самі здатні контролювати своє життя, а також володіють достатньою свободою вибору, щоб будувати його відповідно до поставлених цілей та уявлень про смысл життя. Саме життя, на їхню думку, більшою мірою залежить від власних рішень і дій самої людини.

«Немігрантам» властивий менш високий рівень залученості до процесу свого життя, переконаність у тому, що людині не дано повною мірою контролювати своє життя. Смысл життя вони бачать у сьогоденні та майбутньому, при цьому прожитою його частиною вони задоволені частково. Мають певні цілі в житті, але не прагнуть зайняти позицію активного її творця. Здатні планувати свою діяльність, однак не завжди схильні оцінювати її результати, контролювати власні дії.

Загалом виявлені відмінності за тестом смисложиттєвих орієнтацій та методикою Ш. Шварца, наводять на думку, що високі показники усвідомленості життя та значущості цінностей, пов'язаних з прагненням до новизни й відкритістю до змін, спонукають до пошуку нових смислів, перспектив і можливостей для розширення горизонтів і реалізації поставлених цілей. Прагнення до пошуку нових можливостей, до найбільш оптимального шляху досягнення поставлених життєвих цілей, на нашу думку, також може бути фактором переваги майбутнього (невизначеності), нових умов життя. Така спрямованість на реалізацію свого потенціалу сприяє легшій адаптації до змін актуальної життєвої ситуації. Що також співвідноситься з іншими дослідженнями, наприклад Н. Саліхової [28].

З огляду на сказане можна припустити, що в ситуації значущого життєвого вибору високий рівень усвідомленості життя, наявність життєвих цілей, а також висока значущість цінностей, що свідчать про відкритість до змін, можуть бути фактором, який зумовлює готовність суб'єкта надавати перевагу новій ситуації (невідомість), аніж звичних умов життя (незмінності) [22].

Отримані за **тестом життєстійкості** результати дають можливість висновувати, що «добровільні мігранти», на відміну від «вимушених мігрантів», мають більш високий рівень життєстійкості, краще включені в події, що відбуваються в їхньому житті, схильні отримувати задоволення від того, що в ньому відбувається, вони більшою мірою, ніж «вимушені мігранти», почуваються господарями життя, здатні самотійно визначати свій життєвий шлях.

«Добровільні мігранти» більше переконані в тому, що події їхнього життя сприяють їхньому розвитку за рахунок знань і набутого досвіду, заради якого вони готові ризикувати. Вони прагнуть контролювати власні дії, своєчасно їх коригувати та мобілізувати свої сили для подолання перешкод на шляху до поставлених цілей. Переконаність «добровільних мігрантів» у тому, що все, що з ними відбувається, сприяє їхньому особистісному зростанню й розвитку, а також набуттю нового досвіду, розширює їхні можливості, допомагає здійснювати ризикові кроки, оскільки за будь-якого результату можна отримати цінний досвід; вони не бояться діяти за відсутності надійних гарантій, в умовах невідомості та невизначеності, вважаючи, що прагнення до комфорту і безпеки значно збіднює життя особистості. Крім того, «добровільні мігранти» переконані, що необхідно бути втягнутими в ситуацію та тримати її під своїм контролем, активно впливаючи на всі події, що з ними відбуваються.

Таблиця 3

Показники життєстійкості сучасної мігруючої молоді

Шкали	«Добровільні мігранти»		«Вимушені мігранти»		Значення t-критерію Стьюдента	
	n = 91		n = 127		t	P
	М	δ	М	δ		
Залученість	34,11	6,01	27,74	6,26	7,25	p < 0,001
Контроль	29,54	5,43	23,47	6,16	7,62	p < 0,001
Прийняття ризику	15,73	3,21	11,63	4,17	8,12	p < 0,001
Життєстійкість	89,56	13,03	73,02	14,63	9,02	p < 0,001

Що стосується «вимушених мігрантів», то, з огляду на отримані дані, можна висновувати, що для них характерний невисокий рівень залученості до процесу свого життя,

переконаність у тому, що людині не дано повною мірою контролювати своє життя. Вони більше незадоволені своїм життям і тим, що з ними відбувається, прагнуть до комфорту та безпеки.

Отже, «добровільні мігранти» характеризується більш високим рівнем життестійкості, ніж «вимушені мігранти». А молоді люди, що володіють високим рівнем життестійкості, схильні більше ризикувати, здійснюючи вибір невизначеності, вибір майбутнього. Це цілком узгоджується з даними, отриманими Н. Волобуєвою, яка показала, що молоді люди з розвиненою життестійкістю здатні знаходити нетрадиційні методи розв'язання різноманітних задач, вони ефективно реагують на зміни, готові ризикувати заради успіху, не бояться змін у житті [3, 44], а також з даними, отриманими Є. Мандриковою [18; 22].

Отримані дані засвідчують, що «добровільно мігруюча» молодь розглядає таку ситуацію, як наявність можливостей, незважаючи на значну долю невизначеності й ризику, пов'язаних зі зміною життєвого контексту. Натомість «вимушено мігруючі» респонденти сприймають різноманітні переїзди як ситуацію ризику.

Смисложиттєві вибори визначаються, на нашу думку, типом **каузальних орієнтацій**, наповнених різноманітними стратегіями прийняття рішень, з-поміж інших: автономність, конформність і безособовість. Каузальна орієнтація (*англ. Causality orientations theory*), термін сформульований у рамках теорії самодетермінації особистості Річарда М. Райана і Едварда Л. Десі, – тип мотиваційної підсистеми разом із відповідними когнітивними, афективними й іншими психологічними характеристиками [10].

Як видно з таблиці 4, найвищі показники за шкалою автономної каузальної орієнтації, яка характеризується проявом самодетермінації, опорою на себе в разі прийняття рішення, високим рівнем компетентності та самооцінки, притаманні «мігрантам». Крім того, автономія пов'язана з відкритістю досвіду, а зроблений такою людиною вибір сприймається нею як здійснений дійсно самотійно.

Таблиця 4

Каузальні орієнтації сучасної мігруючої молоді

	«Добровільні мігранти»		«Вимушені мігранти»		Значення t-критерію Стьюдента	
	n = 91		n = 127			
	М	δ	М	δ	t	P
Автономія	142,15	11,88	129,40	10,87	8,393	n< 0,001
Контроль	86,26	14,96	94,01	13,89	-4,011	n< 0,001
Безособовість	74,11	16,92	79,58	15,27	-2,464	n = 0,012

Що стосується шкал «контроль» і «безособовість», то значення за ними дещо вищі у «вимушених мігрантів». Безособова каузальна орієнтація характеризується наявністю феномену «навченої безпорадності», оскільки такі люди звикають до того, що середовище не реагує на їхні дії. Людина зазвичай фокусується на ознаках, що підтверджують марність будь-яких зусиль, виявляє мінімум самодетермінації, а її поведінка здебільшого є «автоматичною». В основі зовнішньої каузальної орієнтації (контроль) лежить недолік самодетермінації. Вибір у випадку переважання такого типу каузальної орієнтації ґрунтується на зовнішніх імпульсах і критеріях, а не на внутрішніх потребах. Втрата почуття самодетермінації у таких людей заміщується сильною потребою у контролі.

Також існують суттєві відмінності за показником зовнішньої орієнтації між розглянутими респондентами. Так, «немігранти» більшою мірою, ніж «мігранти», орієнтовані на зовнішній контроль. Вони схильні вірити в залежність отриманих результатів від поведінкових реакцій, вибір здійснюють з опертям на зовнішні умови, спостерігається брак самодетермінації.

Таким чином, у результаті проведеного дослідження констатовано, що молоді люди, які реалізують вибір майбутнього – вибір невідомості, відрізняються від тих, які прийняли рішення не мігрувати з різних причин. До таких

належать: життестійкість, толерантність до невизначеності, тип каузальної орієнтації, показники усвідомленості життя та ціннісні орієнтації [18; 22].

Результати регресійного і дискримінантного аналізів засвідчили, що на життєвий вибір у ситуації прийняття рішення про міграцію впливають такі психологічні змінні, як: загальний рівень життестійкості, автономна каузальна орієнтація, осмисленість життя, локус контролю – життя, толерантність до невизначеності, інструментальна цінність «доброта». Зростання цих показників сприяє прийняттю молодого людиною рішення на користь міграції. Такі психологічні змінні, як зовнішня каузальна орієнтація та термінальна цінність конформність є стримувальним чинником. Інакше кажучи, високі показники за цими змінними можуть перешкоджати реалізації вибору змін.

Виявлено, що для представників обох груп стимулювальним фактором є високий рівень життестійкості (здатність успішно справлятися і переносити стресові ситуації), осмисленість життя, задоволеність уже прожитим життєвим періодом, високий рівень толерантності до невизначеності (здатності впоратися з новими, невизначеними ситуаціями та готовність до переживання ситуацій суб'єктивної й об'єктивної невизначеності), а також низький рівень безособової каузальної орієнтації.

Отримані в дослідженні результати спонукають до думки, що рішення про міграцію зазвичай є усвідомленим, заздалегідь спланованим, зумовленим пошуком найпродуктивніших способів реалізації потенціалу своїх можливостей, а також прагненням до розширення простору можливостей.

3.5. Особливості розвитку смисложиттєвої стійкості особистості

Галян І.М.

Щоб зробити належний смисложиттєвий вибір, потрібно володіти низкою особистісних властивостей, які забезпечать його ефективність, з-поміж яких засадничою є сформованість психологічної життестійкості особистості. Забезпечується вона належним володінням навичками ціннісно-смислової саморегуляції. Для розвитку ціннісно-смислової саморегуляції

особистості ефективними, на наш погляд, є техніки смислотворення та смислопідтримки, раціонально-емотивної терапії (РЕТ), вправи з розвитку стійкості особистості, рефлексивності, формування позитивного самосприйняття і впевненості в собі.

Ініціація смислотворення може допомогти молодій людині оволодіти прийомами самопідтримки та саморегуляції. Техніки раціонально-емотивної терапії позбавляють негативних переживань, ірраціональних переконань, установок, допомагають навчитися змінювати емоційні реакції на подію, переоцінити буденність. Ґрунтуючись на гуманістично-екзистенційному підході до розв'язання людських проблем, РЕТ орієнтовна на оцінні, емоційні й поведінкові порушення. Самоприйняття і висока толерантність до фрустрації – два головні елементи раціонально-емоційного образу психологічно здорової людини [29].

Рефлексія тісно пов'язана з механізмами смислового зв'язування і є механізмом саморегуляції як складової переживання. Рефлексія – необхідна умова усвідомленої смислової перебудови й уможливорює втілення смислу в значеннях [2]. А смислове зв'язування детермінує появу нової системи смислів через встановлення зв'язку між ціннісною сферою особистості та змістом певних переживань в емоційно-заражений смисл [12]. Для розвитку навичок смислової саморегуляції необхідно стимулювати розвиток рефлексивних здібностей і сприяти сприятливому протіканню механізмів смислового зв'язування.

Техніки психологічного впливу на особистість молодої людини в ситуації міграції, що нерідко є кризовою, повинні бути спрямовані на:

- позбавлення від негативних переживань;
- розвиток ресурсів смислової саморегуляції;
- розвиток рефлексивності молодої людини;
- формування життєстійкого ставлення молодої людини до кризових ситуацій.

Найкраще розвивати життєву стійкість через тренінг розвитку смислової саморегуляції у ситуації міграції, програма якого повинна містити три блоки:

1. Формування навичок позитивного сприйняття життєвих подій.

2. Робота з негативними емоціями, думками, почуттями.

3. Корекція поведінки в ситуації переживання.

Для розробки спеціальних технологій, спрямованих на актуалізацію смислотворення у молоді, яка мігрує, слід використати психологічні техніки, орієнтовані на оволодіння прийомами самопідтримки та саморегуляції через ініціацію смислотворення. У стані депресії або тривожності людина несвідомо фіксує увагу на негативних, тривожних імпульсах і не помічає позитивних. виправити це можна за допомогою усвідомленої перебудови своєї уваги, вироблення позитивного автоматизму в сприйнятті життєвих подій. Тому до першого блоку тренінгу варто включити техніки, спрямовані на формування навичок позитивного сприйняття життєвих подій, розвиток оптимістичного погляду на життя, націлені на вироблення звички звертати увагу на незначні позитивні, а не негативні події.

Ситуація міграції часто позначається на настрої людини, викликає переживання та негативні емоції. Причиною цього найчастіше може бути відсутність навиків володіння прийомами саморегуляції й самоконтролю в непростих ситуаціях. Тому другий блок тренінгу повинен містити методичні прийоми, що допоможуть позбутися негативних емоцій, думок, почуттів, та зменшать страх перед невизначеними ситуаціями.

Досить часто невизначені ситуації сприймаються людиною лише як негативні, але якщо подивитися на них з іншого боку, то можна побачити, що можна отримати позитивний досвід. Відтак до третього блоку повинні увійти психотехнічні прийоми, спрямовані на конструктивне ставлення до таких ситуацій, що допоможуть переглянути своє ставлення до проблеми, оцінити ситуацію з опертям на актуальні життєві цінності в широкій часовій перспективі.

Ми вважаємо, що реалізація тренінгу за згаданими трьома блоками дасть змогу отримати навички позитивного сприйняття життєвих подій, віднайти детермінанти формування оптимістичного погляду на життя, виробити звичку звертати увагу навіть на незначні позитивні події. Названі методичні прийоми сприятимуть адекватному ставленню до невизначених ситуацій, допоможуть набуті здатності шукати цінний

позитивний досвід у складних життєвих ситуаціях та позбавлять негативних емоцій і думок. Інтегральною характеристикою, що містить усі вищеописані позитивні ефекти від тренінгової роботи, повинна стати життєстійкість молодшої людини та сформоване у неї життєстійке ставлення у ситуації міграції.

Проблема життєвого вибору в психології на сьогоднішній день є досить актуальною та мало вивченою, породжуючи низку питань, які потребують спеціального розгляду. Особливо це стосується періоду юнацтва, що пов'язаний зі значними професійними, особистісними і соціальними досягненнями, коли необхідно приймати важливі рішення з оперттям на власну систему цінностей. Значення ціннісно-сміслових утворень особистості зростає в ситуаціях вибору, що впливають на подальшу долю людини, особливо, пов'язаних із міграцією. На перший план виходить суб'єктна активність особистості, позаяк тлумачення ситуації залежить від того суб'єктивного значення, яке вона надає цій ситуації, «конструюючи» той соціальний світ, в якому живе. Ціннісно-смісловий вибір потребує достатнього рівня сформованості суб'єктності людини, яка розвивається завдяки накопиченому досвіду регулювання різних діяльностей і різних сторін того самого виду діяльності

Проведене дослідження засвідчило наявність відмінностей між молодими людьми, які реалізують вибір незмінності (надання переваги стабільності), і вибір невідомості (невідомого майбутнього, що очікує при переїзді до іншого міста). Особливо ці відмінності виявляються у ціннісно-смісловій сфері «добровільних» і «вимушених» мігрантів юнацького віку. Для молодих людей, які мігрують з власної волі, значущішими є цінності, які стосуються полюсу відкритості до змін – на рівні нормативному, так і індивідуальних пріоритетів; менш значущими і менш вираженими є цінності, які стосуються полюсу консерватизму. Зрештою, для молодих людей обох категорій значущими є індивідуалістичні цінності та цінності власних досягнень, тоді як до цінностей збереження, традицій і групової приналежності вони байдужі.

Високі показники усвідомленості життя «добровільними» мігрантами, можуть свідчити про наявність у них життєвих смислів, детермінуючи пошук нових можливостей для реалізації наявного внутрішнього потенціалу (зокрема й завдяки переїзду до іншого міста).

Молоді люди, що мігрують з власних спонукань, мають вищий рівень життєстійкості як здатності успішно долати і переносити стресові ситуації, вищий рівень особистісної автономії, що сприяє прийняттю рішення на користь міграції з оперттям на внутрішні мотиви і зовнішні умови, долаючи різноманітні залежності.

З-поміж факторів, що утримують молодих людей від міграції, виокремлено високий рівень зовнішньої каузальної орієнтації, коли вибір людиною реалізується не на основі внутрішньої мотивації, а зорієнтований на зовнішні вимоги і очікування вигоди, а також високий рівень значущості для особистості цінності конформності на рівні нормативних ідеалів.

Для «добровільних» мігрантів зміна життєвого контексту стає ситуацією пошуку нових можливостей, незважаючи на велику долю невизначеності і ризику, тоді, як для «вимушених мігрантів – це ситуація ризику.

Зasadничою для адекватного смисложиттєвого вибору молодими людьми є психологічна життєстійкість їхньої особистості. Життєстійкість як особистісна якість дає змогу сприймати кризові події як менш травматичні завдяки активній особистій позиції, усвідомленню своєї здатності подолати психологічний дискомфорт, отриманню позитивного досвіду з життєвих обставин.

Розвивається життєстійкість на основі смисложиттєвих орієнтацій, завдяки позитивному ставленню до життя, вмінню встановлювати тісні емоційно-насичені контакти з людьми, здатності до емпатії, відповідальності, розвиненому самоконтролю, а також належному володінню навичками ціннісно-сислової саморегуляції – процесу самоорганізації довільної активності особистості, який спрямований на забезпечення гармонії між вимогами ситуації та провідними особистісними смислами шляхом актуалізації смислотворення та смислоусвідомлення. У ситуації виникнення смислової дилеми

завдяки смисловій саморегуляції перебудовується ставлення до проблеми в контексті її осмислення з точки зору життєвих цінностей та смислів. Розширення контексту осмислення може здійснюватися шляхом аналізу власного життя, перемог і невдач, осмислення власного життєвого сценарію, підключення нових смислових контекстів. Осмислення суперечливої ситуації в широкому діапазоні життєвих цінностей розглянуто нами як умову особистісного зростання молодшої людини.

