

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ ТА НАУКИ УКРАЇНИ
СХІДНОЄВРОПЕЙСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ЛЕСІ УКРАЇНКИ

**ПСИХОЛОГІЯ ПРОФЕСІЙНОЇ БЕЗПЕКИ:
ТЕХНОЛОГІЇ КОНСТРУКТИВНОГО
САМОЗБЕРЕЖЕННЯ ОСОБИСТОСТІ**

Колективна монографія

Луцьк
Вежа-Друк
2015

УДК 316.61
ББК 88.411.9
П86

*Рекомендовано до друку вченою радою
Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки
(протокол № 6 від 25 грудня 2014 року)*

Рецензенти:

Гошовський Я. О. – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри педагогічної та вікової психології Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки;

Ващенко І. В. – доктор психологічних наук, професор, професор кафедри загальної та соціальної психології Київського національного університету імені Тараса Шевченка.

Колектив авторів: О. Лазорко, Ж. Вірна, Л. Акімова, В. Грандт, В. Подляшаник, І. Матієшин, З. Ковальчук, Я. Андрушко, О. Матеюк, С. Вірний, І. Газда, А. Мудрик, К. Хворост, О. Віговська, Н. Леонюк, З. Крижановська, О. Остапйовський, К. Шкарлатюк, А. Губіна, І. Грицюк, А. Лянцевич, М. Кандиба, О. Фенина, О. Бай, Н. Гарчук, О. Гошовська, Н. Вічалковська, О. Іванашко, Т. Хомуленко, А. Поденко, В. Бочелюк, В. Коширець, І. Дорожко, В. Бочелюк, М. Панов, Г. Барабашук, Т. Прокопович, К. Островська.

Психологія професійної безпеки: технології конструктивного
П 86 **самозбереження особистості : кол. моногр. / О. Лазорко, Ж. Вірна,**
Л. Акімова [та ін.] ; за заг. ред. Ж. Вірної. – Луцьк : Вежа-Друк, 2015. –
588 с.

ISBN 978-617-7272-21-1

У монографії презентовано основні теоретичні доробки професійної безпеки особистості та рекомендаційний пакет емпіричного вивчення професійної реалізації із описом відповідної технології професійного самозбереження, компенсації та реабілітації в практичній діяльності. Запропоновані пріоритетні теоретико-емпіричні дані монографії відкривають напрямок інноваційних розробок різноманітних заходів, які спрямовані на суттєві та швидкі зміни професіоналізму та його психосоціального забезпечення.

Для психологів, викладачів, аспірантів та студентів, фахівців соціально-професійного обслуговування.

УДК 316.61
ББК 88.411.9

© Лазорко О., Вірна Ж., Акімова Л. та ін., 2015
ISBN 978-617-7272-21-1
© Маліневська І. (обкладинка), 2015

ЗМІСТ

ПЕРЕДМОВА	5
РОЗДІЛ 1. ПРОФЕСІЙНА БЕЗПЕКА ОСОБИСТОСТІ: ТЕОРЕТИЧНІ ТА ПРИКЛАДНІ ДОРОБКИ	
1.1. Професійна безпека особистості в системі психологічних явищ (Ольга Лазорко).....	8
1.2. Професійна безпека: динаміка і ризики прояву професійних деформацій фахівця (Жанна Вірна)	30
1.3. Стратегії формування личностной захищенности при оказании психологической помощи (Лариса Акімова).....	50
1.4. Копінг-ресурси як чинник збереження професійного здоров'я особистості (Вікторія Грандт).....	72
1.5. Психологічні особливості перфекціонізму спортсменів (Василь Подляшаник, Іван Матієшин).....	84
1.6. Особливості моделювання психологічних захистів в професійній діяльності працівників органів внутрішніх справ (Зоряна Ковальчук, Ярина Андрушко).....	97
1.7. Копінг-стратегії поведінки прикордонників в емоційно-напружених ситуаціях (Олег Матеюк, Сергій Вірний).....	110
1.8. Психологічна стійкість працівників ОВС при виконанні професійної діяльності у ризиконебезпечних ситуаціях (Іванна Газда).....	132
1.9. Психологічні особливості прояву особистісно-професійних деформацій у державних службовців на різних етапах їх професійного становлення (Алла Мудрик).....	144
1.10. Концептуальні засади інформаційної безпеки особистості крізь призму інформаційної позиції (Христина Хворост).....	165
РОЗДІЛ 2. ПСИХОТЕХНОЛОГІЇ КОНСТРУКТИВНОГО САМОЗБЕРЕЖЕННЯ ОСОБИСТОСТІ В ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ	
2.1. Конструктивнеє самозбереження особистості: витоки і тенденції прояву (Ольга Віговська)	180
2.2. Психологическая готовность социальных работников к профессиональной деятельности (Надежда Леонюк).....	199
2.3. Мотиваційні чинники професійної самореалізації фахівців дошкільних закладів (Зоряна Крижановська).....	226
2.4. Професійна ідентичність в структурі економічної свідомості особистості (Олександр Остапювський).....	236
2.5. Особливості формування професійних прогнозів майбутніх менеджерів (Катерина Шкарлатюк)	252

2.6. Мотивація досягнення успіху як детермінанта професійного самовизначення студентів технічних спеціальностей (<i>Алла Губіна</i>)...	272
2.7. Соціальні орієнтації майбутніх фахівців соціономічних професій (<i>Ірина Грицюк</i>).....	294
2.8. Фундаментальная и инструментальная виды психологических защит в благополучном функционировании личности (<i>Алеся Лянцевич</i>)	319
2.9. Емоційна зрілість як умова розвитку професійної толерантності особистості (<i>Марія Кандиба</i>).....	330
2.10. Рефлексивно-поведінкові особливості становлення професійного самоменеджменту особистості (<i>Оксана Фенина</i>).....	350
2.11. Профилактика эмоционального выгорания у социальных работников (<i>Олена Гай, Н. Гарчук</i>)... ..	368
2.12. Психозахисне самоприйняття у контексті конструктивного самозбереження особистості (<i>Ольга Гошовська</i>).....	392
РОЗДІЛ 3. ПСИХОЛОГІЯ КОНСТРУКТИВНОЇ ПРОФЕСІОНАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ В ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРИ	
3.1. Мотивація самореалізації осіб 50+ в умовах неперервного навчання (<i>Наталія Вічалковська, Оксана Іванашко</i>).....	412
3.2. Розвиток організаторських здібностей як компетентності майбутнього спеціаліста: діяльнісний підхід (<i>Тамара Хомуленко, Антон Поденко</i>)	428
3.3. Психологічні засади готовності учасників освітньої діяльності до управління інноваційними процесами в школі (<i>Віталій Бочелюк</i>).....	445
3.4. Психологічні особливості формування особистісного простору студентської молоді (<i>Віктор Коширець</i>).....	469
3.5. Стилi родинного виховання та їх корекція у психотерапевтичних практиках (<i>Ірина Дорожко</i>).....	493
3.6. Підготовка майбутнього психолога до запобігання віктимній поведінці дівчат-підлітків (<i>Влада Бочелюк</i>)	511
3.7. Психологічні особливості формування правової культури у слабозорих підлітків (<i>Микита Панов</i>).....	525
3.8. Соціальна ідентичність особистості як суб'єкта сімейних трансформацій (<i>Ганна Барабашук</i>).....	535
3.9. Емоційна стабільність як умова прояву соціальної адаптованості художньо обдарованої особистості (<i>Тетяна Прокопович</i>).....	559
3.10. Формування соціальних компетенцій у дітей з розладами спектра аутизму (<i>Катерина Островська</i>)	578

ПЕРЕДМОВА

Для успішного вирішення проблеми забезпечення безпеки людини і суспільства необхідні зусилля не тільки держави і міжнародних громадських організацій, але й суспільства в цілому і кожної окремої людини. Останнім часом особливо гостро проблема безпеки особистості актуалізується у професійній сфері, що й зумовило розробку проблеми професійної безпеки особистості. Передусім, загальна фундаментальна проблема, на вирішення якої зініційована монографічна розробка, зумовлена необхідністю розгляду професіоналізму через інтегральну характеристику людини (як індивіда, суб'єкта діяльності та індивідуальності), яка проявляється в діяльності та спілкуванні. Адже професіоналізм людини – це не тільки досягнення нею високих виробничих показників, але й особливості її професійної мотивації, система прагнень, ціннісних орієнтацій та смислу праці для самої людини. Межі такого інтегративного вивчення професіоналізму людини стосуються досягнень психології праці, соціальної психології, інженерної психології, психології надійності та професійного здоров'я, які об'єднані конкретними задачами психології професійної безпеки особистості.

