

Міністерство освіти і науки України
Комунальний заклад вищої освіти
«Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія»
Запорізької обласної ради

**КОНЦЕПТУАЛЬНІ ОРІЄНТИРИ ТА
ІНСТИТУЦІЙНА ПРАКТИКА
ЖИТТЄТВОРЧОГО СТАНОВЛЕННЯ
ОСОБИСТОСТІ
(міждисциплінарні суспільно-
гуманітарні аспекти)**

Колективна монографія

Запоріжжя, 2021

*Рекомендовано до друку вченою радою комунального закладу вищої освіти
«Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія»
Запорізької обласної ради (протокол від 29.06.2021 р. №10)*

Науковий редактор:

Нечипоренко В.В., доктор педагогічних наук, професор, ректор комунального закладу вищої освіти «Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія» Запорізької обласної ради.

Рецензенти:

Синьов В.М., дійсний член НАПН України, доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри психокорекційної педагогіки та реабілітології Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова.

Катасв С.Л., доктор соціологічних наук, професор, завідувач кафедри соціології та соціальної роботи Класичного приватного університету.

Шульженко Д.І., доктор психологічних наук, професор, професор кафедри психокорекційної педагогіки та реабілітології Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова.

К 65 **Концептуальні орієнтири та інституційна практика життєтворчого становлення особистості (міждисциплінарні суспільно-гуманітарні аспекти) :** монографія / за заг. наук. ред. В. В. Нечипоренко. Запоріжжя : Вид-во Хортицької національної академії, 2021. 340 с.

ISBN 978-966-8157-99-8

У монографії концептуалізовано сучасну суспільно-гуманітарну парадигму системно-аналітичної інтерпретації феноменології життєтворчості особистості, здійснено науково-методологічну експлікацію концепту життєтворчості у міждисциплінарному контексті, що враховує новітні філософські, педагогічні, соціологічні та психологічні дослідження. Розкрито нормативні засади, управлінсько-організаційні моделі і програмно-технологічне забезпечення інституційної практики життєтворчого становлення особистості, проаналізовано інноваційний досвід системного розв'язання цієї проблеми в умовах Хортицької національної навчально-реабілітаційної академії, яка з 1990-х рр. є експериментальним майданчиком для розробки та науково-дослідної перевірки теоретичних ідей і методологічних положень педагогіки та психології життєтворчості. Проаналізовано життєтворчий потенціал закладів загальної середньої освіти у контексті Концепції Нової української школи, що передбачає набуття дитиною ключових компетентностей для соціальної самореалізації і досягнення життєвого успіху, специфіковано інноваційний досвід реабілітаційно-педагогічного супроводу становлення дитини з особливими освітніми потребами як суб'єкта життєтворчості. За підсумками міждисциплінарного аналізу проблеми кадрового забезпечення освітньої практики охарактеризовано можливості оптимізації провідної ролі закладів вищої освіти щодо підготовки майбутніх фахівців до ефективної роботи в умовах інноваційного закладу – школи життєтворчості.

Монографія адресована науковцям, викладачам і студентам закладів вищої освіти, менеджерам у галузі освіти, педагогічним працівникам і слухачам курсів післядипломної педагогічної освіти.

УДК 37.015.311

ЗМІСТ

ПЕРЕДМОВА (<i>Нечипоренко В.В.</i>).....	5
РОЗДІЛ І. КОНЦЕПТУАЛЬНО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ СУСПІЛЬНО-ГУМАНІТАРНОЇ РЕФЛЕКСІЇ ПРОБЛЕМАТИКИ ЖИТТЄТВОРЧОСТІ ОСОБИСТОСТІ	20
1.1. Життєтворчість особистості як міждисциплінарна наукова проблема і стратегічний орієнтир інноваційних змін в освітній практиці (<i>Нечипоренко В.В.</i>).....	20
1.2. Компетентнісний підхід до організації психолого-педагогічного супроводу життєтворчого становлення особистості: досвід, проблеми, перспективи (<i>Єрмаков І.Г.</i>).....	53
1.3. Освітні ресурси розвитку ціннісно-нормативної готовності особистості до суспільно значущої життєтворчості (<i>Гордієнко Н.М.</i>).....	68
1.4. Інноваційний розвиток виховної системи освітньо-реабілітаційного закладу на засадах педагогіки життєтворчості (<i>Позднякова О.Л.</i>).....	88
1.5. Педагогіка життєтворчості особистості: від витоків до становлення теоретичних засад (<i>Павленко А.І.</i>).....	104
1.6. Екологічна соціальна робота як елемент адаптації особистості до умов сучасного українського суспільства (<i>Позднякова-Кирб'ят'єва Е.Г., Мосаєв Ю.В.</i>).....	119
РОЗДІЛ ІІ. ЖИТТЄТВОРЧИЙ ПОТЕНЦІАЛ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ У КОНТЕКСТІ КОНЦЕПЦІЇ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ	147
2.1. Система реабілітаційно-педагогічного супроводу становлення дитини з особливими освітніми потребами як суб'єкта життєтворчості (<i>Сілявіна Ю.С.</i>).....	147
2.2. Розвиток стресостійкості старшокласників на засадах психології життєтворчості (<i>Кудінова М.С.</i>).....	165