Література:

1. Василюк Ф.Е. Психология переживания (анализ преодоления критических ситуаций). Москва : Изд-во Моск. ун-та, 1984. 200 с.
2. Виноградова М.Г. Смысловая регуляция познавательной деятельности при истерическом расстройстве личности : дис. ... канд. психол. н. : 19.00.04 / Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова. Москва, 2004. С. 33–39.
3. Волобуева Н.М. Инновативные качества молодых людей с различным уровнем жизнестойкости личности. *Человек. Общество. Управление*. 2012. № 4. С. 39–45.
4. Волочков А.А., Ермоленко Е.Г. Ценностная направленность личности. *Психологический журнал*. 2004. Т. 25. № 2. С. 17–33.
5. Вульф В.З., Харькин В.Н. Педагогика рефлексии. Взгляд на профессиональную подготовку учителя. Москва : ИЧП «Изд-во Магистр», 1995. 112 с.
6. Галян І.М. Психологія ціннісно-смислової саморегуляції майбутніх педагогів : дис. ... д-ра психол. н. : 19.00.01 / Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України. Київ, 2017. 532 с.
7. Галян І.М. Ціннісно-смислова саморегуляція особистості: генеза та механізми функціонування : монографія. Дрогобич : Редакційно-видавничий відділ ДДПУ імені Івана Франка, 2016. 402 с.
8. Гришина Н.В. Психология социальных ситуаций. *Вопросы психологии*. 1997. № 1. С. 121–132.
9. Гришина Н.В. Ситуационный подход в исследовании субъектности. *Ананьевские чтения – 2009: Современная психология: методология, парадигмы, теория* : матер. науч. конф. Вып. 1. Методологические и теоретические проблемы психологии / под ред. Л. А. Цветковой, В. М. Аллахвердова. Санкт-Петербург : Изд-во СПбГУ, 2009. С. 35–38.
10. Дергачева О.Е. Автономия и самодетерминация в психологии мотивации: теория Э. Деси и Р. Райана. *Современная психология мотивации*. Москва : Смысл, 2002. С. 103–121.

11. Дергачева О.Е., Дорфман Л.Я., Леонтьев Д.А. Русскоязычная адаптация опросника каузальных ориентаций. *Вестник Московского университета*. Серия. 14. 2008. № 3. С. 91–106.
12. Зейгарник Б.В., Холмогорова А.Б., Мазур Е.С. Саморегуляция поведения в норме и патологии. *Психологический журнал*. 1989. Т. 10. № 2. С. 121–132.
13. Ишмухаметов Р.Р. Депривация потребности в самореализации как фактор миграционной готовности личности : дис. ... канд. психол. н. : 19.00.01 / Забайкальский гос. пед. университет имени Н. Г. Чернышевского. Чита, 2004. 212 с.
14. Карандашев В.Н. Методика Шварца для изучения ценностей личности. Санкт-Петербург : Речь, 2004. 72 с.
15. Козелецкий Ю. Психологическая теория решений. Москва : Прогресс, 1979. 504 с.
16. Леонтьев Д.А., Пилипко Н.В. Выбор как деятельность: личностные детерминанты и возможности формирования. *Вопросы психологии*. 1995. № 1. С. 97–110.
17. Леонтьев Д.А., Шелобанова Е.В. Профессиональное самоопределение как построение образов возможного будущего. *Вопросы психологии*. 2001. № 1. С. 57–66.
18. Леонтьев Д.А., Мандрикова Е.Ю. Моделирование «экзистенциальной дилеммы»: эмпирическое исследование личностного выбора. *Вестник Московского университета*. Серия 14. 2005. № 4. С. 37–42.
19. Леонтьев Д.А., Рассказова Е.И. Тест жизнестойкости. Москва : Смысл, 2006. 63 с.
20. Логинова И.О., Чупина В.Б., Живаева Ю.В. Личностные характеристики студентов, обучающихся в малом городе и мегаполисе. *Психология обучения*. 2013. № 8. С. 37–45.
21. Мадди С.Р. Смыслообразование в процессе принятия решения. *Психологический журнал*. 2005. Т. 26. № 6. С. 87–101.
22. Мандрикова Е.Ю. Виды личностного выбора и их индивидуально-психологические предпосылки : дис. ... канд. психол. н. : 19.00.01 / Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова. Москва, 2006. 195 с.
23. Осницкий А.К. Проблемы исследования субъектной активности. *Вопросы психологии*. 1996. № 1. С. 5–19.
24. Гришина Н.В., Погребицкая В.Е., Абдульманова Д.М., Аллахвердов М.В. Психология ситуаций: теория и исследования. Санкт-Петербург : Изд-во СПбГУ, 2011. 340 с.
25. Психология социальных ситуаций / сост. и общ. ред. Н.В. Гришиной. Санкт-Петербург : Питер, 2001. 416 с.

26. Романова Е.С., Решетина С.Ю. Профессиональная ориентация с позиций концепции самодиагностики. *Прикладная психология*. 2001. № 3. С. 19–40.
27. Росс Л., Нисбетт Р. Человек и ситуация. Перспективы социальной психологии / пер. с англ. В.В. Румынского ; под ред. Е.Н. Емельянова, В.С. Магуна. Москва : Аспект Пресс, 1999. 429 с.
28. Салихова Н.Р. Ценностно-смысловая регуляция жизнедеятельности субъекта : автореф. дис.... д-ра психол. н. : 19.00.01 / Казанский (Приволж.) федеральный университет. Казань, 2011. 41 с.
29. Эллис А., Драйден У. Практика рационально-эмоциональной поведенческой терапии. 2-е изд. Санкт-Петербург : Речь, 2002. 352 с.
30. Якиманская И.С. Требование к учебным программам, ориентированным на личностное развитие школьников. *Вопросы психологии*. 1994. № 2. С. 64–76.
31. Krumboltz J.D. A social learning theory of career decision making. *Social learning and career decision making* / A. M. Mitchell, G. B. Jones, & J. D. Krumboltz (eds.). Cranston, RI : Carroll Press, 1979. pp. 19–49.
32. Kuhl J., Beckmann J. Volition and Personality: Action versus state orientation. Gottingen : Hogrefe & Huber Publishers, 1994. 498 p.

Розділ IV

ОСОБЛИВОСТІ АДАПТАЦІЙНИХ ПРОЦЕСІВ У МІГРАНТІВ ТА ЇЇ ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД

4.1. Адаптація дітей внутрішньо переміщених осіб до навчального закладу

Садова І.І.

В останні десятиліття міграція стала однією з найактуальніших світових проблем. Власне поняття «міграція» (від лат. *migratio*, *мігро* – перехожу, переселяюся) означає переселення людей, пов'язане, як правило, зі зміною місця проживання. Виокремлюють економічні, політичні, соціальні, національні, релігійні та ін. причини міграційних процесів. Внутрішню міграцію у XXI ст. науковці пов'язують зазвичай із політичними конфліктами. Підписання Угоди про асоціацію та шлях до безвізового режиму між Україною та ЄС зумовили проведення низки кардинальних реформ у сфері міграційного менеджменту. Анексія Криму і конфлікт на Донбасі спричинили масштабні вимушені переміщення населення, а також глибоку економічну кризу й інтенсифікацію трудової міграції.

Починаючи з 2014 р., численні внутрішні переселення в Україні набули вимушеного характеру. Військовий конфлікт на Сході України спричинив появу нової категорії населення – внутрішньо переміщених осіб (ВПО). Зазначимо, що наразі в Україні немає навіть усталеного терміна, який застосовується щодо громадян України, які були вимушені тимчасово виїхати зі своїх домівок в інші області країни. Правозахисники наголошують на тому, що саме терміни «внутрішньо переміщені особи» та «вимушені переселенці» максимально відповідають міжнародній правовій практиці і мають бути поширені в Україні [15, 27]. Відповідно до Керівних принципів ООН прийнято Закон України від 22.11.2014 № 4490а-1 «Про забезпечення прав і свобод внутрішньо переміщених осіб». Згідно з ним

внутрішньо переміщена особа – це громадянин України, що постійно проживає в Україні, якого змусили або який самостійно покинув місце свого проживання в результаті або з метою уникнення негативних наслідків збройного конфлікту, тимчасової окупації, повсякденних проявів насильства, масових порушень прав людини та надзвичайних ситуацій природного чи техногенного характеру [7].

За інформацією Міжвідомчого координаційного штабу з питань соціального забезпечення внутрішньо переміщених осіб, станом на 20 липня 2016 р. з непідконтрольних Уряду територій до інших регіонів України переміщено 1 млн 29 тис 571 особу, у тому числі з Донецької та Луганської областей – 1 млн 7 тис 112 осіб та Автономної Республіки Крим і міста Севастополь – 22 тис 459 осіб, серед яких – 170 тис 581 дитина [12]. Відповідно до показників Міністерства соціальної політики України, яке здійснює реєстрацію внутрішньо переміщених осіб, що є передумовою отримання ними соціальної підтримки, чисельність вимушених мігрантів більша і становила на липень 2016 р. 1 774 627 осіб з Донбасу і Криму [13]. За даними ЮНІСЕФ, у 2017 р. було офіційно зареєстровано 1 626 137 внутрішньо переміщених осіб, у тому числі 225 866 дітей.

Тільки у Дрогобицькому районі Львівської області кількість переміщених сімей становить 42 (60) осіб: з АР Крим – 2 (3 особи); з Луганської області – 18 (24 особи); з Донецької області – 22 (33 особи).

Таке масштабне переселення громадян у поєднанні з неврегульованістю проблем життєзабезпечення значної частини українців істотно загострило соціально-економічну та політичну ситуацію в країні. Негативні наслідки внутрішніх міграційних процесів у соціальній, освітній та культурно-психологічній сферах життя призводять до соціальної напруженості і дестабілізації економічної й політичної обстановки в Україні.

Серед проблем, із якими стикаються наші співвітчизники на новому місці проживання, – не тільки традиційні соціальні та юридичні аспекти нормативно-правового регулювання статусу, пошуку роботи, житлового та соціально-побутового облаштування, а й труднощі соціально-психологічної адаптації.

Природно, що найбільше проблем зазнають сім'ї вимушених мігрантів. Звісно, їх адаптація до нових умов передбачає серйозні економічні, соціокультурні та психологічні зміни. Відсутність звичних умов життя, спричинена переїздом сім'ї до регіону з іншими культурними традиціями, спричинила дезорієнтацію дитини із сім'ї мігрантів. У зв'язку з цим усе більш актуальною педагогічною проблемою стає адаптація дитини до нових обставин.

З огляду на це вивчення механізмів соціально-психологічної адаптації саме дітей – майбутнього нашої країни – постає сьогодні надзвичайно актуальним, адже ця категорія населення є найбільш вразливою та чутливою до впливу несприятливих чинників навколишнього середовища, аніж дорослі.

Певну кризу переживає і професійне середовище педагогів та психологів. Суть її полягає у недосконалої наявних методик роботи з сім'ями та дітьми вимушених переселенців. Заходи з метою соціально-психологічної адаптації осіб, постраждалих від внутрішніх міграційних процесів в Україні на різних рівнях державного управління, нерідко малоефективні, оскільки позбавлені серйозного концептуального підґрунтя. На жаль, сьогодні ще так і не розроблена єдина концепція соціально-психологічної адаптації особистості, що остаточно з'ясувала б, які адаптивні механізми і як саме дають змогу особистості подолати складні життєві ситуації й досягти стану адаптованості. Тому існує об'єктивна необхідність аналізу і теоретичного осмислення сучасної проблеми соціально-психологічної адаптації зазначеної категорії населення.

Звідси – необхідність розробки спеціалізованих заходів, спрямованих на інтеграцію внутрішніх мігрантів у нове соціокультурне середовище, що завжди здійснюється через зіставлення цінностей і цілей окремої людини або конкретної соціальної групи з цілями та цінностями інших соціальних і етнічних груп, інших культур, конфесій та віросповідань.

Передовсім необхідно розробити і використовувати нову концепцію (адаптаційної) соціально-психологічної діяльності, увиразнити науково-практичні засади психолого-педагогічного супроводу цього процесу. До речі, зазначена концепція має базуватися на новому, інтеркультурному підході, на ідеях інтеркультурної педагогіки.

Традиційно вважається, що показником успішної адаптації особи, в тому числі, звичайно ж, дитини, є соціалізація, тобто успішне засвоєння нею соціального досвіду, вимог та очікувань соціуму в нових умовах життя, в новому соціальному середовищі. Власне у цьому контексті психологія та педагогіка інтегруються. Необхідно визнати, що теоретико-методологічний, психолого-педагогічний та змістово-методичний аспекти організації супроводу соціально-психологічної адаптації дітей-мігрантів у сучасних умовах залишаються явно недостатньо дослідженими.

У зв'язку з цим слід розробити науково-практичні основи організації діяльності з психологічної реабілітації; психолого-педагогічного супроводу процесу адаптації, соціальної допомоги особам, постраждалим від внутрішніх міграційних процесів. При цьому потрібно обов'язково використовувати накопичений вітчизняний досвід і міжнародну практику при укладанні різних програм соціально-психологічної підтримки та допомоги дітям як особливо вразливій групі, що насамперед потребує подолання відчуженості в новому соціокультурному середовищі.

Власне тому на часі розробка науково-практичних основ психолого-педагогічного супроводу процесу адаптації, соціальної допомоги сім'ям, постраждалим від внутрішніх міграційних процесів.

Особливу роль у розв'язанні соціально-педагогічних проблем сімей внутрішніх мігрантів відіграють освітні заклади, оскільки діти мають отримати гідну освіту, успішно адаптуватися в новому соціумі. Завданням школи як важливого соціального інституту є психолого-педагогічна підтримка і захист зазначених сімей, формування толерантних взаємовідносин у соціумі, виховання у дітей «відкритості» до навколишнього світу тощо.

Водночас урегулювання проблем сімей внутрішніх мігрантів гальмується низкою суперечностей, зокрема між:

- реальною кількістю сімей мігрантів та недостатньою підготовленістю українського суспільства до створення оптимальних умов для їх адаптації у новому для себе соціокультурному просторі;

– потенційними можливостями школи і недостатньою науково-теоретичною та практичною розробленістю технологій діяльності із розглядуваною категорією населення;

– потребою у висококваліфікованих фахівцях, здатних професійно надавати допомогу сім'ям внутрішніх мігрантів, і відсутністю науково-методичного забезпечення для підготовки перших.

Визначальну роль у розгляді зазначеної проблеми відіграли філософсько-соціологічні і психолого-педагогічні праці Б. Ананьєва, Л. Божович, О. Леонтєва та ін. Їхні ідеї ґрунтувалися на педагогічній спадщині Я. Коменського, Г. Песталоцці, Ж.-Ж. Руссо, К. Ушинського та інших відомих педагогів. Усі вони підкреслювали необхідність гуманного, духовно-морального становлення особистості, забезпечення її належної підтримки і захисту. Відомі відчизняні науковці А. Макаренко та В. Сухомлинський наголошували на винятковій важливості соціально-педагогічної підтримки в розвитку особистості.

Проблема надання соціально-психологічної допомоги біженцям не нова для світу, проте є зовсім новою для вітчизняних фахівців. Розгляд сучасних проблем міграції відрізняється багатогранністю і широким спектром досліджуваних об'єктів: вплив міграційних процесів на міжнаціональні відносини (В. Семенов, В. Черкасов, П. Чернецова та ін.); соціальна адаптація внутрішніх мігрантів (А. Мудрик, Р. Овчарова та ін.).

Вплив середовища та інших факторів на процес соціалізації особистості розглядається у дослідженнях В. Семенова, В. Черкасова, П. Чернецова та ін. У наш час отримали визнання гуманістично орієнтовані, адаптивні, ціннісно-орієнтовані типи соціальних, освітніх, виховних та розвивальних систем із притаманним їм величезним внутрішнім потенціалом для вдосконалення відповідних різновидів адаптації особистості (їх автори – О. Безпалько, О. Боднарчук, В. Оржеховська, А. Реан, Я. Коломінський, К. Левченко, І. Трубавіна та ін.).

У зв'язку з проблематизацією процесу соціальної адаптації (А. Мудрик, Р. Овчарова) розглядається питання про психологічний і педагогічний супровід життєдіяльності індивіда.

Питання педагогічної підтримки дітей-мігрантів у соціально-педагогічному середовищі відображені в роботах В. Гриценко, Г. Кісарчук, В. Панок, О. Швед та ін.

Засадничими є положення про професійну соціальну роботу із сім'єю й особистістю на основі особистісно орієнтованого підходу, розроблені у працях Т. Алексеєнко, О. Безпалько, В. Бочарової, Н. Бугаєць, Ю. Василькової, В. Гурової, Ю. Жданович, З. Зайцевої, І. Зверєвої, А. Капської, Г. Лактіонової, Н. Лунченко, Л. Мардахаєва, С. Толстоухової, І. Трубавіної. З огляду на це питання організації та технології соціально-педагогічної роботи із сім'ями внутрішніх переселенців є сьогодні надзвичайно актуальними.

Міграційні процеси визначають сьогодні нові форми міграційної поведінки у різних соціальних груп населення, позначаючись найбільше на дітях. Як наголошує Закон «Про внесення змін до деяких законодавчих актів України щодо посилення соціального захисту дітей та підтримки сімей з дітьми» від 26.01.2016 № 936-VIII, «Дитиною, яка перебуває у складних життєвих обставинах, називають дитину, яка потрапила в умови, що негативно впливають на її життя, стан здоров'я та розвиток у зв'язку з інвалідністю, тяжкою хворобою, безпритульністю, перебуванням у конфлікті із законом, залученням до найгірших форм дитячої праці, залежністю від психотропних речовин та інших видів залежності, насильством та жорстоким поводженням у сім'ї, ухилянням батьків, осіб, які їх замінюють, від виконання своїх обов'язків, обставинами стихійного лиха, техногенних аварій, катастроф, воєнних дій чи збройних конфліктів тощо, що встановлено за результатами оцінки потреб дитини» [14]. Таке оцінювання здійснюється соціальним педагогом шляхом визначення трьох основних компонентів: 1) потреби дитини в особистісному розвитку; 2) батьківського потенціалу (здатності батьків піклуватися про дитину, виховувати й розвивати її, задовольняти потреби); 3) факторів сім'ї та середовища.

Міграційні процеси породжують цілий комплекс дитячих проблем, які характеризуються певною специфікою і потребують детального та невідкладного врегулювання.

Найважливішими серед них є: 1) психологічні стреси, пов'язані з вимушеною зміною місця проживання (діти, в силу своєї залежності від дорослих, завжди є вимушеними мігрантами) і порушенням структури звичних культурно-комунікативних, родинно-сімейних, природно-територіальних та інших зв'язків; 2) криза ідентичності, неузгодженість у системі цінностей і соціальних норм; 3) загальна незадоволеність різними аспектами життєдіяльності й самим собою; 4) адаптація дітей до нового освітнього середовища; 5) відсутність необхідних умов та якості освіти [18, 396].

До основних проблем, які можуть спостерігатися у цих дітей, належать також: порушення когнітивних процесів (погіршення пам'яті, труднощі концентрації уваги, розлади мислення); невротичні реакції (стресове виснаження, фобії, порушення сну й апетиту); функціональні аномалії (регрес поведінки та психосоматичні розлади); емоційні й поведінкові розлади (реакції протесту, підвищена плаксивість та капризність, часті зміни настрою); проблеми, пов'язані зі спілкуванням (несформованість адекватних соціально-комунікативних навичок, страх та недовіра або агресія і дратівливість стосовно оточення, можлива надмірна залежність від його думок); порушення взаємовідносин у сім'ї, коли зміна соціальної ситуації та обов'язків у ній часто змушує дітей і підлітків «включатися» у дорослі проблеми (до яких вони можуть бути не готові) [15].