Психологія професійної безпеки особистості інвестує інтегративний підхід до вивчення професійно здорової особистості фахівця. Емпіричною верифікацією теоретичних положень є розробка й впровадження корекційно-профілактичних програм професійного самозбереження із урахуванням професійних перспектив і життєвих планів особистості. Саме цьому й присвячена основна частина монографічного видання, підготовленого колективом авторів, які протягом декількох років працювали над цією проблемою в межах держбюджетної наукової теми «Психологія професіоналізації особистості: технології професійного самозбереження в практиці» (номер державної реєстрації 0113U002217), що координується Міністерством освіти і науки України, а також білоруських колег, які співпрацюють в межах укладеного договору співпраці між вузами.

Зокрема, у їх роботах презентовано поетапну емпіричну експлікацію вивчення професійної продуктивності, яка складається із професійно важливих якостей та професійних відносин, які безпосередньо впливають на якість та надійність діяльності, а в якості системоутворюючих факторів цієї структури розглянуто складові

ефективності професійної діяльності; професійної ідентичності, яка забезпечує прийняття професії як особистісно значущої, а в якості системоутворюючих компонентів цієї структури повинні бути професійна спрямованість, задоволеність професією та професійною діяльністю; професійної зрілості, яка забезпечує саморегуляцію та самодетермінацію становлення професіоналізму людини, де професійна самосвідомість та смисл є системоутворюючими компонентами.

Представлені у колективній монографії доробки науковців об'єднує загальна зацікавленість ідеями вивчення професійної безпеки особистості, що відображено у їх конкретних теоретичних і прикладних доробках (**Лазорко О.В.**, к. психол. н., доцент (підр. 1.1); **Вірна Ж.П.**, д.психол. н., професор (підр. 1.2); **Акімова Л.Н.**, к. психол. н., доцент (підр. 1.3); **Грандт В.В.**, к. психол. н., доцент (підр. 1.4); **Подляшаник В.В.**, к. психол. н., доцент, **Матієшин І.В.**, к. психол. н. (підр. 1.5); **Ковальчук З.Я.**, д.психол. н., професор, **Андрушко Я.С.**, к. психол. н. (підр. 1.6); **Матеюк О.А.**, д.психол. н., професор, **Вірний С.С.**, к. психол. н. (підр. 1.7); **Газда І.І.**, аспірант (підр. 1.8); **Мудрик А.Б.**, к. психол. н., доцент (підр. 1.9); **Хворост Х.Ю.** к. психол. н., доцент (підр. 1.10).

Окремий розділ монографії присвячено психотехнологіям конструктивного самозбереження особистості в професійній діяльності, який розкрито у дослідженнях науковців (**Віговська О.О.**, аспірант (підр. 2.1); **Леонюк Н.О.**, к. пед. н., доцент (підр. 2.2); **Крижановська З.Ю.**, к. психол. н., доцент (підр. 2.3); **Остапйовський О.І.**, к. психол. н., доцент (підр. 2.4); **Шкарлатюк К.І.**, к. психол. н., доцент (підр. 2.5); **Губіна А.М.**, к. психол. н., доцент (підр. 2.6); **Грицюк І.М.**, к. психол. н., доцент (підр. 2.7); **Лянцевич А.**, викладач (підр. 2.8); **Кандиба М.І.**, к. психол. н., (підр. 2.9); **Фенина О.Я.**, к. психол. н., (підр. 2.10); **Бай О.**, к. психол. н., доцент, **Гарчук Н.**, соціальний педагог (підр. 2.11); **Гошовська О.Я.**, к. психол. н., доцент (підр. 2.12).

Одним із стратегічних напрямків в системі психології професійної безпеки є освітня діяльність, яка забезпечує не тільки оволодіння комплексом необхідних професійних знань, але знання конкретних концептуально-методологічних аспектів психології безпеки, що піднімає загальний рівень безпеки учасників освітнього процесу на найвищий рівень. Саме цим питання присвячений третій розділ монографії, висвітлених у доробках авторів (**Іванашко О.Є.**,

к. психол. н., доцент, **Вічалковська Н.К.**, к. психол. н., доцент, (підр. 3.1); **Хомуленко Т.Б.**, д.психол. н., професор, **Поденко А.**, к. психол. н., доцент (підр. 3.2); **Бочелюк В.Й.**, д.психол. н., професор (підр. 3.3); **Коширець В.В.**, к. психол. н., доцент (підр. 3.4); **Дорожко І.І.**, д.філософ. н., професор (підр. 3.5); **Бочелюк В.В.**, к. психол. н. (підр. 3.6); **Панов М.С.**, к. психол. н. (підр. 3.7); **Барабашук Г.В.**, к. психол. н. (підр. 3.8); **Прокопович Т.А.**, к. психол. н. (підр. 3.9); **Островська К.О.**, д.психол. н., професор (підр. 3.10).

Колектив авторів щиро сподівається, що запропоновані дослідження в комплексі теоретичних знань та прикладних розробок з проблеми професійної безпеки особистості, складуть єдину систему розуміння повноцінної професіоналізації фахівців різних спеціальностей та сформулюють готовність зацікавленого читача до вирішення різноманітних практичних задач в професійному та особистому житті.

Нам усім слід пам'ятати, що 21 століття буде більш насиченим як з технічного, так і з інформаційного боку, тому для того, щоб забезпечити більш сприятливі умови для життя і професійної реалізації, фахівець повинен добре орієнтуватися у професійному просторі, знати оточуючий його світ небезпек та управляти ним задля мінімізації можливих професійних ризиків. Ключовим за таких обставин є наука і освіта, які формують у людини такий світогляд, який допомагає їй уникати небезпек в професійній діяльності. Тому, саме знання і результати представленого видання, на нашу думку, можуть активізувати рівень нових наукових розробок цієї проблеми як засобом теоретичних узагальнень, так й відповідної практичної реалізації психологами, викладачами, аспірантами, студентами та фахівцями соціально-професійного обслуговування.

Головний редактор,
доктор психологічних наук,
професор
Вірна Жанна Петрівна

РОЗДІЛ 1. ПРОФЕСІЙНА БЕЗПЕКА ОСОБИСТОСТІ: ТЕОРЕТИЧНІ ТА ПРИКЛАДНІ ДОРОБКИ

1.1. ПРОФЕСІЙНА БЕЗПЕКА ОСОБИСТОСТІ В СИСТЕМІ ПСИХОЛОГІЧНИХ ЯВИЩ

Повноцінне життя людини, сповнене її реальними цінностями і принципами, визначає траєкторію його розгортання, векторизація якого зумовлена психологічним фактом безпеки. Останнім часом перегляд пріоритетів в інтерпретації проблеми безпеки та їх трансформація з інтересів держави, які зазвичай сприймалися у відриві від потреб людини, на інтереси самої людини, породили необхідність розробки доволі нового аспекту цієї проблеми – психологічної безпеки. Так як життя людини невід’ємне від соціально-економічних та історико-політичних процесів, які відбуваються в суспільстві, то такий полярний прояв як соціально-психологічна небезпека є важливим фактором, який визначає якість життя особистості.