2.3. Організаційно-методичні нововведення у діяльності закладів загальної середньої освіти як шкіл життєтворчості (<i>Маврін В.В.</i>).....	181
2.4. Розгортання досліджень індивідуального життєвого шляху в освітньому процесі закладу середньої освіти (<i>Сташук О.О.</i>).....	206
2.5. Волонтерська діяльність як засіб реалізації життєтворчого потенціалу учнівської молоді (<i>Червоненко К.С.</i>).....	234
2.6. Розвиток інклюзивної компетентності педагогів на засадах життєтворчості (<i>Клопота О.А.</i>).....	247
РОЗДІЛ III. ІНСТИТУЦІЙНА ПРАКТИКА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ЖИТТЄТВОРЧОГО СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ В УМОВАХ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....	264
3.1. Професійна підготовка майбутніх фахівців соціальної сфери на засадах педагогіки та психології життєтворчості (<i>Казаннікова О.В.</i>).....	264
3.2. Теоретичний аналіз проблеми саморегуляції ситуативної тривожності студентів у контексті психології життєтворчості (<i>Галієва О.М.</i>).....	282
3.3. Життєтворчі засади формування соціокультурної компетентності студентів у процесі дослідницької діяльності (<i>Курінна Л.В.</i>).....	293
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	303
ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ.....	338

діагностичними показниками, представленими в табл. 3.2. Всі інші учасники воркшоп-занять (30,6%) характеризуються позитивною динамікою майже за всіма діагностичними показниками (в інтервалі від 8 до 13), що також можна визнати достатнім результатом впровадження циклу занять за технологією воркшопу.

Таким чином, впровадження технології воркшопу у процес практичної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери дає можливість забезпечити високий рівень організації та реалізації освітнього процесу на засадах педагогіки та психології життєтворчості, компетентнісного, особистісно-орієнтованого та діяльнісного підходів, сприяючи створенню інноваційного освітнього середовища командної взаємодії та взаємонавчання, у якому всі учасники є суб'єктами освітнього процесу; створенню умов для актуалізації знань, власного досвіду студентів, інтеграції їх у новий досвід; акумуляції педагогічних ідей та відтворенню їх на практиці з урахуванням життєтворчих пріоритетів інноваційного розвитку освітнього процесу; формуванню не просто спеціальних знань, умінь та навичок соціального педагога, а й ключових професійних компетенцій на достатньому рівні професійної компетентності майбутніх соціальних педагогів, а також їхньої готовності до творчого самовдосконалення фахової діяльності відповідно до подальших професійних викликів і завдань.

3.2. Теоретичний аналіз проблеми саморегуляції ситуативної тривожності студентів у контексті психології життєтворчості

Багаточисельність таких змін як економічна та політична нестабільність, мобільність суспільства, інтеграція національної системи освіти у європейський і світовий освітній простір приводять до підвищення вимог щодо підготовки фахівця. Якість освітнього процесу на етапі професійної підготовки у закладі вищої освіти, частіше за все, визначає успішність людини у майбутній професійній