Найважливішою проблемою дітей-мігрантів є труднощі вживання у нове середовище спілкування (стан відчуженості і знедоленості, тривожності та психічної напруги, агресивності й підвищеної конфліктності тощо).

Високий рівень стресу після пережитих подій дестабілізує психіку дітей, проявляючись у підвищеній дратівливості, агресивності, спалахах гніву, безсонні. Загострення кризової ситуації призводить до того, що зростає неадекватність сприйняття ними навколишнього світу і самосприйняття. Це безпосередньо пов'язано зі спустошливими переживаннями і розчаруваннями, що спричиняють невротичні й депресивні розлади.

У зв'язку з цим зростає роль закладу освіти в допомозі, підтримці та реабілітації сімей вимушених мігрантів. Відповідно до міжнародних документів, дошкільна, загальноосвітня, професійно-технічна й вища освіта має бути доступною для всіх категорій мігрантів, незалежно від статусу їх проживання. Отже, питання зарахування дітей до закладу освіти вже не є актуальним. Головним завданням закладу освіти стає діяльність щодо адаптації учнів до нових умов та інтеграції родин мігрантів у соціальне середовище [16].

Освітні заклади мають більший спектр можливостей і засобів у розв'язанні проблем внутрішніх мігрантів, ніж інші соціальні інститути. Впливаючи через дитину на сім'ю, школа може суттєво оптимізувати входження й успішну інтеграцію особистості в нове соціокультурне середовище. Закладам освіти слід співпрацювати з державними та недержавними організаціями, робота яких спрямована на допомогу цій категорії населення.

Сьогодні особливо зростає необхідність свідомої активності керівників закладів освіти щодо підтримки, регулювання і формування здорового соціально-психологічного клімату у педагогічному колективі і закладі загалом.

У ХХІ ст. сім'я все більше стає об'єктом соціальної політики, впливу з боку держави, суспільства, різних соціальних інститутів; вона потребує різнопланової і багатопланової підтримки, особливо сім'ї внутрішніх мігрантів у їх нестабільному стані.

Важливе значення має діагностика особистості мігранта. Доцільно використовувати як психологічні, так і педагогічні методи діагностування і на їх основі виділяти специфічні й типові особливості, за якими можна простежити динаміку змін у структурі особистості. Ми вважаємо, що вивчення особистості має включати виявлення таких чинників:

- здібностей, інтересів та схильностей, позитивних якостей, на які можна спиратися в роботі з особою в її підтримці й захисті;
- виховних можливостей сім'ї, полікультурного соціуму й освітнього простору;

- умов і причин, що перешкоджають успішній адаптації та реабілітації особистості в новому соціумі, шляхів їх усунення;
- джерел негативного впливу, їх характеру і ступеня впливу;
- оточення людей, яких можна залучити до підтримки та захисту;
- умов і можливостей соціальних інститутів, а також служб допомоги в індивідуальній і груповій реабілітаційній роботі із сім'ями внутрішніх мігрантів.

Теоретичний аналіз проблеми показав, що ефективність співпраці педагогів і батьків у період адаптації дітей із сімей мігрантів можлива за умови розуміння дорослими сутності соціальної адаптації, її ролі в розвитку дитини. З цією метою нами було вивчено думку вчителів загальноосвітніх навчальних закладів м. Дрогобич Львівської області (всього опитано 42 педагоги). Упродовж анкетування з'ясовано, що більшість із них (70%) визначають сутність соціальної адаптації дітей із сімей мігрантів як процес їх інтеграції в нове соціальне середовище; як прийняття дитини із сім'ї мігрантів у групі однолітків. Так, 65% учителів, виходячи зі своїх спостережень, вважають, що адаптаційний період у школярів супроводжується особливими труднощами, часто триває до кількох місяців. Як зазначають опитані педагоги, такі діти, як правило, прагнуть до усамітнення, уникають контактів із ровесниками або виявляють агресію до них, вибіркоче ставлення до дорослих. За спостереженнями, адаптація у дітей залежить не тільки від їх особистісних особливостей, а й від характеру сімейних відносин, від соціального благополуччя в сім'ях. Більшість анкетованих (90%) головним показником успішної адаптації дитини з сім'ї мігрантів у групі однолітків вважають доброзичливе ставлення з боку педагогів і дітей.

Однак аналіз анкет показує, що вчителі далеко не завжди здатні забезпечити дитині з родини мігрантів такі умови. У середньому 83% педагогів відчують істотні труднощі при спілкуванні з дитиною та батьками, не володіють методами роботи з ними. На їх думку, найбільше проблем у роботі спричиняють невміння контактувати з батьками (77%); незнання національних особливостей виховання в сім'ї (63%). Складність взаємодії з батьками-мігрантами в адаптаційний період педагоги

пояснювали також відсутністю у перших інтересу до власної дитини, небажанням прислухатися до порад педагога, брати участь у проведенні шкільних заходів.

Отже, вчителі розуміють, що взаємодія з батьками із сімей мігрантів – одна з умов успішної соціальної адаптації дитини до школи, що, зі свого боку, передбачає загальну зацікавленість у дорослих, бажання співпрацювати і професіоналізм педагогів. 72% учителів вважають, що емоційне благополуччя дитини із сім'ї мігрантів у групі ровесників під час адаптації до школи залежить від індивідуального підходу до дитини. За даними анкет, 40% педагогів зазнають серйозних труднощів у знаходженні індивідуального підходу до дитини із сім'ї мігрантів у перші дні її перебування у шкільному закладі. Педагоги не завжди правильно реагують на такі прояви дітей, як тривожність, скутість, агресивність, гіперактивність, безініціативність, замкнутість, не завжди надають належного значення характеру спілкування між дітьми, не володіють прийомами виховання в учнів толерантності.

Допомогти дитині інтегруватися в новий колектив, включити її до освітнього процесу, зменшити рівень стресу, не виділяти з-поміж інших учнів як «жертву», мотивувати вчитися – це частина роботи, яку мають виконати вчителі. Успішність цієї роботи починається з того, як дитина відрекомендована у новому колективі. Коли діти потрапляють у новий колектив з усталеною структурою та лідерами, вони змушені заново вибудовувати стосунки – як із новими однокласниками, так і з учителями. Змінюючи звичний колектив, школярі тривожаться, чи сприймуть їх нові однокласники, чи зможуть вони відповідати вимогам нової школи. Тому перш ніж скласти враження про здібності та можливості нового учня, важливо не лише оцінити його освітній рівень, а й враховувати, де він навчався до переїзду. Тому контакт батьків з учителем та спілкування родин ВПО зі шкільним психологом особливо важливі. Для успішної адаптації дитини потрібно не тільки налаштовувати її на позитив, а й підготувати до труднощів, які можуть виникнути, намагатися долати їх спільно [6].

Результатом адаптації дітей вимушених переселенців є їхня пристосованість до нових умов поселення, що характеризується здатністю особистості задовольняти свої потреби в тій чи тій ситуації у конкретному соціальному середовищі, а також виконувати нижченаведені функції:

- адекватно сприймати навколишню дійсність і власний організм;

- адекватно будувати систему відносин і спілкування з навколишніми;

- бути здатними до навчання, організації дозвілля та відпочинку [6, 207].

У цьому контексті Т. Лигоміна виділяє і п'ять основних компонентів успішної адаптації дитини до навчального закладу:

- 1) презентаційний – полягає в ознайомленні дітей та їх батьків з особливостями організації навчально-виховного процесу, специфікою та особливостями діяльності освітнього закладу (режим, графік занять, вимоги до одягу, критерії оцінювання тощо);

- 2) поведінковий – як дитина дотримується правил поведінки в закладі освіти, загальноприйнятних норм;

- 3) емоційний – передбачає позитивний психічний стан дитини під час перебування у школі;

- 4) соціально-психологічний – означає відповідний статус особистості в системі офіційних та неофіційних стосунків;

- 5) навчальний – включає успішність учня в освітній діяльності. Дуже важливо створювати для новачків ситуації успіху, щоб вони не втратили віри в себе, та мотивації до навчання.

Педагогам, які працюють з означеною категорією дітей та членами їх родин, необхідно надавати науково-методичну та психологічну допомогу (задоволення навчальних потреб учнів-переселенців, очікування вчителів щодо роботи з такою категорією учнів, педагогічні стратегії з розв'язання проблем дітей, які є переміщеними особами) [9].

Як зазначає Н. Лунченко, соціально-психологічний супровід сімей розглядуваної категорії охоплює такі напрями роботи: створення у закладах освіти сприятливого соціально-

психологічного клімату та оптимізація змісту й форм психологічної освіти педагогічних працівників і батьків; недопущення своїми діями чи бездіяльністю вторинної травматизації учасників освітнього процесу; застосування міжсекторальної взаємодії й мультидисциплінарного підходу до розв'язання проблем, які виникають; залучення висококваліфікованих фахівців [16, 24].

Як бачимо, соціальна підтримка сімей внутрішньо переміщених осіб не може бути зведена тільки до матеріальної допомоги. Саме комплексна співпраця науковців, психологів, соціальних працівників, оточення та сім'ї дасть змогу підібрати й розробити індивідуальні психолого-педагогічні програми інтеграції дітей до нових умов проживання та навчання, що у подальшому також сприятиме їх успішній адаптації до закладу освіти. Отже, ситуація міграції особливо важка для дітей-переселенців, яким насамперед необхідно інтегруватися у суспільство через посередництво системи освіти. Однак остання не завжди готова до цього. Соціально-педагогічна робота школи із сім'ями вимушених мігрантів буде ефективною, якщо стане «відкритою» соціально-педагогічною системою, що уможливить особистісно орієнтований підхід до дітей і використання в освітньо-виховному процесі потенціалу різних соціумів. У школі слід створити оптимальні умови, що сприяють розв'язанню соціальних і особистісних проблем дітей внутрішніх мігрантів та їх сімей у полікультурному освітньому просторі. Навчально-виховну роботу з дітьми-переселенцями педагогам необхідно спрямувати на формування нового рівня міжособистісних стосунків, позитивних життєвих цінностей, оптимістичного світобачення та комунікативно-мовленнєвої компетенції.

4.2. Соціально-психологічна адаптація студента-мігранта в нових соціокультурних умовах

Стець В.І.

Законом України «Про забезпечення прав і свобод внутрішньо переміщених осіб» передбачено, що внутрішньо переміщеною особою є громадянин України, який постійно

проживає на території України, якого змусили або який самостійно покинув своє місце проживання у результаті або з метою уникнення негативних наслідків збройного конфлікту, тимчасової окупації, повсюдних проявів насильства, масових порушень прав людини та надзвичайних ситуацій природного чи техногенного характеру. Актуальність проблеми вимушеної внутрішньої міграції досить гостро постала внаслідок подій в Криму та на Сході України. За даними на 3 липня 2015 року в Україні нараховується 1,3 млн мігрантів з Криму та сходу України. Хоча міграційні процеси в Україні завжди були об'єктом глибокого наукового аналізу, однак проблема вимушеної міграції в теперішньому її вигляді є абсолютно новою і малодослідженою і особливо в плані того, що стосується студентів.

Створення сприятливого психолого-педагогічного середовища, правильна організація освітнього процесу, надання адекватної психологічної та корекційної допомоги в умовах освітнього простору, тобто організація ефективного психолого-педагогічного супроводу постраждалим від міграційних процесів забезпечать належний рівень соціально-психологічної адаптації студента-мігранта в нових соціокультурних умовах.

Інтерес фахівців до вивчення теми адаптації мігрантів існує вже давно. Різні її аспекти досліджуються як вітчизняними, так і зарубіжними антропологами, етнологами, культурологами, соціологами, демографами, політологами, психологами та педагогами (В. Гриценко, Ж. Зайончковська, Н. Лебедева, В. Павленко, Є. Пивовар, Г. Солдатова, Т. Стефаненко, Л. Шайгерова, Є. Шлягіна та ін.). І, тим не менш, на наш погляд, ця тема недостатньо вивчена і розроблена, зокрема, в її прикладному аспекті.

На сьогоднішній день у вітчизняній і зарубіжній педагогіці і психології існують ефективні практичні розробки в галузі соціально-психологічної та психолого-педагогічної адаптації дітей, підлітків та молоді з сімей мігрантів (С. Бондирива, М. Лебедева, А. Макаrchук, Г. Солдатова, Т. Стефаненко, О. Хухлаєв, Л. Шайгерова, О. Шарова, А. Щепината ін.). Однак учені-дослідники недостатньо уваги приділяють освітньому середовищу як фактору успішної соціокультурної адаптації

мігрантів. Значення цього питання актуалізує спробу на основі аналізу вже наявних розробок, створення комплексної програми соціально-психологічного супроводу процесу мігрантів в умовах освітнього закладу.

У роботах, присвячених вивченню особливостей адаптації студентів-мігрантів [8; 9; 11; 12], зазначається, що процес їх соціально-психологічної адаптації також, як і трудових мігрантів [3; 4; 5; 6; 7], характеризується на початковому етапі «стресом акультурації», найчастіше призводить до негативних психоемоційних проявів (дезадаптація, агресія, депресивні стани та ін.), оскільки вони змушені адаптуватися до нових соціальних, етнічних, культурних, мовних, побутових, психологічних, матеріальних та ін. умов.

Водночас аналіз досліджень соціально-психологічної адаптації студентів-мігрантів, показує, що студенти, які приїжджають з інших держав, мають реальні можливості для взаємодії з однолітками – студентською молоддю ЗВО в процесі навчання, практики, позааудиторних заходів. Створена в останні роки в багатьох установах вищої професійної освіти система супроводу соціально-психологічної адаптації першокурсників [1; 2; 10] дає їм змогу, у тому числі і студентам-мігрантам, швидше і успішніше влитися в студентську групу, знайти серед однокурсників друзів, ознайомитися з системою навчання, зрозуміти вимоги, пропоновані закладом освіти та викладачами до нових студентів, швидше пережити «культурний шок» і адаптуватися до нових соціокультурних умов.

Міграція населення відповідно до причин що її зумовили, поділяється на добровільну і вимушену. Добровільна міграція – це усвідомлене самими особами, що переміщуються, рішення, яке, зі свого боку, може зумовлюватися демографічними мотивами (одруження, пов'язане з переїздом; від'їзд з батьками, навчання у ЗВО та ін.); економічними міркуваннями (більш привабливі соціально-побутові умови праці, робота в обраній галузі та ін.); причинами політичного, етнічного, медичного та іншого характеру.

Вимушена міграція населення зумовлена, як правило, незалежними від мігрантів причинами. Серед них можна назвати: державне відселення чи переселище (пов'язане з

будівництвом, організацією зони відчуження тощо), військові дії, екологічні та інші катастрофи і надзвичайні події, політичні й етнічні конфлікти.

Одним із актуальних завдань психологічної науки сьогодні є дослідження феномену «мігрант» з точки зору загальної та соціальної психології з метою надання спеціальної психологічної допомоги цій категорії людей для успішної їх адаптації в нових умовах життєдіяльності і зниження процесу міжетнічної напруженості в місцях проживання.

Міграція і тією чи іншою мірою супутні їй дезадаптація і маргіналізація, накладають відбиток на процес розвитку особистості, створюють важкі стресові ситуації, породжують стан безвиході, виступають причиною невлаштованості, бідності та ін.

Найбільш вразливою соціальною групою в цьому сенсі є студентська молодь. Студенти-мігранти – це особлива вікова й соціальна категорія населення, що характеризується цілим спектром специфічних проблем. Зміна соціального статусу та оточення, входження до нового етнокультурного середовища, особиста і матеріальна невлаштованість, підвищена у порівнянні з іншими віковими періодами значимість тісних емоційних контактів з одночасним страхом відсторонення, криза ідентичності – ось далеко не повний перелік цих проблем.

Часто складності для студента-мігранта починаються у ході пристосування до умов життя в новому соціокультурному середовищі. Саме на етапі адаптації перетворення ідентичності, які почалися до переїзду стають критичними. Юнак чи дівчина – мігранти – роблять для себе два найважливіші відкриття, що мають драматичні для особистості наслідки: по-перше, починають усвідомлювати свою несхожість на місцеве населення і, по-друге, гостро відчують свою непотрібність і самотність.

Через кризу ідентичності проходять практично всі студенти-мігранти. В силу об'єктивних і суб'єктивних причин в одних вона виражена більше, в інших менше. Відсутність матеріальних і житлових проблем допомагає лише послабити протікання кризи, але не уникнути її. Криза ідентичності може спричинити

такі зміни особистості, при яких людина втрачає цілісність, ідентичність тощо. Хто я? Який я? Що я можу? Відповісти на ці питання студентам-першокурсникам – мігрантам – стає надзвичайно важко. «Хто я такий?» – головне питання, що стоїть перед особистістю, яка покинула рідні місця так надовго і, можливо, вперше.

Навчання у виші студентів-мігрантів висуває нові вимоги до організації не тільки навчальної, а й виховної роботи, оскільки такі студенти за всіма обставинами можуть бути віднесені до «групи ризику». Через вікові, соціальні та психологічні особливості студенти-мігранти найбільш повно схильні до емоційного переживання ситуації соціальної нестабільності та відчують психологічну кризу. Одним із проявів цієї кризи є дезадаптація, втрата ціннісних орієнтирів, що лежать в основі побудови сценаріїв життя, вибору стратегій професійної та особистісної самореалізації.

Таким чином, необхідність адаптації, спричинена кардинальною зміною діяльності і соціального оточення, що нашаровується на проходження нормативної кризи в юнацькому віці, пов'язаної з професійним і особистісним самовизначенням, у студентів-мігрантів ускладнюється нерозв'язаністю соціальних і психологічних проблем, низькою матеріальною забезпеченістю, відсутністю такої потрібної в цей період підтримки з боку батьків і оточення. Ця проблема вимагає до себе пильної уваги і якнайшвидшого вивчення. Пошук адекватних шляхів і способів психологічної допомоги молодим людям, вимушеним в результаті міграції пристосовуватися до життя в новому соціокультурному середовищі, наполегливо вимагає вивчення індивідуально особистісних особливостей студентів-мігрантів та виявлення основних психологічних факторів, які перешкоджають їх успішній адаптації.

Сьогодні у професійній освіті утвердилася особистісно орієнтована парадигма. Системоутворювальним фактором особистісно орієнтованої професійної освіти стає професійний розвиток студента в процесі організації взаємодії всіх суб'єктів навчання з урахуванням їх попереднього досвіду, особистісних особливостей, специфіки навчального матеріалу і конкретного

навчально-просторового середовища. На початкових етапах професійної освіти джерелом професійного розвитку виступає рівень особистісного розвитку, об'єктами якого є інтегральні характеристики особистості.