З огляду на сучасний комплекс проблем безпеки відразу зазначимо про психологічний аспект цього психологічного явища, який оформлений у галузь психології безпеки, яка досліджує загальні закономірності діяльності людини в екстремальних, напружених, небезпечних умовах, щоб зробити цю діяльність більш небезпечною та надійною [19, с. 10].

Говорячи про теоретичний конструкт психології безпеки, варто розпочати з логіко-методологічної інтерпретації цього психологічного явища. Як відомо, не усім теоретичним об’єктам вдається бути спроектованими на дійсність, адже більшість з них частково співвідноситься із досліджуваною дійсністю. Для того, щоб теоретичний конструкт отримав своє оформлення в системі смислових зв’язків та відносин системи науки, він повинен набути операціональний смисл, тобто повинен бути пов’язаний засобом особливих правил відповідності (операціональних визначень) з об’єктами, які проявляються і розвиваються у досвіді.

Психологія безпеки спирається на різноманітні концепції, в яких йде мова про захист і збереження людини і суспільства. Зокрема, актуальні проблеми глобальної безпеки розглядаються у Концепції суспільної безпеки [16]. У цій концепції виділено такі фактори, які загрожують суспільству – методологічний, хронологічний,

фактологічний, економічний, генетичний, воєнний, - зміст яких добре ілюструє методологічну композицію взаємодії *каузального*, який розглядає структурні елементи одночасно і діяхронно, які належать до сфери інваріантних законів між класами причин і наслідків, *антропоцентричного*, в центр якого поставлена людина у всьому різноманітті її проявів, її психічних процесів, станів і властивостей від психофізіологічних до соціально-психологічних і *психосоціального* підходів, який дає змогу розглядати спосіб функціонування людини в реальних життєвих обставинах і взаємозв'язках.

У будь-якому випадку психологія безпеки стосується людини, її індивідуальних реакцій у складних умовах життєдіяльності, які повинні забезпечити їй психічне здоров'я та стресостійкість. З точки зору психології небезпечна поведінка людини залежить від таких факторів – біологічного (спадковість, генотип, властивості нервової системи та успадкування поведінки батьків у небезпечних умовах), психологічного (рівень розвитку емоційно-вольових та пізнавальних якостей), безпосереднього оточення (негативний емоційно-психологічний мікроклімат сім'ї, неправильні взаємини з товаришами по роботі, фінансові та житлово-комунальні проблеми, несприятливі умови буття і праці) та соціального оточення (екологічне, токсикогенне забруднення навколишнього середовища, недостатнє інформування про професійний ризик і масовість нещасних випадків, погана організація дозвілля та праці, низька культура, соціально-економічні та політичні кризи).

Актуальність дослідження психології успішного функціонування фахівця зумовлена реальними проблемами *професійної безпеки особистості*, яка на сучасному етапі розвитку суспільства характеризується гострими взаємопов'язаними суперечностями – між вимогами щодо забезпечення безпеки професійного середовища як фактору соціально-політичної і національної безпеки та реальним станом функціонування професійної сфери, що не забезпечує такої безпеки, між досвідом модернізації та інновації у професійній сфері та відсутністю готовності фахівців входження і реалізації себе у цій сфері, між значущістю умов успішного функціонування фахівця та недостатнім вивченням його психологічних ознак та характеристик, які забезпечували б його психологічну безпеку. На жаль, сьогодні потрібно констатувати, що професійна безпека особи як певна

система і наукова категорія (не дивлячись на її гостроту, болючість і вагомість, пов'язану з її забезпеченням), не набула відповідного розвитку як самостійний науковий напрям ні в системі економічної безпеки державного управління, ні в системі економічної політики.

В одній з авторських публікацій, нами подано узагальнене розуміння *професійної безпеки*, яке зведено до сукупності поточного стану та факторів, що характеризують стабільність і стійкість професійного рівня розвитку людини, що дозволяє їй підтримувати гідний рівень життя. Також професійну безпеку можна розглядати як систему заходів, спрямованих на забезпечення захисту людини від внутрішніх і зовнішніх загроз у сфері професіоналізації, що торкаються питань виживання суб'єкта у кризових умовах, захисту життєво важливих професійних інтересів особистості, створення внутрішнього імунітету і зовнішнього захисту від дестабілізуючих впливів та можливість забезпечення гідних умов життя та сталого розвитку особистості.

Що стосується тлумачення *професійної безпеки особистості*, то в узагальненому вигляді цей психологічний конструкт визначається як: 1) такий психологічний стан, що гарантовано забезпечує захист професійних інтересів фахівця; 2) сукупність умов існування суб'єкта професійної діяльності, якими він опанував і здатен контролювати.

Спробуємо віднайти категоріально-методологічний статус цього поняття в системі психологічного знання. Передусім розглянемо центральні аспекти психології праці, де професійна безпека розглядається у розрізі формування адекватного мислення фахівця та цілісної системи знань, умінь і навичок, які є вкрай необхідними для прийняття обґрунтованих рішень на рівні індивіда, а саме це стосується підготовки конкретного працівника із урахуванням його особистісних особливостей до тривалого та гарантовано безпечного проведення робіт. Для цього необхідно: формування культури безпеки та відповідного світогляду та свідомості; набуття моральних цінностей відносно безпеки; отримання необхідного комплексу знань; розвиток якостей особистості, які б сприяли підвищенню безпеки.

Безпека людини забезпечується комплексом зовнішнього захисту (технічного, нормативного, соціального, галузевого), індивідуальним захистом, який визначається в першу чергу, поведінкою, укладом життя людини, необхідними знаннями і психологічною підготовкою, технічними засобами та природнім захистом, який визначається на біологічному рівні.

Найчастіше про безпеку йдеться для представників небезпечних професій, і цим займається галузь психології безпеки професійної діяльності, де розглядаються питання формування правильної соціальної позиції, мотивації на безпечне проведення робіт, мотивації розумної поведінки в усіх сферах життєдіяльності (у побуті, на виробництві, під час відпочинку тощо), отримання необхідного комплексу знань для забезпечення індивідуальної та колективної безпеки.

Відразу зазначимо, що предметом досліджень цієї галузі є: психічні процеси, які породжуються діяльністю та впливають на її безпеку; психічні стани людини, які відображаються на безпеці її діяльності; властивості особистості, що відображаються на безпеці діяльності. Психологія безпеки праці спрямовує зусилля на активізацію духовних складових особистості працюючої людини, на створення мотиву до високого професіоналізму, продуктивної принципіальності як гаранта життя інших та відповідальності за свої дії як стилю життя. Психологічним стимулом до самовдосконалення, самопізнання та самоконтролю повинен бути не страх покарання (штраф або звільнення), а сором. Проблема безпеки – це проблема свободи вибору дії та права на особисту відповідальність за свої дії в кожній конкретній ситуації. Психологічна ситуація, психічні стани та низький рівень психофізіологічних професійно важливих якостей працівника часто впливають таким чином, що втрачається останній шанс людини, щоб вижити, уникнути і не дати відбутися напруженої ситуації.