діяльності та в процесі її взаємодії з іншими людьми. Процес здобуття вищої освіти має фактори ризику для психічного здоров'я студентів. Відповідно до цього, одним із основних завдань сучасних закладів вищої освіти, як зазначено у концептуальних документах, які визначають перспективи розвитку освіти і науки України (Указ Президента України «Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року», 2013), є формування здоров'язбережнього середовища учасників навчально-виховного процесу, модернізація структури, змісту й організації освіти на засадах компетентнісного підходу, переорієнтації змісту освіти на цілі сталого розвитку, в тому числі і осіб, які здобувають вищу освіту. У зв'язку із цим, навчання у закладі вищої освіти включає не тільки опанування професією, а й вироблення цілого ряду компетенцій – соціальних та психологічних, що сприяють формуванню стійкості студента, що є основою особистісного зростання і самореалізації, успішності майбутньої професійної діяльності. Розвиток саморегуляції ситуативної тривожності є одним із основних складових «виживання» студента в теперішніх умовах; вирішальним фактором, який впливає на його успішність у процесі життєтворчості.

Життєтворчість, як спосіб самопрограмування і творчого здійснення особистістю власного життя, є унікальним надбанням людини, як зрілої особистості. Замислюючись і творчо реалізуюючи своє життя, особистість, тим самим, отримує статус суб'єкта життя, господаря своєї долі. Без сумніву, мистецтво життя є найвищою розвиненою здатністю до життєтворчості (Українська наукова школа психології та педагогіки життєтворчості: досягнення, проблеми та перспективи розвитку, 2013). Теорія життєтворчості наголошує на свободі людини здійснювати саморегулювання за рахунок власної активності та суб'єктності, які лежать в основі її сутності (Єрмаков та ін., 2009). Важаємо, що освоєння студентами мистецтва життя передбачає оволодіння процесом саморегуляції власних емоційних станів, в тому числі й тривожності.

Детальне вивчення особливостей прояву ситуативної тривожності саме у студентському віці є підґрунтям для вирішення проблеми саморегуляції ситуативної тривожності у цей віковий період.

Проблема ситуативної тривожності є міждисциплінарною та знаходиться на межі таких предметних галузей, як практична, медична, дитяча, педагогічна, соціальна психологія, психіатрія, фізіологія та філософія. При цьому залишаються недостатньо вивченими особливості прояву ситуативної тривожності у процесі професійної підготовки студентів.

Проблемі тривожності, як психічного стану, що виникає в результаті впливу ситуативних факторів, як зазначає Д. Капітанець, присвячені дослідження як вітчизняних так і зарубіжних вчених (М. Амінов, Г. Габдєєва, М. Левітов, Т. Нежнова, А. Прихожан, О. Філіпова, Ю. Ханін, І. Пацявичус, Ч. Спілбергер, К. Ізард, Р. Лазарус та інші) (Капітанець, 2011).

За даними А. Зобкова, у дослідженнях Б. Анан'єва, Ю. Кулюткіна, А. Реана, Є. Степанової, П. Просецького, Є. Нікіреєва, В. Сластьоніна, В. Якуніна та ін. накопичений великий емпіричний матеріал, наводяться результати експериментів і робляться теоретичні узагальнення щодо дослідження особливостей студентського віку (Зобков, 2013).

Особливостям функціонування та розвитку студентських груп присвячені роботи В. Бочелюка (Бочелюк, 2009), Є. Головахи (Головаха, 1988), В. Секун (Секун, 1976) та ін.

Дослідники відзначають, що у студентів закладів вищої освіти спостерігається найбільша кількість стресових подій порівняно з будь-якими іншими періодами життя. Причому це стосується не тільки глобальних життєвих змін (вступ у шлюб, народження дитини, влаштування на роботу), а й повсякденних стресів (конфлікти, брак часу). На думку О. Ілюхіна, великим самостійним джерелом тривожності є навчальна діяльність студентів (Ілюхін, 2011).

Студентський вік (18-25 років) є складним періодом в житті людини, оскільки є первинною ланкою в ланцюзі зрілого віку, ніж заключним у ланцюзі періодизації дитячого розвитку (Уддин, 2014). Відповідно до цієї тези, студентський вік є досить широким діапазоном, який відноситься в різних класифікаціях до вікового періоду пізнього юнацтва, або ранньої дорослості. Частково це є виправданим, оскільки, відповідно до певних класифікацій, початок навчання у закладі вищої освіти приходить саме на цей період.