Важливе значення у реалізації особистісно орієнтованої освіти належить соціально професійній спрямованості, інтегральною складовою якої є професійне самовизначення, де в процесі становлення відбувається психологічна перебудова особистості від професійного самовизначення до реалізації у навчально професійній діяльності.

Виділяють основні концептуальні положення орієнтованої професійної освіти:

- особистісний та професійний розвиток учня розглядається як головна мета, яка визначає місце суб'єкта навчання на всіх етапах професійного освітнього процесу, що передбачає суб'єктивну активність студента, який сам формує процес учіння і самого себе;

- критеріями ефективної організації професійної освіти є параметри особистісного та професійного розвитку, оцінка яких можлива в процесі моніторингу професійного становлення особистості;

- психолого-дидактичною одиницею професійної освіти розглядається навчально-професійна ситуація, яка моделює всі складові професійного освітнього процесу;

- соціально-професійні особливості особистості педагога інтегруються у зміст і технології навчання, стають факторами професійного розвитку учнів та індивідуального стилю діяльності;

- орієнтація на індивідуальний розвиток особистості учня призводить до зміни співвідношення нормативних вимог до результатів освіти, виражених у держстандартах, і вимог до самовизначення, самоосвіти, самостійності та самоздійснення у навчально-професійних видах праці;

- запорукою повноцінної організації професійного освітнього процесу стає співпраця педагогів і студентів. Важливим є положення про те, що особистісно орієнтована освіта створює умови для повноцінного співрозвитку всіх суб'єктів освітнього процесу.

Розв'язання цих завдань психологічного супроводу студентів-мігрантів співвідноситься з етапами професійного навчання і виховання, де одним з основних етапів є процес адаптації.

На етапі адаптації першокурсники з числа мігрантів, колишні школярі, пристосовуються до умов і змісту професійного освітнього процесу, освоюють нову соціальну роль, налагоджують взаємини один з одним і з педагогами. Провідною діяльністю є навчально-пізнавальна, яка істотно відрізняється від колишньої.

Пошук адекватних шляхів і способів психологічної допомоги молодим людям, змушеним у результаті міграції пристосовуватися до життя в новому соціокультурному середовищі, вимагає вивчення індивідуально-особистісних особливостей першокурсників-мігрантів і виявлення основних психологічних чинників, що перешкоджають успішній адаптації.

Психологічний супровід полягає у наданні першокурсникам мігрантам допомоги в адаптації до нових умов життєдіяльності. До технологій психологічного супроводу належать:

- діагностика готовності до навчально-пізнавальної діяльності, мотивів навчання, ціннісних орієнтацій, соціально-психологічних установок, психічного стану і проблем адаптації;
- допомога в розвитку навчальних умінь і регуляції своєї життєдіяльності;
- психологічна підтримка першокурсників-мігрантів у подоланні соціокультурних труднощів життя і встановленні комфортних взаємин з однокурсниками і педагогами;
- консультування першокурсників-мігрантів, які відчують проблеми в адаптації або розчарувалися в обраній спеціальності;
- корекція самооцінки, відчуття соціального вакууму, професійного самовизначення при компромісному виборі стратегії студентів-мігрантів.

Протягом року нами проводилися психодіагностичні заходи щодо вивчення особливостей інтелектуальної, психоемоційної і особистісної сфери студентів-мігрантів, метою яких було виявлення інтелектуальних, психоемоційних та особистісних особливостей, рівня розвитку пізнавальних процесів і

визначення сфери професійних переваг студентів. Актуальність дослідження полягала в тому, що в результаті ми отримуємо психологічний портрет першокурсника, студента-мігранта.

За досліджувани параметри нами були взяті інтелектуальні властивості, комунікативні здатності, потреба у досягненні успіху, локус контролю, тривожність, самооцінка, самоприйняття особистості, спрямованість особистості і професійні вподобання.

На основі проведеного аналізу результатів дослідження були сформовані чотири групи з різним рівнем адаптації.

До першої (умовно названу «норма») увійшли студенти-мігранти зі сприятливим прогнозом у навчанні, які не мають ознак дезадаптації.

До другої – «групи ризику» – студенти, у яких рівень розвитку параметрів, які вивчались, перебували у межах середньо-вікової норми, але були деякі проблеми в сфері спілкування, самооцінки, мотивації.

Третя група – «нестійка адаптація» – потребує особливої уваги. До неї увійшли студенти, у яких розвиток досліджуваних показників відповідає рівню середньовікової норми і нижче середньої вікової норми, а також є деякі проблеми в сфері міжособистісних відносин. Особливістю цих студентів є те, що вони можуть бути успішними в навчанні. По-перше, за рахунок компенсації провідного параметра іншими розвиток відбувається відповідно до рівня середньовікової норми. По-друге, є навик переборення труднощів у навчанні за рахунок навичок пристосування до навчальної ситуації.

До четвертої групи під назвою «стійка дезадаптація» увійшли студенти, у яких рівень досліджуваних показників відповідає рівню нижче середньої вікової норми, їм притаманні відчуття соціального вакууму, відсутність повноцінного спілкування, криза ідентичності.

Правильно організована психологічна допомога молодим людям з числа мігрантів здатна пом'якшити ті труднощі які виникають в процесі соціокультурної і професійної адаптації і плавну інтеграцію мігрантів у суспільство. Для цього психологічна допомога повинна спрямовуватися на активізацію

внутрішніх ресурсів студентів-мігрантів, оволодіння ефективними способами самодопомоги, подолання кризових життєвих ситуацій.

У роботі зі студентами-мігрантами ми застосовуємо індивідуальне та групове консультування, групові тренінги. Однак при цьому надзвичайно важлива гуманістична орієнтація психолога.

У гуманістичній психології задаються напрями психологічної допомоги, які найбільш підходять для роботи зі студентами-мігрантами. Це особливо важливо для подолання кризи ідентичності – найважливішої психологічної проблеми мігранта. Надати молодій людині можливість задуматися над тим, хто вона, ким була раніше і ким може стати в майбутньому, що відповідає її природі, бажанням, потребам, – значить допомогти знайти шлях до етичних і ціннісних рішень. Усвідомлення змін може стати першим кроком на шляху відтворення ідентичності, від народження особистості, набуття самої себе.

Запорукою успішної адаптації для молоді з числа мігрантів є встановлення дружніх зв'язків, доброзичливих відносин з навколишніми людьми. Для розвитку конструктивних відносин між мігрантами і місцевою молоддю нами розроблені тренінги толерантності і позитивної взаємодії.

Головна мета молодої людини-мігранта – облаштування на новому місці, що неможливо без налагодження позитивних взаємовідносин з широким колом людей. Існує низка причин, за якими мігранти і населення, що приймає їх, зазнають труднощів у розумінні та взаємодії. Встановлення доброзичливих відносин і продуктивних контактів між ними перешкоджають відмінності в ціннісних орієнтаціях і установках, формах поведінки, в традиціях, звичаях. Крім того, риси характеру, акцентовані в результаті екстремальних життєвих ситуацій, до яких, без перебільшення, можна віднести міграцію, ускладнює спілкування мігрантів з іншими людьми. Негативізм до «чужинців» особливо загострюється в кризові періоди життя суспільства. У такій ситуації надзвичайно актуальними стають програми, спрямовані на встановлення духу терпимості, засвоєння культури світу, розвиток міжкультурного розуміння. Тренінг позитивної взаємодії розроблений нами для молоді з

числа мігрантів в розрахунку на те, що зміна негативістських установок мігрантів щодо місцевого населення, сформованих у результаті складної адаптації, може стати першим кроком на шляху до миру і взаєморозуміння. Основними цілями тренінгів є: розвиток почуття власної гідності і вміння поважати гідність інших; розвиток здатності до самоаналізу, самопізнання; формування позитивного ставлення до свого та інших народів; навчання конструктивних способів виходу з конфліктних ситуацій, вираження своїх почуттів і переживань без конфліктів і насильства; розвиток соціальної сприйнятливості, соціальної довіри, емпатії, співчуття, співпереживання, вміння вислуховувати іншу людину; навчання міжкультурного розуміння і толерантної поведінки в міжетнічних відносинах.

Таким чином, дослідження інтелектуальної, психоемоційної і особистісної сфер допомагає виявити індивідуально особистісні особливості студентів-мігрантів, що допомагає знайти найбільш ефективні форми комунікативного впливу, технології і тактики міжособистісної взаємодії зі студентами, а також спрогнозувати можливі проблеми в навчанні, міжособистісних, групових відносинах та особливості соціально психологічної адаптації. Знання таких особливостей дає нам змогу здійснити індивідуальний підхід в освітньому і виховному процесі ЗВО і вибудовувати лекційні та семінарські заняття відповідно до особистісних особливостей та інтелектуальних можливостей студентів. Крім того, визначити можливі проблеми їх як соціальної, так і професійної адаптації.

Досвід проведених досліджень і практичної роботи зі студентами з числа мігрантів допоможе надалі розвивати, удосконалювати форми і методи надання їм психологічної допомоги у процесі адаптації до нових життєвих ситуацій.

4.3. Прагнення до задоволення потреби в самоактуалізації – найважливіша умова адаптації ВПО за типом інтеграції

Стець В.І.

У руслі гуманістичної концепції А. Маслоу поняття самоактуалізації має синтетичний характер. Воно включає у себе всебічний і безперервний розвиток творчого і духовного потенціалу людини, максимальну реалізацію всіх її

можливостей, центрованість особистості на справі, адекватне сприйняття оточення, світу і свого місця в ньому, багатство емоційної сфери та духовного життя, високий рівень психічного здоров'я і моральності.

Розглядаючи самоактуалізацію як потребу або прагнення, ми дотримуємося думки, що самоактуалізація пов'язана з певним класом потреб, а саме з потребами в опредмечуванні, втіленні своїх сутнісних сил, своєю живою діяльністю в предметних вкладах. Інакше кажучи, прагнення до самоактуалізації – це прагнення до максимально повної реалізації особистістю своєї соціальної сутності, корисності суспільству, максимально повного розкриття і опредметнення своїх здібностей в різноманітній соціальній діяльності. Однією з найважливіших форм прояву потреби в самоактуалізації у ВПО є професійна реалізація.

Існує низка досліджень у різних галузях психології, в яких висвітлено окремі аспекти соціальної адаптації мігрантів до нових умов перебування. Учені по-різному трактують адаптацію та її компоненти, які забезпечують гармонійне перебування особистості у новому соціальному світі. Зокрема, питання соціальної та етнічної адаптації відображені у дослідженнях О. Близової, Н. Завацької, Н. Лебедєвої, Л. Орбан-Лембрик, Т. Хомуленко та ін. Окремі аспекти проблеми мовлення та його розвитку розглядалися у працях Б. Ананьєва, Т. Ахутіної, Л. Виготського, Л. Засекіної, Л. Калмикової, О. Корніяки, О. Лавриненка, О. Леонтьєва, О. Лозової, С. Максименка, І. Пасічника, М. Орап, О. Соловей та ін. Психологічні засади оволодіння і навчання іноземної мови висвітлено у працях О. Волобуєвої, І. Зимньої, О. Залевської, І. Ковальчук, Т. Пастрик, Т. Ширяєвої та ін. Негаразди, які стали причиною вимушеного переселення, та сам факт втрати місця проживання визначають формування їхнього специфічного досвіду, який виходить за межі звичайного й повсякденного.

На наявність яскраво вираженої потреби в самоактуалізації у переселенців вказують результати багатьох досліджень, які прямо або опосередковано виявляють характеристики, які притаманні особистості, яка самоактуалізується.

Серед таких характеристик багатьма дослідниками (В. Степанов, Б. Філіпова та ін.) відзначається високий професіоналізм, захопленість роботою, служіння справі, або, висловлюючись словами А. Маслоу, «центрованість на улюбленій роботі» або «центрованість на завданні (на відміну від центрованості на собі» [5].

Так, аналіз змістовної сторони ауто- і гетеростереотипів ВПО, отриманих В. Гриценко, показує, що до числа високостереотипних входять такі якості, як «володіння високим професіоналізмом», «освіченість», «ерудованість», «відповідальність» тощо. Такі ж особистісні характеристики були отримані шляхом оцінок експертів, спостереження за поведінкою переселенців у різних життєвих обставинах протягом значного відрізка часу [2].

За даними нашого дослідження, абсолютна більшість респондентів відзначили саме ці особливості як найбільш характерні для ВПО. Особливо високо оцінювали корінні жителі Львівської області професіоналізм переселенців у таких сферах громадського життя, як освіта, охорона здоров'я, культура, з повагою і вдячністю називали імена тих переселенців, які стали гордістю їх міста або села.

Велика частина респондентів з числа корінних жителів тих місць, де проводилося наше дослідження (62%), були солідарними у тому, що колеги з невідконтрольних територій, які працюють поруч з ними, відрізняються не тільки високим професіоналізмом і компетентністю у своїй галузі, але і сумлінним, неформальним ставленням до виконання своїх професійних обов'язків. Причому ці якості властиві представникам не тільки інтелігенції, а й робітничого класу. Наявність у переселенців професійної етики не дозволяє їм опускатися нижче певного рівня якості виконуваної ними професійної діяльності навіть за умови, що за це не буде ніяких санкцій.

Особливе ставлення вимушених переселенців до роботи, що проявляється у прагненні до професіоналізму, відповідальності, творчого підходу до дорученої справи, особливо цінуються і користуються повагою з боку керівників-роботодавців, передовсім у селах і невеликих містах.

Досліджуючи ВПО, І. Трубавіна зазначає, що «переселенці не нехтують некваліфікованою і низькооплачуваною роботою, вони горді, але не пихаті, поступливі, але принципові в питаннях, що стосуються їх професійної компетенції. Працедавці в ситуації вибору воліють мати підлеглих з числа переселенців» [9]. Інші вчені (І. Катагощина, Е. Філіпова та ін.) також наводять чимало фактів надання переваги при прийомі на роботу переселенцям; аргументи – вони добре працюють, безвідмовні і не п'ють на роботі.

Як показують опитування самих переселенців, сумлінне та відповідальне ставлення до справи пов'язане з їх пристрасним бажанням зміцнити своє становище на новому місці, «завоювати повагу і авторитет», прагненням довести навколишнім і собі, а можливо, десь у глибині душі, і тій місцевості, яку більшість з них уважали Батьківщиною і з якої втекли, свою спроможність. Ці, що, на перший погляд, здаються зовнішніми, мотиви ставлення до роботи насправді є потужними внутрішніми спонукami відповідної стратегії поведінки, позаяк в основі прагнення до компетентності, до успіху у своїй професійній діяльності у багатьох переселенців лежать розвинені потреби в самоактуалізації або самореалізації, у розвитку свого «Я».

Залученість до якоїсь справи, на думку А. Маслоу, – характерна ознака особистості, що само актуалізується. «... Вона віддана цій справі, яка є чимось дуже цінним – це свого роду покликання» [5]. «Робота для такої людини не може існувати сама по собі, вона виступає як носій, інструмент або втілення сутнісних цінностей. Про таку людину можна з повним правом сказати: вона робить те, що їй подобається, вона втілює в роботі своє справжнє «Я», самоактуалізується в ній» [5].

На користь того, що для українців-переселенців можливість займатися улюбленою справою є однією з найважливіших причин, які впливають на їх міграційну поведінку, свідчать дані масштабних соціологічних досліджень. Так, за даними Е. Лібанової, міграційна активність залежить від виконання певного набору умов. Серед тих, хто позитивно відповів на питання про бажання виїхати за умови «отримання роботи за спеціальністю» стоїть на другому місці після умови «отримання житла». Його назвали 39,6% від числа тих, хто виявив бажання

виїхати. Достатньо висока частка відповідей, в яких робота за фахом названа найважливішою умовою для переселення, в порівнянні з іншими умовами; збереження соціальних гарантій, вивезення майна, наявність засобів на переїзд та ін., свідчить про високий ступінь значущості для переселенців, реалізації себе через професійну діяльність [4].

А отже, і труднощі (або неможливість) професійної реалізації тими, хто вже здійснив переїзд, є однією із істотних перешкод на шляху їх успішної адаптації на новому місці. Недарма в ідентифікаційній матриці ВПО професійна ідентичність стоїть на другому місці, «пропускаючи» вперед тільки «сімейно-рольову», що красномовно говорить про те, що професія, робота за фахом, улюблена робота є занадто значущою характеристикою їх буття і свідомості.

У роботах А. Маслоу спеціально не ставиться проблема спрямованості особистості, не виділяються і не вивчаються різні типи спрямованості, але з його вчення про соціальну природу людини випливає, що психологічне здоров'я передбачає цю умову. Серед різноманітних властивостей людей, які самоактуалізуються, провідне місце посідає їхня центрація не на власній особистості, не на вузько індивідуальних інтересах, а на більш широких громадських цілях [5].

Центрація на позаособистісних проблемах у людей, що прагнуть до самоактуалізації, дуже тісно пов'язана з такою якістю, як почуття причетності, єднання з іншими, «почуття спільності з людством», «глибоке почуття ідентифікації, симпатії, любові до інших людей», справжнє бажання допомогти людям.

Найбільш універсальною рисою людей, що самоактуалізуються, є їхня здатність бачити життя таким, яким воно є, а не таким, яким його хотілося б бачити. Люди, що прагнуть до самореалізації, мають вражаючу здатність розпізнавати найменші прояви брехні, фальші або нещирості. У будь-якій сфері життя, не тільки в сфері міжособистісних взаємин, ці люди здатні розгледіти приховану сутність явищ, що зазвичай залишилася непоміченою іншими людьми. У міру накопичення фактів А. Маслоу прийшов до переконання, що цю характеристику правильніше було б назвати «спроможністю до

сприйняття фактів» (на відміну від схильності до сприйняття світу через призму усталених і загальноприйнятих думок чи уявлень) [5].

Ця апріорна ефективність сприйняття самоактуалізованих людей обумовлює їхню розсудливість, здатність бачити істину, логічність, вміння приходити до правильних висновків, тобто когнітивну ефективність.

Це проявилось, наприклад, у тому, що переважна більшість досліджуваних нами переселенців бачили «винуватця» своїх бід у штучному розпалюванні націоналістичних настроїв. Основною причиною міжнаціональної напруженості вони називали боротьбу за владу, переділ власності і справедливо звинувачували в ескалації міжнаціональних конфліктів політиків, їхніх ставлеників з представників місцевого населення.