Варто зазначити певний мінімум знань з основ психології безпеки професійної діяльності для осіб представників небезпечних професій: по-перше, знання допомагають правильно зрозуміти свої психологічні особливості та віднайти найбільш раціональні прийоми для оптимізації професійно важливих якостей; по-друге, ці знання дають можливість зрозуміти психологічні особливості людей, без врахування яких неможливо досягти узгодженої спільної роботи в команді (бригаді); по-третє, ці знання дають змогу передбачити конкретні впливи різноманітних факторів виробничої сфери, особливістю процесів професійного навчання та використання рекомендацій психологічної науки в практичній діяльності; вчетверте, ці знання допоможуть організувати роботу професіоналів так, що вони змогли гарантовано уникнути і максимально убезпечити себе від травм та нещасних ситуацій.

Об'єднання наукового підходу до проблеми загрози життя людини, вказує на необхідність розробки інтелектуально-морального аспекту профілактики травм, нещасних і небезпечних випадків психологічних і правових актів захисту працюючої людини – це соціальне замовлення сьогодення.

Умови сучасного соціально-економічного розвитку української держави, чітко демонструють трансформацію психологічного феномену безпеки професійної діяльності й на інші нестресогенні професії. Йдеться про те, що чим напруженіші та небезпечніші моменти в соціально-економічному чи то історико-політичному розвитку переживає держава і суспільство, то це відповідним чином впливає на загальний зміст безпеки людей, й безумовно, на один з її підвидів – професійну безпеку. Адже професія є базовим ментальним конструктором сучасного суспільства, і як зазначає з цього приводу Є. Климов, що саме культура будь-якого суспільства є сукупністю можливих і різноманітних професійних досягнень людей в цілому [11].

О. Голованова підкреслює, що професії як різновиди цілеспрямованої діяльності людини поділяються на виробничі, творчі, робочі, гуманітарні та ін. Вони вимагають спеціальної підготовки, теоретичних знань та практичних навичок, особливого стану здоров'я, наявності або відсутності обов'язків (як-от «вільний художник»), покликання, самостійності вибору, матеріальної винагороди, оцінки соціумом, зв'язків з певними соціальними групами. Також на сучасному етапі до професії відносять соціально не схвалювані заняття, як-от жебрацтво і проституція, різні види злочинної діяльності як-от пограбування і крадіжництво, а також такі види діяльності як знахарство і ворожба.

Не слід забувати, що саме професію обирають, отримують, набувають, засвоюють, дають, мають; нею оволодівають; її можна змінити, проміняти; їй навчають, тобто вона усвідомлюється як неживий предмет і певна сутність, що переміщується у часі і просторі [5, с. 27]. Професія може бути предметом любові, симпатії і антипатії, тобто виступати живою субстанцією: її можна любити або ненавидіти; вона може подобатися або не подобатися; можна бути вірним професії або зрадити їй; присвятити себе професії або розчаруватися у ній [5, с. 26]. В якості активного діючого обличчя професія вимагає, дозволяє, дає можливість, привчає, заманює, сприяє розвитку, розвиває, провокує, змінює особистість. Її

важливість для людини полягає в персоніфікації: про неї думають як про обличчя, яке можна засмутити або порадувати, подарувати життєві сили або розчаруватися [5, с. 28].

Таким чином, професія оцінюється соціумом і може бути престижною, потрібною, актуальною, популярною, перспективною, достойною, модною, масовою, високо- та низькооплачуваною, важкою, шкідливою, небезпечною тощо. В. Толочек зазначає, що в кінці 20 століття нараховувалося понад 20 тисяч професій і більш 40 тисяч спеціальностей, але на сьогоднішній час все ще немає єдиної, загальноприйнятої класифікації професій, оскільки в залежності від науково-практичних задач професії класифікуються за різними критеріями: за сферою діяльності та об'єкту праці (природа, техніка, знакові системи, художнє відображення дійсності, робота з людьми); за цілями діяльності (гностичні, перетворювальні, винахідницькі); за засобами праці (представники ремесел, машинно-ручної праці, які використовують автоматичні системи та пов'язані із переважанням функціональних засобів праці); за умовами праці (побутовий мікроклімат, робота на відкритому повітрі, моральна відповідальність, незвичайні та екстремальні умови праці); за ступенем регламентованості праці (автоматична праця, полуавтоматична, шаблонна, виконавська, самостійна творча праця) [24, с. 161].

Обговорюючи питання умов діяльності, більш науковців зазначають, що безпечних професій не існує: в кожній з них, не дивлячись на зовнішнє благополуччя деяких з них, існують фактори, які надають шкоди здоров'ю. Кожному роду занять, професій і спеціальності відповідає свій набір специфічних для даної діяльності шкідливих факторів, а також свій «букет» професійних захворювань. Винайдення даних факторів, як загальних, так й специфічних, необхідно для організації програми заходів з профілактики професійних деформацій особистості.

Слід додати, що професійний розвиток часто супроводжується періодами кризи, дезадаптації, стагнації, регресу, професійно небажаних новоутворень, і навіть професійної деградації. Зазвичай це призводить до міжособистісних конфліктів, емоційного вигорання та іншим особистісним деформаціям, а також професійним деструкціям. Таким чином, професійні деформації порушують цілісність особистості, знижують її адаптивність, стійкість, негативно впливають на продуктивність діяльності. Так багаторічне виконання

однієї і тієї ж діяльності усталеними способами може призвести не тільки до закріплення професійно небажаних якостей і професійної дезадаптації, але й до деградації особистості спеціалістів. Тому необхідним є підвищення кваліфікації працівників і навіть зміна посади або місця роботи.

З огляду на зміст професій і специфіку професійної реалізації, сповненої різноманітних факторів небезпеки, можна констатувати, що дослідницька практика психології невід’ємна від соціальної складової, суспільних потреб, пов’язаних з рішенням задач навчання, виховання, відбору кадрів, які використовуються в матеріальному і духовному виробництві та стимулюванні діяльності особистості та колективу.

Центральною фігурою в психології професійної безпеки є людина, яка не тільки «фокус» соціальної системи і біологічна істота. Вона представляє собою рухливу, само управляючу і цілісну систему, в якій органічно поєднані за своєю суттю усі закономірності – механічні, фізіологічні, хімічні, біологічні, соціальні, енергетичні, інформаційні тощо. Будь-яка людина не народжується, а стає суб’єктом в процесі своєї діяльності, спілкування та інших видів діяльності.

Крім того, аспекти вивчення людини як суб’єкта професійної діяльності в таких галузях психології як вікова, диференціальна, педагогічна, соціальна, інженерна, юридична, спеціальна, клінічна, військова психологія та психологія здоров’я, психотехніка, психопрофілактика, психологія праці, ергономіка, демонструють превалювання вивчення людини у багатьох вимірах професійної діяльності, адже кожен з названих планів розкриває свої специфічні виміри. Це ще раз підтверджує положення, що у 21 столітті традиційна концепція психології як єдиної науки починає домінувати над концепцією багатьох психологічних наук. В той же час, останнім часом йдеться про так звані дві психології: якою б не була психологія на початку свого розвитку, загалом вона об’єднує в собі дві головні області з різними системами цінностей, методологій та колом досліджуваних проблем – наукова і прикладна.

На нашу думку, галуззю, яка є найоптимальнішим способом об’єднує науково-прикладні аспекти психології професійної безпеки особистості є психологія професійного здоров’я, адже згідно даним медичної статистики, саме із зростання соціально-економічної напруженості та стресонаповненості життя погіршується здоров’я

спеціалістів, що призводить до зниження продуктивності праці, підвищення кількості нещасних випадків та виробничих травм. Непродуктивний вихід спеціалістів із стану стресу викривлює лінію їх професійного розвитку, і, це проявляється у вигляді хронічної втоми, станів зниженої працездатності, психосоматичних захворювань, професійних деформацій, деструкцій, девіацій особистості.