У деяких класифікаціях студентський вік розглядається як особлива онтогенетична стадія. Як зазначає Л. Улановська, в якості окремої вікової та соціально-психологічної категорії студентство виокремлено в науці відносно нещодавно – в 1960-х роках психологічною школою під керівництвом Б. Ананьєва (Улановская, 2011). Заслугою психологічної школи Б. Ананьєва є те, що студентство розглядається як особлива вікова і соціально-психологічна категорія з точки зору сприятливого періоду для розвитку особистості людини.

Вітчизняні вчені В. Бочелюк (Бочелюк, 2009), Є. Головаха (Головаха, 1988), В. Секун (Секун, 1976) розглядають студентську групу як соціально-психологічну систему, що володіє специфічними особливостями, які детерміновані віковими та соціальними факторами і підкреслюють значення створення комфортного середовища для оптимального розвитку особистості майбутнього фахівця, розкриття творчого потенціалу, трансляції і збільшення знань. У визначенні Р. Кричевського та У. Дубовської «студентська група – специфічний вид соціальної організації, об'єднання індивідів для спільної кооперованої діяльності» (Кричевский и др., 2016). Студенти, як найбільш активні представники молоді, завдяки віковим особливостям повинні мати найбільшу інтенсивність і якість динаміки ціннісних процесів.

Як вказує В. Колесніков, на думку багатьох авторів, основною діяльністю студентів є пізнавальна або навчальна діяльність, однак, як показують дослідження, на деяких етапах здобуття освіти спілкування може стати переважаючим видом діяльності (Колесников, 1997).

Б. Ананьєв зазначає, що вища освіта здатна здійснювати потужний вплив на психіку людини і розвиток її особистості, особливо за наявності сприятливих умов в освітньому процесі (Ананьев, 2001).

Відповідно даних М. Дзугкоевої, детальне дослідження студентства, як соціальної групи, яка виокремлюється серед молоді і виступає як її прогресивна частина, що старанно займається навчальною діяльністю проводилось під керівництвом В. Лисовського (Дзугкоева, 1999). На думку В. Лисовського, студентство, як специфічна соціальна група, характеризується «особливими умовами життя, праці і побуту, соціальною поведінкою і психологією, системою соціальних цінностей». Основними факторами розвитку особистості студентів є вища освіта, а також професіоналізація особистості (Лисовский, 1974).

Існують різні підходи до визначення особливостей студентського віку, які мають пряме відношення до виявлення психологічних аспектів прояву ситуативної тривожності студентів.

Серед особливостей студентського віку В. Колесніков виокремлює: високу інтенсивність спілкування, спрямованість до нових ідей, наявність проблеми пошуку сенсу життя, підвищену сприйнятливість і схильність до ризику, вираженість мотивів особистісного зростання і соціального престижу, більш низький рівень розвитку відповідальності, інтенсивності і самостійності в порівнянні з іншими групами молоді, суперечливість внутрішнього світу, складність знаходження своєї самобутності і формування індивідуальності (Колесников, 1997).

Л. Улановська зазначає, що більшість дослідників (Л. Аболін, І. Васильєв, Л. Вінокуров, Г. Габдєєва, М. Гаріфулліна, Ю. Десятникова, Е. Носенко, М. Пейсахов, О. Прохоров, В. Шарай) виокремлює ряд основних характеристик студентського віку, до яких відносяться: високий освітній рівень, висока пізнавальна мотивація, висока соціальна активність, гармонійне поєднання інтелектуальної і соціальної зрілості (Улановская, 2011).

І. Зимня виокремлює основні характеристики студентського віку, які відрізняють цей вік від інших груп населення: високий освітній рівень, висока пізнавальна мотивація, найвища соціальна активність та досить гармонійне поєднання інтелектуальної та соціальної зрілості (Зимня, 2000).

У статті «Психологічні та психофізичні особливості розвитку в юнацькому (студентському) віці» Т. Малютіна звертає увагу на те, що З. Фрейд, засновник психодинамічного підходу, мав свій погляд на розвиток особистості. З. Фрейд розглядав особистість як організовану систему, яка складається з відносно стабільних характеристик, які сучасні психологи називають якостями особистості. З. Фрейд не розробив системної концепції юнацького віку, він висунув важливі положення про природу підліткової та юнацької сексуальності, окреслив особливості розвитку емоційних процесів та формування юнацької особистості (Малютіна, 2014).