Важливою характеристикою людини, яка прагне до самоактуалізації, є прийняття себе, інших, природи. Це означає визнання себе і безумовну любов до себе такого, яким я є, ставлення до себе, як «особистості, гідної поваги, здатної до самостійного вибору» [1], віра в себе і свої можливості. Особистість є тим більш зрілою, що більше здатна до прийняття інших людей такими, якими вони є, до поваги їхньої своєрідності і права бути собою, до визнання їх безумовною цінністю і до довіри їм. А це, зі свого боку, пов'язане з «основоположною довірою до людської природи» і почуттям глибинної сутнісної спільності між людьми.

Здатність людини приймати свою сутність, далеко не завжди ідеальну, з усіма притаманними їй вадами і недоліками, – характерна риса особистості, що самоактуалізується. Це не означає, що їй властиве самовдоволення і самозамилування, що вона абсолютно задоволена собою. Це не означає також, що вона мириться з проявами святенництва, лицемірства, нещирості, фальші або їй незнайомі почуття провини, сорому, печалі, тривоги або самозахисні тенденції. Зовсім ні. Люди, які прагнуть до самоактуалізації, на думку А. Маслоу, відчують дискомфорт тільки тоді, коли бачать, що реальний стан справ відхиляється від можливого, досяжного, а отже, необхідного. Таких речей і обставин, здатних викликати почуття провини

(сорому, тривоги, печалі, жалю), зовсім небагато. Серед них А. Маслоу називає, недоліки тієї культури або соціальної групи, з якою вони ідентифікують себе [5].

Одним із важливих наслідків і, ймовірно, підтвердженням такого ставлення до світу є дещо інше, в порівнянні зі звичайною людиною, – якість свободи волі.

Однією з характеристик людей, що самоактуалізуються, є їхня відносна незалежність від фізичного і соціального оточення. Ці люди досить сильні, щоб бути незалежними від думки і навіть почуттів інших. Можливо, наявністю цих рис у переселенців пояснюється їхня певна несхильність до інокультурного впливу.

Автономність – це не тільки незалежність, але й самовизначення, самоврядування, здатність до прийняття відповідальності, мужність і сила, активний пошук рішень, вміння не бути «пішаком у чужій грі» [5].

Найважливішим наслідком автономії є здатність до самостійних рішень, самоврядування, «до того, щоб бути сильним, активним, відповідальним, рішучим суб'єктом своєї дії, а не лялькою в руках інших людей. Вони самі приходять до своїх оцінок, думок і рішень» [5].

У нашому дослідженні вимушені переселенці виявили високі значення за фактором Qj – «самостійність-залежність від групи» за тестом Кеттела, на підставі чого їм відповідає така оцінка: ці люди поводяться незалежно, проявляють ініціативу, самостійність. Вони вважають за краще робити все самостійно, приймають рішення, домагаються його виконання, несуть відповідальність.

На думку А. Налчаджян «Адаптація та її результат – адаптування особистості безпосередньо стосуються рівня її автономності у цьому соціальному середовищі. В рамках соціально-психологічної теорії адаптації щодо зв'язку з цим можна стверджувати таке: що вище рівень адаптування особистості до певного соціального середовища, то вищий рівень її автономності щодо нього» [6]. Зміст поняття «автономність» при адаптованості слід розуміти в тому сенсі, що процеси успішного задоволення власних потреб і очікувань соціальної групи стають такими природними, безконфліктними і спонтанними, що передаються на підсвідомий рівень регуляції, а вищі психічні процеси звільняються для творчої активності.

Тобто між рівнем автономності, незалежності особистості (групи) від середовища і ступенем її адаптації до нього існує безпосередній зв'язок.

У поведінці самоактуалізованих людей чітко проявляється їхнє вміння відрізнити засіб від мети.

І на нашому дослідному шляху зустрічалися чимало сильних духом, морально чистих, готових послужити Україні вимушених переселенців, які відчують деяку незручність за бідність [2]. Адже в нашій країні бідність все частіше і частіше починає асоціюватися з тим, що людина нездатна пристосуватися до змінених соціальних умов, що вона не хоче або погано працює. Але, ось парадокс, ці люди свідомо не хочуть «пристосовуватися» до умов правлячого дикого капіталу і нерозбірливості у засобах для його накопичення, вони продовжують займатися тією справою, яку вміють робити добре, і представляють ті професії, які потрібні людям не менше, ніж юрист або банківський працівник.

А ось чому люди таких професій, як лікар або вчитель, тим більше високої кваліфікації, отримують зарплату, нижчу від прожиткового мінімуму – це вже проблеми не окремої особистості, а держави, яка покликана забезпечити нормальне життя своїм громадянам, захистити право людини на працю і гідну оплату кваліфікованої праці.

Отже, на основі аналізу наявних джерел з проблеми вимушеного переселення, результатів спостереження і інтерв'ювання, можна зробити висновок про те, що низка характеристик людей, які прагнуть до самоактуалізації певною мірою присутній у переселенців. Виникає питання: яка міра вираженості цих характеристик? Для відповіді на нього скористаємося даними, отриманими за допомогою методики «Самоактуалізаційний тест» (САТ).

Порівняння показників САТ виявило статистично значущі відмінності між групами переселенців і корінних жителів за 4 шкалами: базовою шкалою Підтримки та додатковим шкалами Самоповаги, Самоприйняття і Ціннісних орієнтації (див. Табл. 1).

Таблиця 1

**Середні показники окремих шкал
Самоактуалізаційного тесту в групах вимушених
переселенців і корінного населення**

Шкали САТ	Переселенці	Корінні жителі
1. Підтримка	47,03	40,37*
2. Ціннісні орієнтації	11,8	9,3**
3. Самоповага	9,2	6,7*
4. Самоприйняття	10,7	8,9**

Більш високі показники у вибірці переселенців за базовою шкалою Підтримки САТ ($p < 0,001$) свідчать, що представники цієї досліджуваної групи щодо незалежності у своїх вчинках, прагнуть у житті керуватися власними цілями, переконаннями, установками і принципами що, однак, не означає ворожості до навколишніх і конфронтації з груповими нормами.

Отримані результати можуть також свідчити про свободу вибору, несхильність до зовнішнього впливу («зсередини керована» особистість). Зміст цієї шкали найближчий саме до цього останнього поняття [3].

Як відомо, процес становлення особистості, її самовдосконалення ґрунтується на самооцінці як найважливішій частині самосвідомості, що виступає сприйняттям себе, емоційно-ціннісним ставленням до себе на кожній стадії розвитку.

Емоційне прийняття себе, висока самоповага переселенців є важливим моментом на шляху самоздійснення особистості, позитивно позначається на швидкості встановлення, глибині і стійкості міжособистісних контактів.

*Достовірність відмінностей за
(t-критерієм Стьюдента при $p \leq 0.001$), ** - при $p < 0.01$*

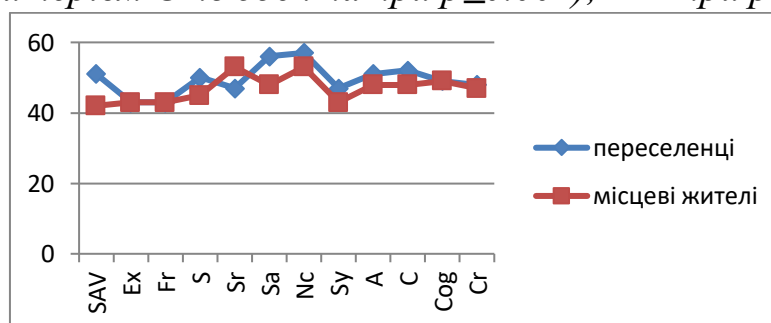


Рис. 1. Усереднені особистісні профілі груп переселенців та місцевих жителів за САТ

Окрім цього, у вибірках переселенців і місцевого населення територій, що їх приймають, є суттєві відмінності за шкалою ціннісних орієнтації ($p < 0,01$). Вищий бал за цією шкалою у переселенців свідчить про те, що вони більшою мірою поділяють цінності, які притаманні самоактуалізації.

На Рис.1 представлені усереднені «особистісні» профілі обох досліджуваних груп, де по осі абсцис відкладені 12 шкал САТ, а по осі ординат – Т-бали, що відповідають сирим балам, отриманим за кожною шкалою.

Порівняння узагальнених особистісних профілів двох досліджуваних груп показує, що переселенці відрізняються більш високими показниками практично за всіма іншими шкалами САТ. Незважаючи на те, що ці відмінності статистично незначущі, самі собою вони також становлять діагностичну цінність.

Відзначимо, що показники за всіма шкалами лежать в межах 40 – 60 балів Т-шкали. За даними М. Ромма, тестові оцінки людей дійсно з високим рівнем самоактуалізації розташовані в районі 60 Т-балів [7].

Звернімося тепер до аналізу кореляційних зв'язків показників самоактуалізації і показників успішності адаптації, представлених у табл 2.

Таблиця 2

Кореляції між рівнем самоактуалізації переселенців і успішністю їх адаптації

	Опис кореляційного зв'язку	Коеф. кореляції	Рівень значущості
<i>Що більша орієнтація на себе, на свої внутрішні установки і цінності, то</i>			
1	важливіші ціннісні орієнтації особистості, що самоактуалізується	0,56	0,001
2	вищі показники за шкалою Самоповага	0,48	0,001
3	вищі показники за шкалою Самоприйняття	0,51	0,001
4	більша задоволеність професійною діяльністю	0,58	0,001
5	більша задоволеність житловими умовами	0,46	0,001
6	більша задоволеність матеріальним становищем	0,37	0,01
7	вища оцінка життєвої ситуації	0,42	0,001
8	нижча агресивність у конфліктній ситуації	0,32	0,01

9	вищі показники за фактором А	0,48	0,001
10	вищі показники за фактором С	0,48	0,001
11	вищі показники за фактором Е	0,37	0,01
12	вищі показники за фактором G	0,63	0,001
13	вищі показники за фактором Q2	0,62	0,001
14	вищі показники за фактором Q3	0,63	0,001
15	вища інтернальність особистості	0,78	0,001
16	вища задоволеність здійсненням змісту життя	0,62	0,001
<i>Що більша орієнтація на цінності особистості, що самоактуалізується, то</i>			
17	вищі показники за шкалою Самоприйняття	0,38	0,01
18	вища задоволеність професійною діяльністю	0,38	0,01
19	вищі показники за фактором А	0,46	0,001
20	вищі показники за фактором С	0,48	0,001
21	вищі показники за фактором Е	0,33	0,01
22	вищі показники за фактором G	0,42	0,001
23	вищі показники за фактором Q2	0,60	0,001
24	вищі показники за фактором Q3	0,61	0,001
25	вища інтернальність особистості	0,61	0,001
26	вища задоволеність реалізацією змісту життя	0,53	0,001
<i>Щовищі показники за шкалою Самоповага, то</i>			
27	вищі показники за шкалою Самоприйняття	0,59	0,001
28	вища задоволеність професійною діяльністю	0,63	0,001
29	більша задоволеність житловими умовами	0,33	0,01
30	більша задоволеність матеріальним становищем	0,39	0,01
31	оптимістичніша життєва ситуація	0,35	0,01
32	вищі показники за фактором А	0,40	0,001
33	вищі показники за фактором G	0,36	0,01
34	вищі показники за фактором Q2	0,51	0,001
35	вищі показники за фактором Q3	0,48	0,001
36	вища інтернальність особистості	0,50	0,001
37	вища задоволеність реалізацією змісту життя	0,47	0,001
<i>Що вищі показники за шкалою Самоприйняття, то</i>			
38	вища задоволеність професійною діяльністю	0,42	0,001
39	вищі показники за фактором А	0,40	0,001
40	вищі показники за фактором С	0,32	0,01
41	вищі показники за фактором Q2	0,39	0,001
42	вищі показники за фактором Q3	0,40	0,001
43	вища інтернальність особистості	0,45	0,001
44	вища задоволеність реалізацією змісту життя	0,35	0,01

Наведені кореляційні зв'язки передовсім показують тісний зв'язок найважливіших характеристик особистості, що самоактуалізується, між собою, орієнтації на внутрішні установки і цінності, самоповаги і самоприйняття.

Виявлено також позитивні взаємозв'язки між проявом у переселенців характеристик самоактуалізації і виразністю таких особистісних якостей, як готовність до співпраці (фактор А), емоційна стійкість (фактор С), сила «Я» (фактор G), самостійність (фактор Q2); високий самоконтроль (фактор Q3), інтернальність локус-контролю ($p < 0,01$) Це зайвий раз вказує на те, що властивості особистості не існують ізольовано, окремо одна від одної, а утворюють певну єдність і цілісність, залежать і взаємно впливають одна на одну.

Знаючи адаптивну сутність виявлених особистісних властивостей і характеристик самоактуалізації, можна з впевненістю сказати, що їх поєднання, «сплав» прагнення до самоактуалізації і вказаних особистісних властивостей сприятиме більш ефективній і успішній адаптації переселенців у нових соціокультурних умовах життя.

Наявність кореляційних зв'язків між показниками самоактуалізації і успішності адаптації на індивідуально-особистісному рівні: задоволеністю професійною діяльністю ($p < 0,01$), житловими умовами ($p < 0,01$) матеріальними умовами ($p < 0,01$), а також оптимістичною оцінкою життєвої ситуації ($p < 0,01$), задоволеністю реалізацією сенсу життя ($p < 0,01$) статистично доводить наше припущення, що успішність адаптації залежить від вираженості у мігрантів прагнення до самореалізації. Наявність яскраво вираженої потреби в самоактуалізації – важливий механізм, який сприяє на індивідуально-особистісному рівні вибору і реалізації переселенцями такої стратегії адаптації, як інтеграція.

Отже, підбиваючи підсумок вивчення рівня самоактуалізації двох досліджуваних груп, можемо відзначити таке. Незважаючи на те, що в сучасних умовах економічної і соціальної нестабільності, коли передовсім актуалізуються потреби нижчих рівнів, а можливості задоволення потреби в самоактуалізації знижуються, прагнення до самореалізації різною мірою присутнє у свідомості досліджуваних нами представників

переселенців і місцевого населення. Незважаючи на те, що ВПО в порівнянні з місцевими жителями виявляються у ситуаціях, які ще більше фруструють задоволення вищих потреб, проте прагнення до самореалізації у них, як показують дані САТ, виражене сильніше. А це означає, що вони мають певний потенціал і необхідний запас сил, мужності і впевненості, щоб відірватися від свого минулого, довіритися тому, що диктує ситуація, і розв'язати проблеми, які постають перед ними.

Більше того, описуючи такі важливі сторони самоактуалізації, як захопленість професійною справою, прийняття себе та інших, почуття причетності і єднання з іншими, відносна автономність, незалежність від середовища, розрізнення цілей і засобів, ми чітко бачимо їх адаптаційну сутність.

Інакше кажучи, саме на шляху реалізації потреби в самоактуалізації особистість досягає тієї відповідності (сумісності) з новим культурним середовищем, зміст якого визначено нами в понятті «соціально-психологічна адаптація», тобто почутті задоволеності і повноти життя (внутрішній аспект адаптації) і активного включення до різних видів діяльності, передовсім професійної (зовнішній аспект адаптації).

4.4. Предметна спрямованість психолого-педагогічного супроводу мігрантів

Стець В.І.

Актуальність психолого-педагогічного супроводу осіб, що постраждали від міграційних процесів у сучасній Україні, очевидна. Люди з ПТСР, зруйнованими життєвими планами, спантеличені ціннісно та соціально потребують допомоги в переорієнтації життєвих пріоритетів, відновленні особистісних ресурсів, поверненні контролю над власним життям. Як особистості з укладеними світоглядними позиціями адаптуватися до іншої субкультури, зберігаючи свою конгруентність і не руйнуючи автентичності нової спільноти? Це – головна **проблема** переселенця, яка віддзеркалена в різних сферах його життя: психологічній, соціальній, політичній, етнічній, освітній тощо.

Ця проблема в наукових дослідженнях представлена чотирма великими темами. Перша – міграційні процеси в контексті етнопсихологічних, крос-культурних, історично-соціальних, юридично-правових явищ – є лейтмотивом наукових праць таких дослідників, як: О. Воронко [3], П. Гай-Нижник, Л. Чупрій [4], А. Гороть [5], О. Вишневська, І. Малютін [2] та інші.

Друга тема наукових досліджень у полі зазначеної проблеми – людина в кризовій ситуації, наслідки ПТСР, психореабілітація учасників і свідків бойових дій, психотерапевтична допомога: О. Устінов [13], Д. Романовська, О. Ілащук [8], А. Пушкарьов, В. Доморацький, Є. Гордєєва [10], О. Кудерміна [9].

Третя тема досліджень – психологічний і соціально-психологічний супровід різних верств населення. Вона представлена у публікаціях Л. Грицик [6].

Четверта тема – технологія психолого-педагогічного супроводу.

Однак жодна з аналізованих праць не дає відповіді на запитання: «На що конкретно в психіці, особистості та соціумі треба спрямувати психолого-педагогічний супровід вимушених переселенців для того, щоб вони, зберігаючи свою самобутність, здорово адсорбувалися в нове середовище? І як оцінити ефективність такого супроводу?». Тому наше дослідження має на меті конкретизувати предметну спрямованість психолого-педагогічного супроводу мігрантів і встановити критерії та показники оцінки динаміки змін цього предмета впливу під дією супроводу.

Категорії постраждалих від вимушеного переселення осіб розрізняють за різною психічною травматизацією, від цього залежить специфіка психологічних інтервенцій. За даними О. Тімченко [12], такими категоріями є сім: 1) покинув зону АТО заздалегідь, із речами, документами тощо – потребує тільки соціальної допомоги (розселення, відновлення документів, працевлаштування); 2) залишив зону АТО поспіхом, не все з речей вдалося забрати, потрапив під обстріли – матеріальна допомога, психологічна (радше групова форма – дебрифінг); 3) потрапив під обстріли, житло зруйноване частково або

повністю; 4) досить тривалий час перебував у зоні військових дій; 5) є поранення, або поранень зазнали члени родини; 6) був факт загибелі близької людини в зоні проведення АТО; 7) хтось із членів родини залишився в зоні АТО. Є дослідження, що диференціюють проблеми дітей-переселенців [7]: порушення когнітивних процесів (погіршення пам'яті, труднощі концентрації уваги, розлади мислення); невротичні реакції (стресове виснаження, фобічні реакції, порушення сну й апетиту); функціональні розлади (регрес поведінки та психосоматичні розлади); емоційні та поведінкові порушення (реакції протесту, підвищена плаксивість і капризність, часті зміни настрою); проблеми зі спілкуванням (несформованість адекватних соціально-комунікативних навичок, страх і недовіра або агресія і дратівливість до оточення, можлива надмірна залежність від думок інших людей); порушення стосунків у сім'ї, коли зміна соціальної ситуації та обов'язків змушує дітей включатися у дорослі проблеми. Психологічний супровід дітей цієї категорії структурований дослідниками за такими напрямками роботи: а) психодіагностика; б) психоконсультації учнів; в) психолого-педагогічне консультування батьків; г) психолого-педагогічне консультування і просвіта педагогічного колективу; д) психокорекція дитини [1].