Для нашого аналітичного огляду з постановки проблеми професійної безпеки особистості вивчення питань професійного здоров'я фахівця є вкрай актуальним, адже як Ю. Казаков і О. Чернов розглядають поняття «здоров'я» як відсутність хвороб та як єдність морфологічних, психоемоційних і соціально-економічних констант, тобто в буквальному сенсі «здоров'я це й є безпека, яку слід розглядати як протилежність хворобі – небезпеці [9]. Здоров'я є необхідною передумовою для повноцінного життя людини, задоволення її матеріальних і духовних потреб, участі у праці та соціальному житті, в економічній, науковій, культурній та інших видах діяльності. Загалом професійне здоров'я розглядається як:

- певний рівень характеристик здоров'я спеціаліста, що відповідає вимогам професійної діяльності, який забезпечує її високу ефективність та безпеку;

- властивість організму зберігати необхідні компенсаторні і захисні механізми, які забезпечують професійну надійність і працездатність в усіх умовах і на всіх етапах професійної діяльності;

- здібність людини до певної професійної діяльності, а також стійкість до несприятливим факторам, які супроводжують цю діяльність;

- здатність організму відновлювати порушений стан у відповідності із регламентацією об'єму і виду професійної праці.

Таким чином, психологічне здоров'я пов'язує проблему здоров'я із специфікою сенсу і способу життя людини, воно дає змогу адаптуватися в рамках професії, інтегруватися в корпоративну культуру організації та успішно соціалізуватися у стрімко змінюваних соціально-економічних умовах.

Огляд основних теоретичних конструктів вивчення феноменів безпеки і безпеки професійної діяльності, склало вагомий підстави для розробки авторської позиції вивчення феномену професійної безпеки особистості, а саме *концептуальної структурно-ієрархічної моделі професійної безпеки особистості*. При створенні цієї моделі нам

видається особливо важливим включення в її розробку положення щодо єдності структури та функцій. Функціональні якості пов'язані з матеріально-структурними і невід'ємні від системних. Функцію важко зрозуміти у відриві від системи, в якій існує і розвивається носій цієї функції. Функції завжди відносять до систем, в які включений носій цих функцій, реалізуються в них (функцій, «адресованих в нікуди не існує») [13, с. 61].

В основу концептуальної структурно-ієрархічної моделі професійної безпеки особистості покладено такі принципи: 1 – особистість фахівця як цілісне утворення включає в себе велику кількість взаємопов'язаних характеристик і елементів; 2 – ієрархічність упорядкування цих компонентів залежить від рівня представленості в них біологічних та соціальних ознак; 3 – в ході професіоналізації особистість набуває особливі якості і риси, які полегшують виконання професійної діяльності і призводять до вироблення оптимальних способів і прийомів її здійснення.

В подальших роздумах будемо враховувати психологічний аспект, який вміщує такі позиції:

1 – людина та її психіка розглядаються психологами як інтегративний об'єкт в цілісності унікальних характеристик людини у різноманітні її зв'язків з оточуючим світом, що підкреслює необхідність комплексного вивчення людини;

2 – в людині об'єднуються дві системи – система особистості та система організму.

Враховуючи позиції психологів, можна назвати певні рівні специфічних вимірювань психіки людини як системи психічної реальності: організмичні виміри та особистісні виміри або природно-організмичні та особистісно-соціальні, виходячи з того, що організм і особистість виступають як природня і соціальна детермінанти людини [7]. При цьому рівень організмичних вимірів вміщує безліч підрівнів вимірів, в залежності від аспектів та рівнів розгляду самого організму. Однак, слід підкреслити, що не тільки біологічна організмична складова є присутньою в системі психіки при житті, адже в неї включені також й соціальна і природня. Соціальне та біологічне уявлення слід розглядати як складові організмичної прижиттєвої фази, яка пов'язана з періодом життя окремої людини через процеси функціонування її організму, коли проявляються біологічний і соціальний рівні.

Загалом в межах сучасного науково-філософського бачення Світу та уявлень про людину, феномен її професійної безпеки слід розглядати як цілісний соціокультурний феномен, який існує одночасно на психоемоційному та світоглядному рівнях буття, у єдності та взаємозв'язку здоров'я особистості, сім'ї, організації, держави і планети, а здоров'я – як всезагальну філософсько-культурологічну характеристику.

Конструюючи *структурно-ієрархічну модель професійної безпеки особистості*, ми виходили з того, що професійна безпека особистості реалізується в двох аспектах: внутрішньому – через систему узгодження модальностей людини як цілісності і як її зовнішнього взаємодії із світом. Цей факт дуже добре пояснює положення, що професійна безпека особистості знаходиться під впливом суб'єктно-особистісних та соціально-психологічних факторів.

Найоптимальнішим методологічним підходом у презентації структурно-функціональної моделі професійної безпеки особистості є системний підхід, який спрямований на дослідження об'єктів як систем. Точна ідентифікація явища у більш великій системі полягає у розкритті механізмів цілісності складного об'єкту в єдиному теоретичному конструкті. Сучасні розробки і особливості використання принципу системності в психології зумовлені появою такої його неklasичної форми як синергетичний підхід, де основна увага дослідників спрямована на процеси самоорганізації і саморозвитку систем. У такому контексті ключову роль грають способи породження психічних утворень, закономірності їх трансформацій і часткових перебудов, співвідношення актуального і потенціального в психічному розвитку тощо.

Синергетична модель пізнання втілює усі ідеали суб'єкт-суб'єктної взаємодії та раціоналізації професійної самореалізації особистості. Синергетика зосереджується на дослідженні систем у межах їх нестійких хаотичних станів і вивченні здатності до самоорганізації. Особливістю відкритих систем є ускладнення організації в процесі самоорганізації та незворотності їх розвитку всередині системи. Самореалізація передбачає збалансований і гармонійний розвиток різних аспектів особистості шляхом надання адекватних зусиль, які спрямовані на розкриття генетичних, індивідних і особистісних потенціалів. У найзагальнішому вигляді самореалізація як процес реалізації себе – це здійснення самого себе в житті і повсякденній діяльності, пошук і утвердження свого

особливого шляху в цьому світі, своїх цінностей і сенсу існування кожної миті. Самореалізація досягається тільки тоді, коли у людини є сильний спонукальний мотив особистісного зростання.

Особистість професіонала є центральною ланкою процесу професійного самовизначення, важливу роль в якому відіграє процес усвідомлення людиною себе суб'єктом професійної діяльності. Професійне становлення людини як момент розвитку її життєвого шляху (самовизначення, самовираження та самореалізація), окрім ознайомлення з вимогами, які перед нею ставить суспільство і професія, включає й момент оцінювання своїх власних можливостей та набуття в собі відповідних якостей, які допоможуть ідентифікувати себе як професіонала.

Синергетичний ефект дає змогу досягнути невідповідність кількості енергії, витраченої на початку виникнення ланцюгової реакції та на кілька порядків вищу її кількість у кінці, будучи поки що чи не єдиним логічним поясненням ефекту самоорганізації. Стан максимальної нестійкості системи називається «точкою біфуркації», у якій можлива радикальна зміна одного із шляхів розвитку системи на інший. Потенційно можливі для нелінійної системи варіанти майбутнього, у синергетиці іменуються атракторами. Стосовно професійного розвитку таким центром тяжіння можна вважати ціннісні уподобання особистості, а атрактором вирішення внутрішнього конфлікту як стану боротьби людини самої з собою – її совість. Стан системи у певний момент часу зумовлюється не тільки особливостями передісторії її розвитку, але й тим, як майбутнє представлене у теперішньому стані системи. «Майбутнє» у внутрішньому світі особистості представлене її мотиваційною сферою. Таким чином, основними змінами у професіоналізації – є зміни у мотиваційній сфері.