У дослідженнях О. Фальової вказується на те, що О. Дусавицький розглядає студентський вік як завершальний етап формування особистості, її когнітивних, емоційних, мотиваційних, вольових якостей, а також громадської позиції та системи цінностей. Саме в рамках цього віку самосвідомість особистості досягає певної зрілості, ієрархія цінностей стає стійкою, поведінка носить не ситуативний (реактивний) характер, а навпаки, проактивний, тобто такий, що спирається на усвідомлену відповідальність (Фальова, 2008).

Серед характеристик студентського віку емоційні особливості представляють одну із найважливіших сторін особистості студентів. Юнацький вік, як перехідний період, характеризується підвищеною емоційністю й емоційною напруженістю, пов'язаною з наявністю психологічних труднощів дорослішання, суперечливістю рівня домагань і образу «Я» (Колесников, 1997).

З віком відбуваються зміни змісту емоцій, ускладнення об'єктів та розширення їх кола, з'являються нові почуття, як стійкі емоційні відношення до певної групи об'єктів, що виникають в результаті узагальнення емоцій, формується

здатність контролювати та регулювати емоції, аналізувати та передбачати емоційні ситуації та уникати їх, підвищується рівень диференційованості та вибірковості емоцій. Можливості та вміння їх реалізовувати, вміння усвідомлено ставити цілі і виокремлювати потрібні завдання, прагнучи до їх реалізації, що полягає в доведенні до логічного фіналу, вміння моделювати свою діяльність, – всі ці компоненти пов'язані із здійсненням саморегуляції (Уддин, 2014).

Результати досліджень О. Прохорова доводять, що «в студентському віці збільшується не тільки якісний арсенал психорегулюючих засобів, а й змінюється їх якісний склад, пов'язаний із включенням інтелектуальних способів і методів, розумових дій» (Прохоров, 2005, с. 110). На його думку, отримані емпіричні факти пов'язані з тим, що в основу таких змін покладено більш високий рівень розвитку суб'єкта, а також підвищення складності його діяльності.

Як зазначає Л. Дика, емоції, які породжуються діяльністю, не тільки стають її необхідним компонентом, але й починають виконувати функцію її регуляції (Дикая, 1992).

Емоції здатні здійснювати як позитивний, так і негативний вплив на процес життєтворчості студента.

У деяких дослідженнях показана позитивна роль негативних емоцій в організації діяльності. Так, за даними Ю. Тищенко, Р. Девідсон вважає, що емоції, переважно впливаючи на дії, готують організм до певних адаптаційних реакцій, і, в цілому, негативні емоції цілком можуть бути підставою для того, щоб особистість залишалася зібраною і працездатною до завершення розпочатої справи, якщо, звичайно, ситуація, в цілому, знайома і не викликає надмірного занепокоєння (Тищенко, 2010).

Зазначається також можливий деструктивний вплив негативних емоцій, які створюють стресові стани, знижують інтелектуальну діяльність та загальну активність. Негативні емоції, які поєднуються із невизначеністю мотивації, знижують успішність навчальної діяльності, впливають на механізми саморегуляції та посилюють дезадаптацію (Колесников, 1997, с. 2).

М. Левітов зазначає, що психічні стани (позитивні або негативні) впливають на хід та досягнення результатів діяльності студентів, на їх успішність, якість знань, навичок, вмінь, на формування професійно важливих якостей особистості тощо. Максимальна продуктивність розумової діяльності можлива лише за наявності психічного здоров'я, рівноваги та спокою. Значний вплив на психічний стан студентів мають успіхи у навчанні, взаємовідносини з однолітками, соціально-психологічна атмосфера в колективі, такт викладача. Особливість стану залежить, перш за все, від психічних властивостей особистості, мотивації та типу нервової системи (Левітов, 1998).

До найважливіших характеристик негативних емоцій ми відносимо тривожність. Не можна не погодитися із К. Шафранською, яка зазначає, що структура емоційних переживань студентів надзвичайно складна, оскільки вона динамічна і залежить від зовнішніх чинників, від діяльності людини і її індивідуально-типологічних особливостей (Шафранская, 1976). Цієї ж думки, як зазначає Д. Капітанець, дотримуються й інші вчені (М. Амінов, Г. Габдєєва, М. Левітов, Т. Нежнова, А. Прихожан, О. Філіпова, Ю. Ханін, І. Пацявичус, Ч. Спілбергер, К. Ізард, Р. Лазарус та інші) (Капітанець, 2011), які виокремлюють особистісну та ситуативну тривожність.