Виходячи з рейтингу запитів переселенців [11], найбільш актуальними є такі звернення: пошук роботи, речі, юридична допомога, медикаменти, побутова техніка, продукти, засоби особистої гігієни, поселення, інтернет, меблі, дитяче харчування, втрата документів. Однак не зафіксовано запитів власне на психологічну підтримку, соціальний патронаж, сімейну психотерапію, допомогу при ПТСР тощо. Загалом, нужди потерпілих від вимушеного переселення охоплюють: а) побутове забезпечення в новому середовищі, а на психологічному рівні – входження в нову ситуацію та прийняття незвичних умов життя; б) особистісні переживання, стан здоров'я, ідентифікація та деформація особистості у зв'язку з бойовими діями; в) юридичні аспекти переїзду, втрати документів, роботи, звичного способу життя, що на психологічному рівні віддзеркалюється на переоцінку життєвих пріоритетів і планів; г) самозарадність у кризі, ініціативність, здатність звернутися по допомогу тощо.

Виходячи з наведених міркувань, психолого-педагогічний супровід вимушено переселених осіб має спрямуватися на такі чотири сфери.

Першим важливим вектором психолого-супровідної роботи є нове середовище мігранта. По-перше, входження в нове середовище передбачає роботу особистості зі ситуацією – розвинути її здатність усвідомити й описати ситуацію, проаналізувати умови та чинники змін, прийняти рішення з оптимізації обставин і навчити моделювати адекватні ситуації. По-друге, важливим підґрунтям успішної адаптації нової особистості є її прийняття середовищем. З огляду на це психологічна та соціальна служби готують саме середовище до появи нових людей, ознайомлюють зі специфікою стану вимушених мігрантів, навчають способів надання першої посттравматичної допомоги, готують волонтерів для патронажу сімей, організовують юридично-правовий і соціальний супровід тощо. По-третє, важливим механізмом соціалізації новачків у сучасному суспільстві є адсорбція – асиміляція з базовою культурою, до якої входить мігрант, а також розширення ідентифікаційних процесів.

Другим вектором психолого-педагогічного супроводу виступає особистість переселенця. З одного боку, важливим завданням є відновлення цілісності та гармонійності особистісних структур засобами надання першої психологічної допомоги та соціальної підтримки при ПТСР та інших наслідках вимушеної міграції, робота з її психічними, психологічними, особистісними, соціально-психологічними та духовними ресурсами. З іншого боку – турбота про збереження позитивного самоствавлення та безумовне самоприйняття особистості, а також розвиток здатності подбати про себе та навчання піклуватися про свої тіло, психіку, соціальність і дух.

Третій вектор супроводу – життєвий шлях особистості. Вимушені зміни в життєвому сценарії мігрантів детермінують необхідність роботи особистості в таких трьох напрямках: а) перебудова пріоритетів і життєвих цілей; б) модернізація планів відповідно до нової стратегії та побудови нових життєвих тактик (навчальних, кар'єрних, професійних тощо); в) створення та допомога в реалізації нової індивідуальної програми особистісно-професійного саморозвитку.

Четвертим вектором психолого-педагогічного супроводу особистості мігранта є його суб'єктна активність. Починається робота в цьому напрямі з тренінгу суб'єктності – активації ініціативності, самостійності, креативності, відповідальності, свободоздатності особистості. Далі – психологічна підтримка в інтенціоналізації, навчання переводити задуми в реальні дії – операціоналізація планів, оптимізація спонукальної сфери, розвиток здатності негайно робити перший крок і рухатися маленькими поступами. І, нарешті, важливим напрямом психологічного супроводу суб'єктної активності є коучинг активності – робота зі психічними, соціально-психологічними, особистісними та духовними ресурсами людини, навчання тайм-і лайфменеджменту, кар'єробудування, саморозвиток особистості.

Психолого-педагогічний супровід осіб, що постраждали від міграційних процесів, зорієнтований на, по-перше, підвищення суб'єктивної якості життя людини та, по-друге, на її особистісну самореалізацію в суспільстві за нових умов. Визначимо критерії та показники кожної з указаних предметних орієнтацій.

Критеріями суб'єктивної якості життя вважаємо: 1) здоровий спосіб життя; 2) баланс емоцій у переживанні життєвої ситуації; 3) задоволеність життям та спроможність бути щасливим. Показники суб'єктивної якості життя за кожним із цих критеріїв представлено в таблиці 1.

Критеріями особистісної самореалізації в новому соціумі є: 1) соціально значущі ціннісні орієнтації; 2) суб'єктність і особистісне самоствердження; 3) ціннісне значення, сенс і цілі розвитку особистості в життєдіяльності. Показники за цими критеріями – в таблиці 1.

Предметна спрямованість супроводу	Критерії результативності супроводу	Показники результативності супроводу
Суб'єктивна якість життя	Здоровий спосіб життя	Фізичне і психічне здоров'я (актуальний стан і рівень хронічних захворювань)
		Режим активності, свіже повітря, активний відпочинок, здоровий сон, фізичне навантаження

		Здорове харчування (повноцінне, регулярне, якісне)
		Корисні звички (ритуали прокидання та засипання, чергування різних видів діяльності, таймменеджмент, трекери звичок у всіх сферах життєдіяльності)
		Подолання негативних звичок
	Баланс емоцій у переживанні життєвої ситуації	Призвичаєння до темпоральної багатошаровості в культурі постмодернізму (нагромадження часу)
		Катарсис, сублімація, інтелектуалізація переживань, творчо-практична трансформація емоційної напруги
		Подолання соматичних симптомів культурного шоку як результату акультурації
		Подолання поведінкових симптомів акультурації
		Подолання психологічних симптомів акультурації
		Перманентна робота з усвідомлення, прийняття, опису, аналізу, трансформації (оптимізації) та створення поточної ситуації.
		Перманентна робота з інцидентами, трансформація інциденту в можливості та формулювання завдань конструктивної діяльності
	Задоволеність життям і спроможність бути щасливим	Ідентифікація типу щастя (в т.ч. у культурі бідності)
		Пропрацювання (корекція) афективних і когнітивних стратегій благополуччя
		Психологічна безпека (переживання її та учинення)

Особистісна самореалізація в суспільстві	Соціально значущі ціннісні орієнтації	Усвідомлення індивідуалізації в постмодер-ному менталітеті
		Подолання культурної депривації (маркери установок бідності, комплекс провини тощо)
		Соціальне підприємництво
	Суб'єктність, особистісне самоствердження	Прийняття відповідальності за життєві вибори, відмова від особистісного та/чи соціального утриманства
		Ініціативність
		Самостійність
		Креативність
		Свободоздатність
		Оптимізація соціальних ролей, психокорекція рольової поведінки в ситуації «жертва-кривдник-захисник»
		Робота з культурними стереотипами та ірраціональними стратегіями
		Розвиток рефлексивності
	Ціннісне значення, сенс і цілі розвитку особистості в життєдіяльності	Бенчмаркінг у саморозвитку
		Робота зі стратегіями рішень («бути-діяти-мати» замість «мати-діяти-бути»)
		Робота з особистісними ризиками (вибір репродуктивної поведінки на користь творчої діяльності)
		Розвиток миследіяльності, освоєння навичок 21 століття
		Збалансування інтелектуального з емоційно-вольовим та підпорядкування психічних ресурсів духовному потенціалу людини

Кожен із представлених критеріїв і показників відповідного аспекту предметної спрямованості психологічного супроводу має бути пропрацьований на соматичному, психічному,

особистісному, соціальному та духовному рівнях. Психологічний же бік супроводу стосується: по-перше, створення нової когнітивної моделі життєдіяльності особи, що постраждала від переселення; по-друге, афективної переоцінки травматичного досвіду; по-третє, відновлення відчуття та почуття цінності власної особистості; по-четверте, відновлення здатності подальшого функціонування у світі [14].

Предметом психолого-педагогічного супроводу вимушених переселенців виступає суб'єктивна якість життя та особистісна самореалізація мігранта. Критерії ефективності психолого-супровідних впливів – такі: 1) здоровий спосіб життя; 2) баланс емоцій у переживанні життєвої ситуації; 3) задоволеність життям та спроможність бути щасливим; 4) соціально значущі ціннісні орієнтації; 5) суб'єктність і особистісне самоствердження; 6) саморозвиток особистості. Супровід спрямований на чотири сфери: середовище, особистість, життєвий шлях і суб'єктна активність. Він передбачає роботу на соматичному, психічному, особистісному, соціальному та духовному рівнях.

4.5. Індивідуальна та групова робота з дітьми-переселенцями в контексті психолого-педагогічного супроводу

Стець В.І.

Діти та підлітки є особливо вразливою групою. Дорослі легше пристосовуються до умов переселення, використовуючи вже набуті механізми захисту або необхідні способи поведінки, які, на жаль, ще недостатньо розвинені у дітей і підлітків. Через обмежений контроль над своїм оточенням і власними силами діти не можуть зрозуміти, що відбувається насправді. У такому стані нерозуміння і підвищеного почуття безпорадності діти, які пережили психотравму, потребують підтримки та співчуття. Дитина переживає психологічний біль, що виражається у різних формах залежно від її віку (розлад апетиту, порушення сну, регресивна поведінка та інші поведінкові відхилення, виражене відчуття провини, труднощі зосередження тощо). Важливо розпізнавати всі ці порушення вчасно, оскільки вони служать сигналом, що дитина потребує допомоги.

Усім дітям і підліткам, які пережили психотравми, необхідна психосоціальна підтримка. Але є діти, які потребують спеціальних і більш професійних видів допомоги (психотерапія, фармакотерапія) для полегшення наявних у них емоційних порушень. Важливо також включати в роботу з дітьми батьків, позаяк їхня оцінка поведінки своєї дитини є головним джерелом інформації про її реакції на психотравмувальний фактор. Крім того, необхідно так організувати навчальну роботу і навчання батьків спілкуватися, щоб вони придбали соціальні і комунікативні навички, необхідні для поліпшення якості відносин зі своїми дітьми, розпізнавання типів поведінки і реакцій тих з них, що потребують професійної психологічної допомоги.

При роботі з дітьми-переселенцями рекомендується використовувати методи індивідуальної та групової роботи.

Індивідуальна робота. Оскільки діти і підлітки залежать від свого оточення, робота з батьками відіграє важливу роль у їхній психотерапії. Батьки, як правило, першими помічають, що у дітей є проблеми. Під час перших зустрічей з психологом дитина зазвичай відчуває панічний страх і залишається нетовариською і потайною, так що перші відомості про симптоматику надходять від батьків. Батьки здебільшого помічають, що діти реагують на ситуацію, що склалася, сильним страхом і підвищеною залежністю від дорослих. У дітей-переселенців можуть проявлятися ознаки психічних порушень: розлад харчування (втрата апетиту або відмова від їжі, рідше – надмірне вживання їжі), розлад сну, нетримання сечі, підвищена агресивність, гіперактивність, погана успішність у школі, інтровертованість і прагнення уникати членів сім'ї та друзів. Батьки повідомляють, що їхні діти демонструють всі види страху, але найбільш драматично – страх розлуки з батьками. Часто спостерігаються нічні кошмари або страхи, пов'язані з психотравмувальними подіями (страх несподіваних і гучних звуків або шуму тощо)

У батьків також необхідно дізнаватися про життя і хвороби дитини: дані про спадкові захворювання, перебіг вагітності, народження, загальний розвиток дитини, її ставлення до інших членів сім'ї та психотравмувальні переживання останнього часу. Особливу увагу потрібно звертати на особливості гри, звички і

незвичайну поведінку у молодших дітей. Старшим дітям задають питання про школу, друзів і схильності (прагнення уникати компанії своїх однолітків, «постійне» читання, агресивна поведінка та ін.) Для розуміння динаміки сім'ї та ролі в ній наявної у дитини симптоматики важливий також контакт батьків і психолога.

Перше інтерв'ю зі школярами та підлітками зазвичай проводиться у присутності батьків, щоб діти могли подолати страх перед психологом. Надалі зустрічі з дитиною і з батьками завжди проводяться окремо. Психолог повинен бути уважним слухачем і допомагати своїм маленьким пацієнтам з розумінням і повагою, особливо якщо це підлітки. Важливо звертати увагу на форми поведінки, які батьки часто не беруть до уваги (наприклад, дитина стала артистичною і більш тихою, більше читає, не виходить на прогулянку зі своїми однолітками та ін.)

Для маленьких дітей гра замінює бесіду. Психолог є активним учасником гри і виконує ролі, визначені йому дітьми. Часто діти проявляють свої почуття через гру і малюнок.

Іноді на подолання дитячого опору і завоювання довіри потрібно багато часу, тому психолог повинен бути дуже терплячим. Оскільки діти часто копіюють реакції і моделі поведінки дорослих, важливо запропонувати їм позитивну модель. Найбільш важливо забезпечити їм відчуття спокою і зосередженості. Дітей при найменшій можливості потрібно більше спонукати до продовження звичайної діяльності, гри у свої звичайні ігри, дружити з іншими дітьми, перегляду дитячих телевізійних передач, регулярного відвідування школи і участі в інших формах організованої діяльності.

Психолог повинен також допомогти дитині зрозуміти, що її почуття тривоги і страхи є нормальними і загальними для всіх людей. Необхідно переконати дитину в тому, що її, незважаючи на те, що сталося і ще може статися, завжди хтось захистить.

Робота з дітьми до трирічного віку здійснюється шляхом консультування або психотерапії їхніх батьків. Індивідуальну роботу можна використовувати, коли дитина досягне такого ступеня самостійності та індивідуалізації, що під час сеансів вона зможе залишатись сам на сам з фахівцем. Зазвичай це буває у віці між трьома і чотирма роками. Деякі старші діти-

переселенці можуть відчувати такий інтенсивний страх розлуки, що індивідуальна робота буде неможливою. У цих випадках дітей необхідно включати в сімейну терапію.

Групова робота. При груповій формі роботи з дітьми-переселенцями найбільш ефективними методами вважаються:

- терапія малюнком;
- театралізована арт-терапія;
- ігрова терапія;

Терапія малюнком проводиться з дітьми від 4 до 12 років і включає малювання, ліплення з глини, пластиліну тощо. Заняття проходять протягом 2,5 год один раз на тиждень і полягають у малюванні на спеціально задані теми та обговоренні цих тем у процесі малювання і після нього з використанням уже готових робіт. Діти можуть приєднатися до роботи в будь-який час, що створює вільну атмосферу і сприяє зниженню тривожності.

Теми підбираються з урахуванням проблем, які, на думку фахівця, необхідно опрацювати з учасниками групи. Наведемо приклади тем, що використовуються для роботи з дітьми-переселенцями:

1. Для усвідомлення і відреагування актуальних емоційних переживань: «Страх», «Радість», «Образ», «Дружба», «Смуток», «Веселощі», «Інтерес», «Нудьга» тощо;

2. Для розвитку ідентичності: «Автопортрет», «Герб душі», «Що я люблю», «Що я ненавиджу», «Родина», «Минуле – сьогодні – майбутнє», «Мій дім» тощо;

3. Для усвідомлення і відреагування потенційно «проблемних» сфер: «Дім», «Сім'я», «Чого я боюсь», «Від чого мені сумно», «Від чого мені прикро», «Сон».

4. Для актуалізації психологічних «ресурсів»: «Щастя», «Свято», «Улюблений казковий герой», «Мрія».

Малюючи, дитина усвідомлює свої переживання, закладає основу для опрацювання психологічних проблем, і цей процес стає одним з найбільш важливих аспектів арт-терапевтичної діяльності, перевага якої полягає у можливості невербального спілкування, що полегшує налагодження міжособистісних контактів. При адекватній організації групи індивідуальний малюнок втрачає егоцентричну спрямованість і є формою комунікації, що стимулює процеси адаптації.

У процесі роботи помітно, як емоція, пов'язана, наприклад, з острахом, через створення низки «страшних» малюнків слабшає, і емоційний стан дитини змінює свою спрямованість.

Однак, зазначає О. Хухлаєв, хід реагування досягає мети тільки за адекватної роботи процесу уяви. Іноді у дитини виникає аутостимуляція, і процес малювання «проблемної області» не тільки не знижує напруги, а навпаки, веде до виникнення нових негативних переживань. Дитина «зациклюється» на певних сюжетах, формах, поєднанні фарб. Завдання психолога в цьому випадку – допомогти їй подолати рамки аутостимуляції, що накладаються на уяву.

Важливим терапевтичним фактором для дітей-переселенців, які пережили відрив від коренів, є втрата звичного середовища, перебування у ситуації невизначеного сьогодення і ще більш невизначеного майбутнього, є створення стабільних міжособистісних взаємин, тому найбільш ефективною виявляється саме тривала і регулярна робота.

Театралізована психотерапія. Як і в інших арт-терапевтичних методах, акцент тут робиться на спонуканні дітей до особистої активності, вільного самовираження. Велика роль у такому театрі відводиться імпровізації, спонтанності. Спільна робота над спектаклями, регулярні репетиції допомагають дітям відчувати свою відповідальність за успіх загальної справи.

На відміну від традиційного театру основна увага в театралізованій психологічній роботі спрямована не на зовнішні форми, а на внутрішні переживання учасників.

Структура психологічної театральної роботи складається з двох частин: тренінгу і власне постановки спектаклю, основне значення надається саме тренінгу.

Ігротерапія. За допомогою гри діти висловлюють ті переживання, емоції і почуття, які не вміють або не можуть розкрити в повсякденному житті. Гра – вільна від тиску та нагляду дорослих. Діти грають не тільки для задоволення, а й для подолання негативних емоцій.

Арт-терапія – успішний і цінний метод, використання якого дає змогу досягати не тільки безпосереднього швидкого психотерапевтичного ефекту, але і глибоко опрацьовувати ціннісні та смислові особистісні структури дітей та підлітків.