Дуже цікавою і плідною для нашого дослідження є ідея цілісності особистості, яку слід вивчати не «поелементно», а за її, за висловом А. Маслоу, «гранями», кожна з яких відбиває всю особистість, подібно до того, як у грані кристалу відображається весь кристал. Ідеї «граней» співзвучна ідея «ліній розвитку особистості» [14, с. 185]. Лінія розвитку – ця напрям, за яким розвивається вся цілісна структура (в нашому випадку – це особистість) і доречним буде використання терміну «професійно-особистісний розвиток». Якщо виходити з логіки наведених вище міркувань щодо інтерпретації синергетичного ефекту, то слід говорити не про «професійний

розвиток особистості», а про «професійне становлення особистості», тому що професійний розвиток – це один із напрямів розвитку цілісної особистості.

Як слушно зауважує В. Толочек, хоча на даний час в психології панують екзистенціалізм та аксіоми самодетермінізму [24, с.399], усе більшої актуальності набуває синергетичний підхід, який дозволяє досліджувати процеси узгодження, сполучення, зрівноважування індивідуальності суб'єкта професійної діяльності та його активності із зовнішніми умовами. Плідним, на нашу думку, є поняття соціальної ситуації професійного розвитку, уведене у науковий обіг Ю. Поваренковим [18]. Це поняття є конкретизацією поняття «соціальна ситуація розвитку», яке було запропоноване Л. Виготським. Соціальна ситуація професійного розвитку – це система зовнішніх (соціально-професійних) та внутрішніх (індивідуальних) чинників, котрі чинять вплив на процес і результат професійного становлення. До чинників зовнішніх Ю. Поваренков відносить вимоги до індивіда та умови, в яких відбувається професіоналізація. До чинників внутрішніх належать професійні домагання та можливості індивіда, зустрічні вимоги людини до умов професіоналізації [18, с. 113]. Отже, синергетика не відкидає основні методологічні принципи загальної психології. Вона дозволяє, на нашу думку, гранично конкретизувати поняття взаємодії «зовнішнього» та «внутрішнього».

Предметом запропонованого дослідження є синергетичний вимір професійного становлення особистості і, зокрема, психологічні детермінанти можливих деструкцій професійного розвитку. У межах синергетичної парадигми суб'єктивний статус професії визначається, з одного боку, сукупністю особистісних якостей людини (системою цінностей, схильностей, особливостями інтелектуальної та емоційно-вольової сфери), з іншої – особливостями зовнішніх умов здійснення професійної діяльності. Протиріччя між номінальною та реальною системами професійних цінностей, звичайно, усвідомлюються майбутніми професіоналами і призводять до їх професійної маргіналізації – соціально-психологічного явища, особливості якого досліджені О. Єрмолаєвою. Основними психологічними механізмами маргіналізації (тобто реалізації тіньових функцій професії) вона вважає «відмову від влади» та «перевищення повноважень» [6, с. 56-65]. На нашу думку, це швидше способи або форми реалізації тіньових функцій професії, а не психологічні механізми

маргіналізації професіонала. Слід зауважити, що поняття «маргіналізація», уведене в науковий обіг О. П. Єрмолаєвою, є більш придатним для опису професійних деструкцій, пов'язаних з інверсією соціального смислу професії, ніж поняття «професійна деформація». По-перше, поняття «професійна деформація» передбачає більш-менш тривале виконання людиною професійних обов'язків (професійна деформація не може настати до входження людини в професію); по-друге, слід розрізняти викривлення уявлень про професію на рівні індивідуальної і на рівні суспільної свідомості. Таким чином, є підстави виокремлювати дві форми професійної маргіналізації: первинну та вторинну. Психологічним механізмом первинної професійної маргіналізації є хибне вирішення суб'єктами праці внутрішніх конфліктів (багаторазове або постійне), що призводить до заміни адекватної професійній діяльності мотивації на неадекватну (тобто таку, що суперечить соціальному призначенню професії) у більшості професіоналів. Маргіналізований професіонал, реалізуючи так звані «тіньові» функції професійної ролі, використовує свою професію як засіб досягнення цілей, які не відповідають її суспільному призначенню і, на нашу думку, частіше порушує норми професійної етики і деонтології, ніж норми права, хоча грань тут дуже тонка. Вторинна маргіналізація є за висловлюванням В. Медведєва, результатом відтворення деформованої сутності особистостей професіоналів, у яких сформувалися негативні утворення, в людях, що складають їх безпосереднє оточення (професійне, побутове, дозвільне): «Таке відтворення здійснюється через конкретну спільну діяльність, повсякденне спілкування, може йти по шляху розширення кола осіб і поглиблення свого представництва в інших людях» [15, с.39]. Стаючи надбанням суспільної свідомості, такі «відтворення» змінюють як уявлення про поведінку професіонала, так і функціонування професії у суспільстві в цілому.

При побудові теоретичної моделі нами виведено такі центральні конструкти розуміння професійної безпеки особистості: професійна безпека особистості не тільки зумовлює ефективність розвитку професійної діяльності, але й сама є результатом розвитку особистості; професійна безпека особистості реалізується в різноманітних формах і за своєю суттю є потенційно варіативним феноменом; професійна безпека – системне утворення, що піддається регулюванню і вміщує низку взаємопов'язаних структурно-

функціональних компонентів, що є інтегративною властивістю цілого.

Успішне функціонування фахівця, яке забезпечує його професійну безпеку, вміщує три вектори, які спрямовані на забезпечення безпеки стосовно себе, безпеки стосовно інших і навколишньої дійсності та соціально-психологічної компетентності в галузі безпеки. Такий тривекторний підхід пояснює з одного боку, здатність особистості зберігати стійкість (стабільність) до певних параметрів середовища та психотравмуючих впливів, в опірності деструктивним внутрішнім і зовнішнім впливам, а з другого боку, проявляти емоційну експресивність, інтелектуальну, поведінкову варіативність, які визначають оптимальну позицію суб'єкта в даних умовах середовища.

Оскільки структура особистості фахівця є функціональним утворенням, то це передбачає в її прояв в реальному функціонуванні, в реальній взаємодії із середовищем, зразки якого формуються в ході онтогенезу і набувають форму диспозицій (установок), які визначають сприйняття характерних ситуацій, осіб та речей. При більш детальному розгляді кожна з таких диспозицій являє собою складне об'єднання різноманітних аксіологічних функцій і фундаментальних потреб індивіда. Сукупність таких головних диспозицій, унікально між собою пов'язаних, складають рефлексивне «Я» як певне ставлення до об'єктивного світу, де інтегруючим ядром виступає смисл життя.

У концепції В. Франкла [25] смисл розуміється в рамках третього підходу як мета і завдання життя. Вчений вкладає своє трактування смислу в три основні частини: вчення про прагнення до смислу, вчення про смисл життя і вчення про свободу волі. Він розглядає прагнення до пошуку і реалізації людиною смислу свого життя як «вроджену мотиваційну тенденцію», що є основною рушійною силою поведінки і розвитку особистості [те ж саме, с. 14]. Пошук та реалізація смислу життя у В. Франкла є завданням, на яке людина спрямовує всі свої зусилля. Вчений узагальнює можливі шляхи, якими людина може зробити власне життя осмисленим: «По-перше, за допомогою того, що ми даємо життю (в сенсі нашої творчої роботи), по-друге, за допомогою того, що ми беремо від світу (в сенсі переживання цінностей), по-третє, за допомогою позиції, що ми займаємо по відношенню по долі, яку ми не в змозі змінити» [те ж саме, с. 20].