Серед визначених видів тривожності особливої уваги у нашому дослідженні заслуговує ситуативна тривожність студентів.

Як зазначає О. Радюк, ще в 50-х роках ХХ століття відомий психолог Р. Кетелл сформулював концепцію, сутність якої полягає у виокремленні двох видів тривожності: тривога як стан та тривожність як особистісна властивість. Ця концепція згодом була доопрацьована і вдосконалена Ч. Спілбергером та була покладена в основу розробленого ним тесту для визначення рівня тривожності (Радюк и др., 2003).

Щодо впливу ситуативних факторів на емоції О. Леонтєв зазначає, що, на відміну від афектів, емоції

представляють собою більш тривалі стани, які, час від часу, лише слабо проявляються у зовнішній поведінці. Вони мають чітко виражений ситуативний характер, тобто, мають особистісне оціночне ставлення до можливих ситуацій, до власної діяльності і власним проявам в них (Леонтьєв, 2007).

М. Прадін таким чином описує ситуативну тривожність студентів: складність почуттів визначається, перш за все, тією обставиною, що, завдяки сприйняттю, елементарні задоволення і страждання набувають віртуального характеру, який не дозволяє більше розглядати їх в якості простих бажань або огиди. Почуття у будь-якому випадку утворюють численні різновиди, відтінки яких змінюються в залежності від ситуації; їх називають, в залежності від цієї ситуації, надією, сумнівом, занепокоєнням, побоюванням, тривогою (Прадин, 2007).

Тривожність, як стан, включає в себе такі складові, як суб'єктивні відчуття напруги, занепокоєння, хвилювання, побоювання, ознаки активації вегетативної нервової системи. Дуже висока реактивна тривожність може викликати порушення уваги.

У ряді робіт отримані дані про залежність успішності студентів від ситуативної тривожності, які вказують на їх негативний зв'язок. М. Дворяшиною були отримані різноспрямовані зв'язки між успішністю та тривожністю студентів (Дворяшина, 1973). За словами В. Колеснікова, вчені Р. Кетелл та І. Шейер підкреслюють, що зв'язок між тривожністю та успішністю складний і визначається мотивацією, складністю матеріалу, віком та іншими факторами. Передбачається, що незначний рівень тривожності може сприяти навчанню за рахунок збільшення кількості самостійної роботи. Вказується також на можливість існування зворотнього впливу низької успішності на виникнення стану тривожності (Колесников, 1997).

Як зазначає О. Петрова, у дослідженнях В. Астапова встановлено, що студенти з високою ситуативною тривожністю характеризуються більш вираженою дезадаптацією, ніж із середнім і низьким рівнем тривожності.

Для них характерними є неприйняття себе і емоційний дискомфорт, зовнішній контроль і ескапізм (відхід від проблем) (Петрова, 2010).

Згідно даних О. Фальової, ряд дослідників (О. Гройсман, О. Колесова, В. Стоногіна, С. Чопов та ін.) здійснювали обстеження фізіологічних змін в організмі студентів. З'ясувалося, що у студентів першого курсу, за даними електроенцефалографічних, роенцефалографічних, електрокардіографічних і біохімічних досліджень, відзначається зниження низки функцій. Все це впливає на успішність студентів. Відповідно до отриманих результатів, дослідники зробили висновок про те, що важливими факторами, які впливають на успішність студентів, є адаптація у закладі вищої освіти, підвищене втомлення, нервова перенапруга. Однією із форм надлишкової нервово-психічної напруги є процес здачі іспитів. У процесі досліджень з'ясовано, що в ситуації іспиту у студентів незмінно присутні елементи стресового характеру (О. Белоусов, Н. Наєнко). Крім сильної інтелектуальної напруги, з іспитами у студентів пов'язана поява низки негативних емоцій: страху, занепокоєння, тривоги, причиною яких є невизначеність результату екзаменаційної ситуації, оцінка її в суб'єктивному, особистому плані як «небезпечної», критичної (О. Варес, С. Тамм). Страх і невпевненість у собі пов'язуючись із заниженою самооцінкою, що, у свою чергу, приводить до нових афективних переживань. У ситуації іспиту відзначене зниження рівня мислення, уваги, пам'яті та всіх показників шкали самооцінки, самопочуття, настрою, працездатності, нічного сну, апетиту. Змінюються вегетативні показники: відзначається прискорення серцебиття на 10-15 ударів у хвилину, посилення тремору рук, зниження температури пальців. У багатьох дослідженнях підтверджується несприятливий вплив іспитів на серцево-судинну систему студентів (З. Волинський, А. Карякіна). Очевидно, що все це не тільки впливає на успішність, але може призвести до втрати інтересу до навчання, зниження рівня домагань, зміни самооцінки особистісних якостей, а потім змінити і діяльність,