Література:

1. Бодров В.А. Психологические механизмы адаптации человека *Психология адаптации и социальная среда: современные подходы, проблемы, перспективы* / отв. ред. Л.Г. Дикая, А.Л. Журавлев. – Москва : Изд-во «Институт психологии РАН», 2007. 624 с.
2. Соціально-педагогічна робота з дітьми у конфліктний та пост конфліктний період : метод. реком. / Н.П. Бочкор, О.В. Залеська та ін. Київ : МЖПЦ «Ла Страда-Україна», 2014. 84 с.
3. Вишневська О.А. Сучасна міжнародна трудова міграція та державна міграційна політика *Статистика України*. 2008. № 2. С. 87–91.
4. Малютін І.А. Трудова міграція з України: тенденції розвитку. *Зовнішня торгівля*. 2008. № 2. С. 97–102.
5. Воронко О.Г. Вплив міграційних процесів на демографічний розвиток титульного етносу України у др. пол. XX – на поч. XXI ст. [Електронний ресурс] / О.Г. Воронко // *Література та культура Полісся*. 2012, Вип. 71. С. 234–244.
6. Гай-Нижник П., Чупрій Л. Національні інтереси, національні цінності та національні цілі як структуроформуючі чинники політики національної безпеки. *Гілея*. 2014. Вип. 84 (№ 5). С. 465–471.
7. Гороть А.М. Правові проблеми міграційної політики України та шляхи їх вирішення. [Електронний ресурс]. Режим доступу : 02.05.2017 : <http://esnuir.eenu.edu.ua/bitstream/123456789/2134/3/4473.pdf>
8. Гриценко В.В. Социально-психологическая адаптация переселенцев. Москва : Институт психологии РАН, 2002. 252 с.
9. Грицик Л.А. Соціально-психологічний супровід дітей учасників АТО в умовах загальноосвітнього закладу : методичний посібник. Вінниця: ММК, 2016. 46 с.
10. Леонтьев Д.А. Развитие идеи самоактуализации в работах А. Маслоу. *Вопросы психологии*. 1987. № 3. С. 150–158.
11. Лібанова Е.М., Горбулін В.П., Пирожков С.І. та ін. Політика інтеграції українського суспільства в контексті викликів та загроз подій на Донбасі : національна доповідь. Київ : НАН України, 2015. 363 с.
12. Максимова Н.А. Методичні рекомендації щодо організації та надання психологічної допомоги дітям та сім'ям вимушених переселенців / Н.А. Максимова // Інформаційно-методичний збірник. – Біла Церква : КОІПОПК, 2014. № 9. С. 39–52.
13. Маслоу А.Г. Мотивация и личность. Санкт Петербург : Евразия, 1999. 478 с.
14. Налчаджян А.А. Этнопсихологическая самозащита и агрессия : учебное пособие для вузов. Ереван: Изд-во «Огебан», 2000. 408 с.

15. Профілактика посттравматичних стресових розладів: психологічні аспекти : метод. посібник / упор.: Д.Д. Романовська, О.В.Ілащук. Чернівці : Технодрук, 2014. 133с.
16. Психологічна допомога особам, які беруть участь в антитерористичній операції [Текст] : матеріали міжвідом. наук.-практ. конф. (Київ, 30 берез. 2016 р.) : у 2 ч. / ред. кол.: В.В. Чернєй, М.В. Костицький, О.І. Кудерміна та ін. Ч. 2. Київ : Нац. акад. внутр. справ, 2016. 183 с.
17. Пушкарев А.Л., Доморацкий В.А., Гордеева Е.Г. Посттравматическое стрессовое расстройство: диагностика, психофармакотерапия, психотерапия. Москва : Изд-во Института психотерапии, 2000. 128с.
18. Ресурсний центр для вимушених переселенців: Не залишаймо переселенців наодинці з бідом! [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.diversipedia.org.ua/sites/default/files/rc_bulletin_march_fin.pdf
19. Ромм М.В. Адаптация личности в социуме. Теоретико-методологический аспект : монография. Новосибирск : Наука, 2002. – 275 с.
20. Стукаленко Н.М. Структурный анализ исследования проблем адаптации личности в новых социальнокультурных условиях. *Социально-психологическая адаптация мигрантов в современном мире*: материалы Международной научно-практической конференции / отв. ред. В.В. Константинов. Пенза : ПГПУ им. В.Г. Белинского. 2012. С. 144–150.
21. Тимченко О.В. Соціально-психологічне відчуження особистості як чинник делінквентності. *Проблеми правознавства та правоохоронної діяльності*: зб. наук. праць. Донецьк, 2006. № 2. С. 235–240.
22. Трубавіна І.М. Проблеми внутрішньо переміщених осіб в Україні як основа соціально-педагогічної роботи з ними. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 2015. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : file:///D:/Users/Sony2/Downloads/pednauk_2015_8_53.pdf.
23. Устінов О.В. Первинна допомога при посттравматичному стресовому розладі. – *Електронний ресурс*. – Режим доступу на 02.05.2017: <http://www.umj.com.ua/article/93730/pervinna-dopomoga-pri-posttravmatichnomu-stresovomu-rozladi>
24. Чабан О.С. Психотерапия при ПТСР должна быть направлена на создание новой когнитивной модели жизнедеятельности... [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://neuronews.com.ua/ru/issue-article-271/-Psihoterapiya-pri-PTSR-dolzha-byt-napravlena-na-sozdanie-novoy-kognitivnoy-modeli-zhiznedeyatelnosti-#gsc.tab=0>

4.6. Використання арт-терапії у психолого-педагогічному супроводі дітей, постраждалих від внутрішніх міграційних процесів в Україні

Скотна Н, Пантюк М., Пантюк Т., Садова І.

Актуальність нашої проблеми зумовлена назрілою необхідністю застосування корекційних методів системного характеру в роботі з дітьми, що постраждали від внутрішньої міграції. Наголосимо, що вона впливає не тільки на окремі психічні процеси, а й на загальні цілісні особистісні структури. Розуміння психічного здоров'я як збереження здатності до розвитку і збагачення особистості сприяє зростанню інтересу науковців до різноманітних напрямів терапії творчістю, зокрема до арт-терапії. Чим це пояснюється? Насамперед орієнтацією цього виду оптимізації та гармонізації психологічного розвитку на властивий кожній особистості внутрішній потенціал здоров'я і сил, природний прояв думок, почуттів і настроїв у творчості. В останні роки активно розробляються все нові оригінальні концепції арт-терапії, які доповнюють традиційні психодинамічні й гуманістичні уявлення про суть та механізми специфічних занять художньою творчістю.

Теоретико-методологічну основу проблеми становлять ідеї арт-терапевтів, представників гуманістичного напрямку арт-терапії А. Хілла, Г. Прінцхорна, М. Наумбург, Едіт Крамер, Е. Віршоп, М. Бетенські, Р. Сильвер; психологів О. Вознесенської, М. Кисельової, А. Копитіна, О. Кузьміної, Т. Яценко; педагогів Л. Лебедевої, Ю. Красного та ін. Специфіку й основні напрямки психотерапевтичної роботи з мігрантами аналізують В. Гриценко, В. Калиненко, З. Кісарчук, Г. Лазос, Л. Литвиненко, Я. Омельченко, В. Павленко та ін.; арт-терапевтичний підхід до роботи з дітьми-мігрантами (Н. Демидюк, В. Нікітін, Л. Мельниченко, О. Титаренко та ін.

Як зазначає Н. Демидюк, робота з цією проблематикою та віковим контингентом (діти) потребує від фахівців не тільки широкої обізнаності у засобах сприяння, а й особливої делікатності, дбайливості і водночас – належної рішучості, аби не залишатися постійно на стадії розради та підтримки, що забезпечує тимчасове полегшення, але не звільняє від наслідків

травматичного досвіду. Саме такі особливості притаманні арт-терапії з її спроможністю ненав'язливо трансформувати болісні спогади дитини за допомогою творчого катарсису й актуалізації ресурсних станів для інтеграції наявного досвіду [15, 101].

Арт-терапія відкриває шлях до сублімації – трансформації несвідомих агресивних, деструктивних інстинктів та потягів у витвори мистецтва, спрямування особистості до творчості. Арт-терапія використовується у соціальній, педагогічній та психологічній роботі як ефективний засіб гармонізації і розвитку психіки людини через її заняття художньою творчістю, й належить до психологічного впливу через мистецтво. У традиційній системі освіти мистецтво довго розглядалося чинником естетичного розвитку і формування особистості дітей. В онтогенезі естетичне виховання виконує винятково важливу і відповідальну функцію, оскільки закладає основи світовідчуття шляхом позитивних емоцій як фундамента світогляду в побудові дитиною картини світу. Виходячи з цієї парадигми, ми трактуємо арт-терапію як специфічну технологію соціалізації дітей, що постраждали від внутрішніх міграційних процесів, як специфічне педагогічне «лікування» засобами мистецтва з метою формування у них активної операційно-діяльної життєвої позиції.

Арт-терапія як психотерапевтичний метод почала широко використовуватися в нашій країні з 60-х рр. XX ст. і в перекладі з англійської означає «лікування, засноване на заняттях художньою творчістю», хоча як засіб лікування душі пластичні мистецтва були відомі задовго до виникнення поняття про терапевтичні методи [1, 104].

Вона активно впроваджується як за рубежом, так і у нашій країні та використовується при розв'язанні діагностичних, корекційних, психопрофілактичних завдань розвитку особистості. Використання цього методу із дітьми, сім'ї яких стали вимушеними переселенцями, може сприяти у подоланні проблем психічного здоров'я та задоволенні таких потреб, як спілкування, прийняття, розуміння, емоційна підтримка, самовдосконалення, саморозуміння, вираження неприйнятих відчуттів, співвідношення цих відчуттів та думок з реальністю, позитивному сприйнятті навколишньої дійсності, подолання відчуття самотності тощо [2, 92].

Арт-терапія – метод, який пов'язаний із розкриттям творчого потенціалу індивіда, вивільненням його прихованих енергетичних резервів і, в результаті, – самостійним знаходженням ним оптимальних способів подолання своїх проблем. Творчість природно вплітається у життя дитини та є невід'ємною частиною її розвитку. У творчості дитини відображається те, що її хвилює, що для неї важливе. Вона не думає про кінцевий результат, вона отримує задоволення від самого процесу. Ось чому він для неї максимально терапевтичний.

У змісті арт-терапії реалізуються численні поведінкові та психоаналітичні концепції. Арт-терапія дає змогу зрозуміти дитину, так би мовити, загалом, а не тільки якусь її окрему систему. Адже у творчому процесі беруть участь всі без винятку її почуття, при цьому ураженням із них (психологічним, сенсорним, зоровим, кінестетичним) «допомагають» розвинені. Завдяки їхній високій енергетичності і поширюється позитивний вплив на дитину. Використання арт-терапії ґрунтується на тому, що стан внутрішнього «Я» дитини відбивається у продуктах її творчості. Малюючи, вона отримує можливість не тільки позбутися збудливості, тривожності, агресивності, недовіри до себе та інших, а й набути впевненості в собі. Крім того, однією з найбільш значущих характеристик арт-терапевтичної взаємодії учасників є досвід позитивної спільної діяльності, розвиток комунікативної активності, актуалізації ролей «глядач – художник», увиразнення цінності дитячих переживань.

Як відомо, творча діяльність стимулює бажання індивіда спілкуватися, розширювати міжособистісні стосунки. Це – один зі способів пом'якшити стан відмежованості від інших, позбутися ізолюваності і стати причетним до життя не тільки своєї соціальної групи, а й суспільства загалом.

О. Вознесенська виділяє такі види арт-терапії: 1) практики візуальних мистецтв (малюнок, живопис, мозаїка, колаж, боді-арт, ліплення, інсталяція, фотографія тощо); 2) кольоротерапія як різновид арт-терапії, заснована на дії кольору на нервову систему людини через безпосередній вплив на її мозок та через створення потрібного кольорового лікувального середовища навколо; 3) танцювальна терапія (dance therapy) є зовнішнім

проявом внутрішнього стану людини до найбільш глибоких шарів, природний спосіб виразити невимовне; 4) драматерапія (Dramatherapy) – один із напрямів, що найбільш інтенсивно розвиваються у наш час. Існує багато видів драма терапії, зокрема – власне драматизація, терапевтичний театр, драматерапевтичні групи підтримки, драматизація сновидінь, плейбек-театр, що використовується з терапевтичними цілями тощо; 5) бібліотерапія (Creative writing) є напрямом, що заснований на літературному самовираженні через творче «писання», твір. Казкотерапія як різновид бібліотерапії, що в останні роки виділяється у самостійний напрям, заснована на використанні казки як архетипічної метафори; 6) музикотерапія (music therapy) – один з найбільш древніх (архаїчних видів творчості) напрямів; 7) пісочна терапія включає створення різноманітних піскових форм, вибором, аранжуванням мініатюрних предметів і фігурок, що нагадує одну з форм сучасного мистецтва – предметну скульптуру [4, 17–18].

Арт-терапевтична робота передбачає широкий вибір таких різноманітних образотворчих матеріалів, як фарби, олівці, воскові крейди, пастель; для створення колажів або об'ємних композицій використовуються журнали, кольоровий папір, фольга, плівка, коробки від цукерок, текстиль, природні матеріали – кора, листя і насіння рослин, квіти, пир'я, гілки, мох, камінці; для ліплення – глина, пластилін, дерево, спеціальне тісто [8, 10].

Художні матеріали безпосередню впливають на художню роботу дитини. Вони спонукають її проникливіше бачити і глибше відчувати красу довкілля, викликають емоційне піднесення і формують естетичні смаки. Як часточки реальності, ці матеріали сприяють зіткненню дитини з реальністю. Таким чином, між творцем і художнім матеріалом відбувається динамічна взаємодія. Особливо цікаво з'ясувати, який матеріал викликає найбільшу експресивність дитини, адже його вільний вибір є найважливішою рушійною силою в процесі художньої роботи [там само].

Саме з малюнка почалася історія арт-терапії як психотерапевтичного методу. Малювання – це творчий акт, що дає змогу дитині відчувати і зрозуміти себе, виявити власні думки й почуття, звільнитися від конфліктів, розвинути емпатію, вільно висловлювати свої мрії та сподівання.

Нерідко художня діяльність стає єдиним стимулом у житті дітей, що постраждали від внутрішніх міграційних процесів. Переживши психічний стрес, індивід ще тривалий час залишається збудженим, психічно неврівноваженим. Заняття різними видами образотворчого мистецтва заспокоюють нервову систему дитини, формують у неї терпеливість і наполегливість, посидючість, ретельність і старанність, бажання зробити щось своїми руками і у такий спосіб засвідчити любов та вдячність тим, хто її оточує.

Як зазначає Н. Демидюк, продуктивними формами роботи з тематичними малюнками можуть бути (залежно від запиту та індивідуальних потреб дитини):

- Персоніфікація. Дитина розповідає історію від імені певного елемента малюнка (обраного самостійно або запропонованого фахівцем). Наприклад: «Я – червоний метелик, намальований на вазі для квітів. У мене поранене крильце...».

- Діалоги. Розмова автора малюнка з окремим його елементом або озвучення ним діалогу двох об'єктів на малюнку.

- Інтервенція. «Удосконалення» малюнка. Домальовування нових об'єктів з метою убезпечення чи поліпшення «самопочуття» окремих елементів малюнка. Як варіант: створення нового «гарного» малюнка [15, 106].

Для профілактичної і терапевтичної допомоги дітям, що постраждали, від внутрішніх міграційних процесів, можна досить продуктивно використовувати методику «*Кольори та емоції*». Дитині пропонується скласти список основних емоцій (6 позитивних і 6 негативних) та намалювати до кожної з них кружечок певного кольору. За допомогою гами почуттів можна зрозуміти, який настрій у дитини, чи хвилює її щось.

Цікавою є техніка «*Схема тіла*» (для усвідомлення стану власного тіла і виявлення скарг дітей), що дає можливість через психіку вплинути на їхнє здоров'я і самопочуття. Потрібно запропонувати дитині намалювати себе різними кольорами. Після цього разом проаналізувати (можна задіяти гаму почуттів), що турбує дитину, які частини вона виділила і чому. Зазначена методика обов'язково закінчується позитивним малюнком «*Яким мені хочеться бути*». Ефект від нього зазвичай настає дуже швидко: техніка усуває легкі нездужання, а також більш глибоко впливає через підсвідомість на здоров'я дитини [17, 278].

Теми для малювання можна запропонувати різноманітні («Самотність», «Острів щастя», «Я боюсь», «Я не хочу про це згадувати», «Сон, який мене розбудив», «Я дуже розгнівався», «Моє минуле, теперішнє, майбутнє»... тощо).

Надзвичайно корисною у реабілітації дітей, що постраждали від внутрішніх міграційних процесів, є техніка конструювання, що за змістом дуже близька до образотворчої діяльності (також відображається навколишня дійсність, робляться ескізи); застосовуються прикраси – як у декоративному мистецтві. З особливим інтересом діти виготовляють ляльок для напальчикового театру – із паперу, картону, цупкої тканини. До того ж розігрування вистав такого театру розвиватиме м'язи рук дитини, координацію її рухів.

Ефективно впливає на дитину і такий різновид художньої творчості, як ліплення із глини, пластиліну, хліба. Ліплення – чудовий реабілітаційний засіб для корекції та розвитку координації рухів, дрібної моторики рук, фантазії й мислення. Для роботи з дітьми краще використовувати глину, починаючи з простих за формою предметів.

Музикотерапія займає особливе місце у практичній діяльності соціального педагога як один із відмінних методів підвищення соціальної активності, комунікативних здібностей особистості, її адекватної соціалізації у суспільстві. Зарубіжні дослідники [22; 23] виокремлюють кілька потужних механізмів лікувальної дії музики: катарсис, регулювання емоційного стану і увиразнення свідомого переживання психо- і соціально-динамічних процесів.

Зі свого боку, Е. Лекорд уточнює й конкретизує мету застосування МТ: для усунення блокування комунікації із соціальним оточенням; для підготовки до сеансів психотерапії й релаксації; для зняття тривоги і страху; для подолання тяжких станів, спричинених неврозами.

Показами для проведення музикотерапевтичної роботи дітей є: негативна «Я-концепція»; дисгармонійна самооцінка; низький ступінь самоприйняття; труднощі емоційного розвитку; імпульсивність; тривожність, страхи; агресивність; переживання емоційного відчуження; почуття самотності; стресові стани; депресія; неадекватна поведінка; порушення стосунків із близькими людьми; конфлікти в міжособистісних відносинах; ворожість до навколишнього світу тощо.

Сьогодні поширене використання музики одночасно із гіпнозом, аутогенним тренуванням та іншими методами релаксації. Існують приклади застосування кольорової музики, що дає змогу отримати седативний і тонізуючий ефект.

Як форми роботи в музикотерапії застосовуються рухове розслаблення і злиття з ритмом музики; музично-рухові ігри та вправи; психічна й соматична релаксація за допомогою музики; вокальні вправи-співи; гра на музичних інструментах і ритмічна декламація; рецептивне сприймання музики; музичне малювання; пантоміма; рухова драматизація під музику; музична розповідь; гра з лялькою та дихальні вправи з музичним супроводом.