Згідно з таким підходом виділяються три групи цінностей: цінності творчості, цінності переживання і цінності відносин. Пріоритетними, на думку В. Франкла, є цінності творчості. При цьому, «смислу і цінності набуває праця людини як її внесок до життя суспільства, а не просто як її заняття» [те ж саме, с. 233]. Смысл праці полягає, насамперед, у тому, що особистість вкладає у свою працю. Цінності творчості є найбільш природними і важливими. Людина, що не має роботи, переживає порожнечу свого часу як свою внутрішню порожнечу, як порожнечу своєї свідомості. Безробітний відчуває себе непотрібним, життя його позбавлене сенсу, а духовна бездіяльність веде до захворювання психіки. Безробіття, таким чином, стає живильним середовищем для поширення неврозів.

Професійні смисли знаходять своє вираження в інтересах, мотивах та цілях діяльності і втілюються через особистісне прийняття професійних цінностей та принципів професійної діяльності. Тим самим, смислоутворення виступає рушійною силою функціонування професійної свідомості, оскільки сама динаміка становлення професійної свідомості відображується у специфіці процесу набуття професійних значень і смислів.

Згідно з концепцією Н. Чепелевої, професійні смисли вбирають у себе особистісне професійне знання, професійне ставлення інших до суб'єктів діяльності, професійні ідеали, норми та цінності, смислотвірні мотиви професійної діяльності. Професійні смисли поряд із професійними значеннями утворюють структуру професійної самосвідомості [26].

Згідно з позицією наукової школи Л. Карамушки, саме професійні смисли визначають професійну стійкість особистості [23]. У даній концепції переконливо доводиться те, що суттєвим моментом становлення індивідуальної професійної свідомості управлінця є процес його смислоутворення з позиції професійного майбутнього. Йдеться про становлення особистісного смислу управлінської діяльності під час ознайомлення суб'єкта з управлінською діяльністю, з її вимогами до особистості, що й забезпечує формування особистісного ставлення до управлінської діяльності. Як зазначається тут, «інтеграція різних аспектів управління у свідомості управлінця дозволяє сформувати цілісний образ управлінської діяльності, розкрити його ціннісно-цільовий аспект; актуалізувати інтерес до змісту управлінської діяльності; сформувати рефлексивні вміння (усвідомлення, самоусвідомлення рефлексивного аналізу,

осмислення й переосмислення змістів свідомості щодо власного «Я» та досвіду взаємодії з різними управлінськими системами і суб'єктами управління)» [23, с. 128].

Теорію смислової концептосфери професіонала обґрунтовує О. Охременко [17]. Згідно з поглядами автора, професійні смисли функціонально забезпечують пізнання суб'єктом професійної реальності та своє існування в ній, формують єдність з іншими суб'єктами – носіями схожого соціального досвіду. Професійні смисли продукуються у процесі комунікації, не просто завдяки обміну інформацією, а в процесі творення деякої спільної професійної реальності. Професійні індивідуальні смисли співвідносяться, узгоджуються зі смислами комунікативних партнерів, соціальними смислами, утвореними попередньою генерацією професіоналів, що стали вже надбанням організації, певної сфери соціальної діяльності та створюють у такий спосіб певний ступінь взаєморозуміння. Професійні смисли забезпечуються механізмом кодування професійно-значущої інформації на різних рівнях свідомості. Зокрема, професійно-культурологічний код свідомості опосередковує смислоцінності, що транслуються особистістю внаслідок укорінення в певному культурно-професійному просторі й високо оцінюються членами даного культурного співтовариства, носіями конкретної професійної субкультури [те ж саме]. «Сукупність професійних смислів, установок, мотивів утворює автономну смислову систему – професійну концептосферу, що відображається в актуальному смисловому стані і визначає динаміку професіоналізації особистості, її внутрішню єдність і ефективність професійної діяльності. Актуальний смисловий стан цього утворення є механізмом синхронізації смислових локусів у просторово-часовому континуумі. У залежності від локалізації смислу формується певний тип актуального смислового стану, який виявляється насамперед в стратегії вирішення професійних проблем» [17, с. 122]. Внутрішня логіка концепції О.Р. Охременко видається цілком виправданою, оскільки в ній динаміка розвитку смислових утворень людини виводиться з відображення процесу професіоналізації, а психосемантична структура (статика) смислового поля професіонала визначає поточний рівень його професіоналізації.

З огляду на сказане, можна вважати, що професійна діяльність мусить впливати на формування професійної свідомості кожного

конкретного суб'єкта. Для кожної професії є характерними професійні смисли – власний спосіб побудови образів об'єктів світу, а також образу світу в цілому. Потреба у формуванні нових значень та смислів, у переведенні їх із буттєвого рівня на рефлексивний, у розвитку знакового інструментарію світу людських професій рухає процес формування свідомості, а разом з цим і розвиток її знакових засобів. Таким чином, спробуємо виділити основні характеристики професійних смислів: зв'язок смислу з професійно значущими для суб'єкта об'єктами, явищами й діями; зумовленість смислу предмета праці чи дії їхнім місцем в широкому контексті відносин між суб'єктом і світом професії –соціокультурна детермінація смислів; професійні потреби, мотиви й інтенції суб'єкта розглядаються як джерела професійних смислів і є зв'язною ланкою між особистістю і дійсністю; зумовленість смислів унікальним професійним досвідом і трудовою біографією суб'єкта; роль активності самого суб'єкта праці в породженні смислів, ситуативна змінність смислу і його залежність від актуального стану суб'єкта; смисл виконує функції регуляції професійної діяльності; його відсутність може призвести до професійних деструкцій; смислові утворення не існують ізольовано, а укладають єдину систему; смисл не завжди поняттєво репрезентований, не завжди усвідомлений і не може бути чітко виражений доступними засобами.

Таким чином запропонована концептуальна модель успішного функціонування фахівця вміщує ознаки адекватності поведінки фахівця у професійній діяльності, збереження та зміцнення його професійного здоров'я, які у своїй сукупності визначають *адаптаційну готовність* до професійної діяльності на усіх рівнях забезпечення безпеки людини.

На користь вищесказаного можна навести безліч наукових фактів та емпіричних доробок. За останні роки у психології праці все частіше вказується на тісний зв'язок адаптаційних ознак праці і показників, що характеризують професійну ефективність працівників. З огляду на проведений теоретичний аналіз теорій і концепцій професійної адаптації [1; 2; 3; 4 та ін.] спробуємо виділити лише ті, які, на нашу думку, є найоптимальнішими варіантами представлення професійної безпеки особистості.

Передусім зазначимо, що професійна адаптація розповсюджується на соціальну, психічну і психофізіологічну сфери людини. Витоки наукової інтерпретації цього положення знаходимо у

низці зарубіжних та вітчизняних концепцій (А. Бандура, Г. Гартман, Е. Еріксон, Д. Налтаджян, Б. Паригін, В. Петровський, К. Роджерс, Дж. Ротер, А. Фройд, З. Фройд, К. Юнг та ін.). Таким чином, професійна адаптація як різновид процесу пристосування людини до оточуючого середовища розвивається на фоні соціалізації, що відображається у потребно-мотиваційній сфері і поведінці окремого індивіда або цілих професійних груп.

Значну роль в особливостях протікання процесів адаптації відіграє психічна адаптація, під якою розуміють процес встановлення оптимальної відповідності особистості та оточуючого середовища в ході здійснення властивої людині діяльності, який дає змогу індивіду задовольнити актуальні потреби та реалізувати пов'язані з ними значущі цілі (при збереженні психічного і фізичного здоров'я), забезпечуючи відповідність психічної діяльності і поведінки людини вимогам середовища. Слід підкреслити, що набуті в період життя знання особистості, її спрямованість інтересів, своєрідність емоційно-вольових якостей, моральні установки визначають рівень свободи реагування людини в певних умовах та особливості індивідуальної адаптації до негативних психічних факторів – сила та специфіка адаптаційних реакцій організму залежать від генетичних передумов індивідуальних адаптаційних механізмів.