і поведінку, і відносини з викладачами, однокурсниками, друзями та членами родини (Фальова, 2008).

Аналізуючи дослідження Г. Льдокової, Л. Улановська доходить до висновку, що з процесом екзаменаційних випробувань у студентів пов'язаний прояв низки негативних емоцій. До них відносяться: прояв страху, неспокою, тривоги, причиною яких є невизначеність результату екзаменаційної ситуації, – оцінка її в суб'єктивному, особистому плані як «небезпечної», критичної. Прояв цих станів у процесі екзаменаційних випробувань у студентів погіршує пам'ять, уповільнює час реакції, викликає найбільший викид адреналіну (Улановская, 2011).

У дослідженнях Л. Шеховцової виявлені розбіжності в емоційних реакціях в екзаменаційний період у студентів з різною успішністю. Визначено, що менш успішні студенти відрізняються більшою емоційною реактивністю до екзамену, що призводить до виснаження енергетичних резервів ще до його початку діяльності. Найбільша емоційна активність у більш успішних студентів спостерігається під час проведення іспиту, саме тоді визначається найбільша продуктивність інтелектуальної діяльності (Шеховцова, 1991).

Тривожність, як соціально-психологічне явище, викликане певною ситуацією, може порушувати сприйняття, спонукати до помилок в міркуванні, координації довільної моторики, впливає на розвиток емоцій і на процес професійного становлення. Зростання ситуативної тривожності в студентському віці є стресогенним фактором, може сприяти розвитку емоційного стресу, зниження здатності до адаптації.

Теоретичний аналіз проблеми саморегуляції ситуативної тривожності студентів у контексті психології життєтворчості дозволив зробити такі висновки:

– визначено, що студентський вік представляє собою досить широкий діапазон, який відповідає в різних класифікаціях періодам пізнього юнацтва, або ранньої дорослості;

– доведено, що у студентів в закладі вищої освіти спостерігається найбільша кількість стресових подій порівнянно з будь-якими іншими періодами життя; зростання ситуативної тривожності в студентському віці є одним із факторів, який може сприяти розвитку емоційного стресу, зниженню здатності до адаптації; значним самостійним джерелом ситуативної тривожності є навчальна діяльність;

– підтверджено факт залежності навчальної успішності студентів від тривожності, яка викликана певною ситуацією. Дослідження підтверджують негативний вплив ситуативної тривожності на навчальну успішність студентів.

Таким чином, сформованість уміння саморегуляції студентом тривожності, яка викликана певною ситуацією, дозволяє успішно аналізувати умови і задачі навчання, раціонально планувати і організовувати власне навчання, адекватно оцінювати, своєчасно коригувати та удосконалювати процес і результати власної навчальної діяльності, тобто, керувати нею. Від сформованості у студента навичок саморегуляції ситуативної тривожності залежить його активність у навчанні та успішність у процесі життєтворчості.

3.3. Життєтворчі засади формування соціокультурної компетентності студентів у процесі дослідницької діяльності

Проблема формування соціокультурної компетентності особистості є актуальною у контексті інтеграції України до європейського простору. Українській державі потрібні компетентні у різних сферах життя громадяни, тому вона висуває до кожного з них високі вимоги, а саме: володіння знаннями щодо культурних особливостей свого та інших народів, уміння взаємодіяти і співпрацювати з оточуючими, здатність дотримуватись загальноприйнятих у суспільстві норм, прагнення до самоосвіти, самопізнання та самореалізації у соціумі.