Для заспокоєння і внормування психіки дітей використовують відповідні музичні програми, а також звуки живої та неживої природи. Відбирають скомпоновані фрагменти записів голосів пташок, тварин, які створюють сприятливі асоціативні спогади, образи. Ефективно діють на релаксацію ранкові хори пташок у лісі, шуми водяних мешканців, нічні звуки (це заспокоює і відновлює працездатність).

Ефективність психічної та соматичної стимуляції зумовлена тим, що у них задіяні рухи, драматизація і мовлення, а також музична розповідь. Можна використовувати й такий її варіант, коли учасники придумують закінчення розповіді на основі власних уявлень, фантазій, зіставлення зі своїм досвідом.

Корисними для дітей є дихальні вправи з музичним супроводом. Правильне дихання має вирішальне значення для тренування волевих якостей і загальної релаксації. Розслаблювальні музичні стимули викликають полегшення і гармонізацію внутрішнього світу, врівноваженість, впливають на характер людини пом'якшують і роблять його пластичнішим.

Рекомендовані музичні твори для дітей: «Танець маленьких лебедів» (П. Чайковський); «Етюд мі мажор» (Ф. Шопен); «Болеро» (М. Равель); «Розквіт весни» (К. Ейднінг); «Полька – нашим дівам» (Б. Сметана); «Симфонія сі мінор» (А. Вівальді).

Для музично-рухових ігор і вправ доцільно застосовувати: «Марш із балету «Лускунчик» (П. Чайковський); «Увертюру до опери «Руслан і Людмила» (М. Глінка); «Угорську рапсодію» (Ф. Ліст); «Гру дітей» (М. Мусоргський); «Лісові сцени «Одинокі квіти», «Мисливську», «Марш з «Альбому для молоді» (Р. Шуман).

Специфічним засобом у реабілітаційному процесі з дітьми, що постраждали від внутрішніх міграційних процесів, є пантоміма. Заняття нею сприяють психічній релаксації і творчій стимуляції, розвивають фантазію й уяву, удосконалюють рухи, допомагають зняти психічне напруження.

Спочатку пантоміму виконує один учасник, а потім до нього приєднується вся група. Звучить музика, а учасники придумують розповідь, відображаючи її в пантомімі. Психолог розповідає про будь-який випадок, а учасники «показують» його за допомогою пантоміми. У роботі використовуються певні пантомімічні зображення: веселий чи сумний випадок; те, чого найбільше боїться учасник, тощо.

Казкотерапія – це один із ефективних методів роботи з дітьми-мігрантами, які зазнають тих чи тих емоційних та поведінкових труднощів. Суть цього методу полягає у створенні особливої казкової атмосфери, яка робить мрії дитини дійсністю, дає їй можливість вступити у боротьбу зі своїми страхами, комплексами. Основний принцип казкотерапії – цілісний розвиток особистості, турбота про душу, зцілення казкою. Казкотерапія добре долає у дітей високий рівень тривожності, різноманітні страхи, агресивність, адаптує до різних дитячих колективів. Процес казкотерапії допомагає їм усвідомити та проаналізувати свої проблеми, побачити шляхи їх подолання. Привабливість казок для розвитку особистості полягає у відсутності чітких персоніфікацій, метафоричності мови, психологічній захищеності; наявності таємниці [4].

Пісочна терапія у контексті арт-терапії використовується для психологічної діагностики, психокорекції розвитку дитини та врівноваження її внутрішнього стану. Метод акцентує увагу на природному вияві думок, почуттів та настрою у творчості. За допомогою пісочної терапії долаються внутрішні проблеми, успішно коригуються дитяча агресія і тривожність, знімаються емоційне напруження, невпевненість і страхи. Створюють тісний зв'язок позитивні установки і підвищується самооцінка дитини.

Дослідження впливу перелічених методів на дітей, що постраждали від внутрішніх міграційних процесів, вказує на арт-терапії з розвитком емоційної, фізичної та соціальної сфер дитини. Після проведення занять з арт-терапії у дітей

знижується тривожність, стабілізується емоційний та психологічний стан, зростає працездатність, поліпшуються увага, пам'ять, мовлення; підвищуються самооцінка, віра в себе та свої сили. Творчий характер занять дає дитині змогу відкривати в собі щось нове, краще розуміти себе, розвивати свої відносини з людьми та світом.

Апробація вже згадуваних арт-терапевтичних підходів та їх активне впровадження щодо осіб, які постраждали від внутрішніх міграційних процесів, дало відчутні результати в Дрогобицькому районі Львівської області, де кількість переселених сімей становить: з АР Крим – 2 (3 особи); з Луганської області – 18 (24 особи); з Донецької області – 22 (33 особи).

Основним завданням дослідження було визначити вплив пропонованих нами методів арт-терапії на рівень тривожності, самооцінку й емоційний стан дітей.

Загальна кількість респондентів у дослідженні – 24 дитини-переселенці (12 в експериментальній та 12 у контрольній групі).

Для виявлення рівня тривожності дітей, що постраждали від внутрішніх міграційних процесів, нами був застосований тест, розроблений американськими психологами Р. Теммл, М. Доркі та В. Амен [5, 19–28]. Психодіагностичний матеріал у їхній методиці представлений 14 малюнками, на яких зображено різні типові для дитини життєві ситуації. Під час проведення тесту ставилися додаткові запитання на зразок «Чому ти так думаєш?», «Що тебе тривожить?» та ін. Здебільшого діти адекватно і ґрунтовно пояснювали, чому в тій чи тій ситуації дівчинка (хлопчик) весела(ий) чи сумна(ий). Проте окремі досліджувані, де в зображеному епізоді герой мав би переживати позитивні емоції, тлумачили його почуття як негативні. Під час проведення тесту відповіді дітей на запитання: «Чому саме це обличчя ти обрав(ла)?» дали змогу визначити стресові ситуації, які провокують виникнення тривожності. Наприклад, Оленка Ф. на більшості малюнків сприймала сумні обличчя в зображуваних. Очевидно, дівчинка лякається всього нового та боїться бути відкинутою. Такі постійні переживання спричиняють розвиток високого рівня тривожності, що свідчить про недостатню емоційну пристосованість дитини до певних соціальних ситуацій.

На підставі даних протоколу обчислювався індекс тривожності дітей (ІТ), який дорівнює процентному відношенню кількості емоційно-негативних виборів (сумне обличчя) до загальної кількості малюнків (14):

$$\text{ІТ} = \text{Число емоційно негативних виборів} \times 100\%$$

Інтерпретація визначеного рівня тривожності: високий (ІТ вище 50%); середній (ІТ від 20% до 50%); низький (ІТ від 0% до 20%).

За допомогою Q-критерію Розенбаума ми досліджували розходження рівнів тривожності у дітей експериментальної групи, з якими проводилися заняття з арт-терапії, та контрольної групи. Аналіз отриманих результатів показав, що ІТ у дітей контрольної групи дорівнює 54%, а у дітей експериментальної групи – 27%. За допомогою математичного аналізу і Q-критерію Розенбаума ми відстежували відмінності у дітей досліджуваних груп. Ці розходження були доволі значущими: $Q = 12$, при $p > 0,01$.

На наступному етапі дослідження ми використали «Опитувальник» Г. Лаврентьєвої і Т. Титаренко «Рівень тривожності дитини» [10], що пропонує 20 тверджень (за кожну позитивну відповідь нараховується 1 бал).

Отримані дані показали, що до проведення занять середній результат за вказаною методикою становив 10,2 бала, а після занять – 4,5 (нагадаємо: висока тривожність – 15–20 балів; середня – 7–14; низька – 1–6). Зазначимо, що у 56,2% дітей контрольної групи спостерігався підвищений рівень тривожності, тоді як у жодної дитини експериментальної групи високого ІТ виявлено не було.

Для математичного аналізу нами був обраний Q-критерій Розенбаума. Згідно з ним, відмінності в балах за цією шкалою відповідали 5,7. У результаті їх математичної обробки вони опинилися в зоні значущості, де $Q = 11$ (що вище значення Q , то достовірність відмінностей вища) при $p > 0,01$.

На третьому етапі ми досліджували такі симптомокомплекси, як незахищеність, тривожність, недовіра до себе та інших, почуття неповноцінності, ворожість, конфліктність і фрустрації, труднощі спілкування, депресивність за допомогою методики С. Велієвої «Дім. Дерево. Людина» [3, 176].

Суть її полягала в тому, що обстежуваному пропонувалося намалювати будинок, дерево і людину. Потім проводилося опитування за розробленим планом. Вважається, що взаємодія між будинком, деревом і людиною символічно відображає реалії з життя психічно травмованої дитини.

Скажімо, особливо значущим для інтерпретації її стану є порядок, у якому виконується малюнок будинку, дерева й людини: якщо першим дитина зображає дерево, значить, основне для неї – життєва енергія; якщо спочатку досліджуваний малює будинок, то для нього найважливіше – безпека.

Кількісна оцінка тесту здійснювалася на основі симптомокомплексів. Кожен із них містив показники, які оцінюються балами; за відсутності показника бал дорівнює 0. Значущість деяких ознак залежить від ступеня їх вираженості. Так, наявність хмар на одному малюнку оцінювалася в один бал, на двох – у два, на трьох – у три відповідно (симптомокомплекс «тривожність»). При відстеженні більшості ознак ставиться один або два бали (залежно від значимості певної ознаки в інтерпретації одного або всіх малюнків тесту).

Як з'ясовано, методика «Будинок. Дерево. Людина.» так само підтвердила підвищений рівень тривожності у більшості респондентів контрольної групи (54,2%), а у дітей експериментальної групи – тільки у 7% опитаних.

Наводимо результати за середніми балами в кожній із груп:

1. У дітей контрольної групи: незахищеність – 8,7 бала; тривожність – 15; недовіра до себе – 0,8; почуття неповноцінності – 0,8; ворожість – 4,1; конфліктність і фрустрації – 1,9; труднощі спілкування – 2,7; депресивність – 0 балів.

2. У дітей експериментальної групи: незахищеність – 5,3 бала; тривожність – 5; недовіра до себе – 0,7; почуття повноцінності – 0,4; ворожість – 2,6; конфліктність і фрустрації – 1,6; труднощі спілкування – 1,5; депресивність – 0 балів.

Узагальнені результати визначення рівня тривожності дітей за допомогою тесту С. Велієвої представлено у табл. 1.

**Середні значення у балах, отриманих за методикою
«Будинок. Дерево. Людина»**

Симптомо- комплекси	1 – незахищеність	2 – тривожність	3 – недовіра до себе	4 – почуття неповноцінності	5 – ворожість	6 – конфліктність і фрустрації	7 – труднощі спілкування	8 – депресивність –
Діти КГ	8,7	15,0	0,8	0,8	4,1	1,9	2,7	0
Діти ЕГ	5,3	5,0	0,7	0,4	2,6	1,6	1,5	0
Різниця	3,4	10,0	0,1	0,4	1,5	0,3	1,2	0

Найвища різниця у психічному стані респондентів, зафіксована в нашому дослідженні, простежується стосовно симптомокомплексу тривожності.

За допомогою U-критерію Манна-Уїтні, призначеного для оцінки розходжень між двома вибірками за рівнем якої-небудь ознаки, ми досліджували кількісно один із симптомокомплексів – тривожність – у дітей контрольної та експериментальної груп. Різниця в балах за цією шкалою у двох груп тестованих відповідала 10. У результаті математичної обробки відмінності за цією шкалою потрапили в зону значущості, де $U = 1,5$ (що менше значення U , то достовірність відмінностей вища), при $p < 0.01$.

За результатами проведеного нами тестування досліджено: діти контрольної групи, з якими не проводили заняття з арт-терапії, більш тривожні, напружено сприймали все і всіх навколо себе. Здавалося, що вони очікували неприємностей. Рівень самооцінки у досліджуваних дітей був низьким, вони переконані, що гірші за інших в усьому; шукають заохочення і схвалення дорослих. Після проведення занять з арт-терапії у дітей експериментальної групи знизилася тривожність, стабілізувався емоційний та психологічний стан, зросла працездатність, поліпшилася увага, пам'ять, мовлення; підвищилася самооцінка, віра в себе та свої сили. Творчий

характер занять дає дитині змогу відкривати в собі щось нове, краще розуміти себе, розвивати свої відносини з людьми та світом.

Отже, доходимо висновку, що дослідження впливу перелічених методів на осіб, постраждалих від внутрішніх міграційних процесів, вказує, що арт-терапія тісно пов'язана з розвитком емоційної, фізичної та соціальної сфер дитини. Арт-терапія як особливий вид психологічної допомоги, пов'язаний із творчим самовираженням і створенням образу (арт-об'єкта), мета якого – не красива картинка, а відображення внутрішнього стану дитини та відновлення її душевного потенціалу у творчій діяльності, є досить перспективною у роботі з дітьми, які опинилися в кризовій ситуації.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у вивченні провідних психодіагностичних методик, вправ і технік арт-терапії для релаксації, каталізації й унормування переживань різних вікових груп, що постраждали від внутрішніх міграційних процесів.

Література:

1. Арт-терапия – новые горизонты / под ред. А.И. Копытина. Москва : Когито-Центр, 2006. 265 с.
2. Бетенски М. Что ты видишь? Новые методы арт-терапии / пер. с англ. М. Злотник.М. : ЭКСМО-пресс, 2002. 251 с.
3. Велиева С.В. Диагностика психических состояний детей дошкольного возраста : учебно-методическое пособие. Санкт-Петербург : Речь, 2005. С. 176.
4. Вознесенська О.Л. Ресурси арт-терапії на допомогу вимушеним переселенцям : практичний посібник. Київ : Human Rights Foundation, 2015. 50 с.
5. Дерманова И.Б. Диагностика эмоционально-нравственного развития Санкт-Петербург : Речь, 2002. 360 с.
6. Жданович Ю.М. Соціально-педагогічна підтримка дітей вимушених переселенців як наукова проблема. Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді. 2015. Вип. 19(1). С. 204–213.
7. Закон України «Про забезпечення прав і свобод внутрішньо переміщених осіб» [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1706-18>.
8. Киселева М. В. Арт-терапия в практической психологии и социальной работе. Санкт-Петербург : Речь, 2007. 160 с.

9. Лигомина Т.А. Умови успішної адаптації та інтеграції дітей із сімей внутрішньо переміщених осіб до навчального закладу [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://www.slideshare.net/ssuser02ed91/ss-55329412>.
10. Лютова Е.К., Мони́на Г.Б. Шпаргалка для взрослых : психокоррекционная работа с гиперактивными, агрессивными, тревожными и аутичными детьми. Москва : Генезис, 2000. 102 с.
11. Мельниченко Л.М. Соціально-психологічна реабілітація дітей із зони АТО засобами арт-терапії. *Актуальні проблеми психології*: збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. 2016. Том. XI: Психологія особистості. Психологічна допомога особистості. Випуск 14. С. 91–99.
12. Міжвідомчий координаційний штаб повідомляє. URL : <http://www.dsns.gov.ua/ua/Mizhvidomchiykoordinatsiyniy-shtab.html>.
13. Міністерство соціальної політики України. URL : <http://msp.gov.ua>
14. Про внесення змін до деяких законодавчих актів України щодо посилення соціального захисту дітей та підтримки сімей з дітьми: Закон України від 26.01.2016 № 936–19: URL : <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/936-19>
15. Психологічна допомога постраждалим внаслідок кризових травматичних подій : методичний посібник / З.Г. Кісарчук, Я.М. Омельченко, Г.П. Лазос та ін.; за ред. З.Г. Кісарчук. Київ : «Логос», 2015. 207 с.
16. Соціально-педагогічна та психологічна допомога сім'ям з дітьми в період військового конфлікту : навчально-методичний посібник / В.Л. Андрєєнкова, І.О. Бандурка, Н.П. Бочкор та інші. Київ : Агентство «Україна», 2015. 176 с.
17. Садова І.І. Арт-терапія як ефективна технологія соціалізації дітей з особливими потребами в сучасних умовах. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології* : наук. журнал / голов. ред. А.А. Сбруюва. Суми : Вид-во Сум ДПУ імені А.С. Макаренка, 2017. № 1 (65). С. 270–279.
18. Скотна Н. The use of art therapy in psycho-pedagogical support of children affected by internal migration processes in Ukraine. *Науково-практичний журнал Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського*. Наука і освіта. 2017. №9. С. 53–58.
19. Скотна Н.В., Пантюк М.П., Пантюк Т.І. Садова І.І. Соціально-психологічна допомога дітям вимушених переселенців засобами арт-терапії *Актуальні питання гуманітарних наук* : міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного

- педагогічного університету імені Івана Франка / редактори-упорядники В. Ільницький, А. Душний, І. Зимомря. – Дрогобич : Посвіт, 2017. Вип. 17. С. 322–329.
20. Скотна Н.В., Пантюк М.П., Пантюк Т.І., Садова І.І. Адаптація дітей внутрішньо переміщених осіб до навчального закладу. *Молодь і ринок*. Щомісячний науково-педагогічний журнал / ред. кол.: Н. Скотна (шеф-редактор), Н. Примаченко (гол. ред.), Ф. Андрушкевич та ін. № 7 (162) липень, 2018. С.6–12.
 21. Хульбут Г. Укрощение бури : интермодальная арт-терапия в качестве инструмента преодоления чувств гнева и стыда у перенесших эмоциональные травмы пациентов. *Арт-терапия в эпоху постмодерна*/ под ред. А.И. Копытина. СПб. : Речь, 2002. – 184 с.
 22. Pavlicevic M. Music Therapy in Context : Music, Meaning and Relationship. London-Philadelphia : Jessica Kingsley Publishers, 2000. 145 p.
 23. Ross C. Something to draw on: Activities and Interventions using an Art Therapy Approach. London-Boston : Jessica Kingsley Publishers, 1997. 256 p.

Наукове видання

**Психолого-педагогічний супровід осіб,
постраждалих від міграційних процесів
в умовах сучасних українських реалій:
теорія і практика**

Головний редактор
Ірина Невмержицька

Технічний редактор
Ірина Намачинська

Коректор
Оксана Бульбах

Здано до набору 05.02.2019 р. Підписано до друк 12.02.2019 р. Формат 60х84/16. Папір офсетний. Гарнітура Times. Наклад 100 прим. Ум. друк. 12, 63 арк. Зам. 8.

Редакційно-видавничий відділ Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. (Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до державного реєстру видавців, виготівників і розповсюджувачів видавничої продукції ДК № 5140 від 01.07.2016 р.) 82100, Дрогобич, вул. І. Франка, 24,