Соціальні, психічні та психофізіологічні ознаки професійної адаптації підтверджують її процесуально-динамічні характеристики, і водночас, дають змогу стверджувати, що адаптація – процес, який протікає у часі, і тому усі її зміни мають різноманітні часові характеристики і пов'язані з певними часовими моментами, етапами обмежень або підвищених вимог до інтенсивності професійної працездатності. Зрозуміло, що адаптація як будь-який процес має свою динаміку і протікає як розгорнутий процес розподілених у часі етапів професійного самовизначення. Тому професійну адаптацію часто розглядають як входження в професію, яка залежить від психофізіологічних здібностей до виконання певної роботи, рівня професійної підготовки, міри сформованості професійного інтересу тощо [4]. Показниками такої адаптації є професійна кваліфікація, рівень та стабільність професійних показників, задоволеність професією.

Процес адаптації є безперервним, але він активізується, коли в системі «суб'єкт праці – професійне середовище» виникає неузгодженість. У процесі адаптації виділяють три періоди –

адаптативна напруга, стабілізація, адаптативне виснаження, – які відображають співвідношення стану енергетичних, інформаційних, поведінкових ресурсів суб'єктів праці і вимог виробничого середовища [21]. Ступінь активності суб'єкта праці впливає на ефективність професійної адаптації, яка може проявлятися або в залежності суб'єкта від професійного середовища, або у його прагненні це середовище змінювати відповідно до власних установок, вимог та можливостей.

Класично у психології виділяють такі етапи професійної адаптації: первинна, період стабілізації, можлива дезадаптація, вторинна дезадаптація, вікове зниження адаптаційних можливостей [10]. Також професійну адаптацію розглядають як пристосування індивіда до певного виду професійної діяльності, певного соціального оточення, умов праці та особливостей конкретної спеціальності. Тому успішність професійної адаптації є залежною від схильностей адаптанта до конкретної професійної діяльності, збігу суспільної та особистої мотивації праці тощо [8].

І ще один аспект розгляду професійної адаптації у формі виробничих, фізіологічних, психологічних та соціальних факторів регуляції пристосувальних процесів дає змогу охарактеризувати цей процес через підвищення ефективності, якості та безпеки праці, ріст самостійності та прояви творчості в роботі. Так психологічна адаптація проявляється у підвищенні функціональної надійності, емоційної стійкості до впливів несприятливих факторів діяльності, в адекватності емоційних переживань професійних успіхів та невдач [там само].

Що стосується часових меж, то вони завжди невизначені і залежать від багатьох факторів. Зокрема, якщо початком первинної адаптації вважати перший робочий день, то своєрідним прологом можна вважати становлення готовності до діяльності, яка включає досить тривалий етап професійного самовизначення, формування мотивації, накопичення знань, розвитку професійно значущих якостей. Також слід пам'ятати, що процес адаптації не завжди є неперервним процесом. Правильніше наголошувати на тому, що це дискретний у часі процес.

Також слід сказати, що в останні два десятиріччя дослідження у сфері психології професійної адаптації були спрямовані на вивчення психологічних механізмів регуляції діяльності, обґрунтування принципів та методів формування професійної придатності, пошук

шляхів і способів психологічного забезпечення працездатності людини тощо. При цьому, зазначається, що адаптація особистості до об'єктивних умов і вимог діяльності забезпечується такими засобами як вдосконалення або зміна в певних межах окремих властивостей суб'єкта праці; формування стереотипів дій при незмінних особистісних якостях; формування позитивної мотивації праці; вироблення індивідуального стилю діяльності [12].

Підтвердженням розгляду професійної адаптації як дискретного процесу слугує вивчення біологічних процесів людини, які забезпечують цілісність організму та певний рівень регуляції діяльності. Це та природна основа, де формуються основні психічні стани людини як індивіда, якому характерні певні соматичні, статеві, вікові та інші характеристики. Їх роль як біологічних механізмів діяльності суттєво зростає в умовах професійної діяльності. Важливо згадати, що вплив соціального на біологічні процеси в стані напруженості здійснюється, насамперед, через психічні і, зокрема специфічний зміст мотиваційних та емоційних компонентів діяльності.

У завершенні проведеного аналізу часової організації професійної організації людини слід зауважити, що вирішення як адаптаційних проблем, так і проблеми професійної безпеки особистості неможливо як в умовах відсутності інформації, внутрішньогрупової чи міжгрупової конкуренції, так і в умовах обмеженого часу. Тому все частіше в межах даної проблематики можна зустріти наукові доробки, які стосуються вивчення такого психологічного феномену, як темпосвіт людини [20; 22]. Це інтегральне поняття, в якому об'єднуються, але не ототожнюються світогляд (індивідуальна картина світу) й ціннісні орієнтації людини, особливості функціональної і тимчасової організації роботи її мислення і свідомості (що визначають її здатність до самореалізації) і ступінь оволодіння своїми внутрішніми організмичними ресурсами (саморегуляція). Таким чином, темпосвіт – це добре опрацьована часова перспектива процесу самоактуалізації, яка спирається на реалістичні уявлення людини про свій потенціал і об'єктивні можливості, що реалізується через здатність самостійно задавати загальний ритм власної життєдіяльності, гармонізувати внутрішні біоритми із зовнішніми ритмами, що задаються групою, культурою суспільства.

Успіх у вирішенні проблем передусім пов'язується з умінням мобілізувати усі наявні зовнішні та внутрішні ресурси спочатку з метою знаходження теоретичної моделі рішення (самореалізація), а потім і для своєчасного проведення його в життя (самоактуалізація). Мобілізація внутрішніх ресурсів асоціюється з мобілізацією і активацією фізіологічних і функціональних систем організму, що вимагає синхронізації та гармонізації взаємин між цими системами в загальному ритмі життєдіяльності. Мобілізація зовнішніх ресурсів вимагає об'єднання і гармонізації зусиль багатьох суб'єктів для вирішення спільних проблем, що вимагає високого ступеня спільності в їх ціннісних орієнтаціях і високого ступеня синхронізації їх особистісних темпосвітів.

Запропонований теоретичний аналіз вивчення професійної безпеки особистості та визначення її місця в системі психологічних явищ, дозволив виділити такі характеристики цього психологічного феномену в широкому контексті відносин між суб'єктом і світом професії; обґрунтувати логіку використання системного та синергетичного підходів у його інтерпретації; з'ясувати його адаптаційний вимір та соціокультурну детермінацію професійних смислів, на чому й побудована теоретична констатація фактів безпеки професійної діяльності та професійного здоров'я фахівців.

Перспективи дослідження. Проблематика вивчення професійної безпеки набуває свою популярність, і тому перспективи її подальшого вивчення є досить широкими у різноманітних прикладних галузях психології. Конкретні дослідження суттєво розширяють концептуальний апарат розуміння професійного та життєвого шляху індивіда.

Список використаних літературних джерел:

1. Безносков С.П. Профессиональная деформация личности / С.П. Безносков. – СПб. : Речь 2004. – 272с.
2. Березин Ф.Б. Психическая и психофизиологическая адаптация человека / Ф.Б. Березин. – Л. : Наука, 1988. – 270 с.
3. Бодров В.А. Информационный стресс: учеб. пособие для вузов / В.А. Бодров. – М. : Персэ, 2000. – 352 с.
4. Бодров В.А. Психология профессиональной пригодности: уч. пособие для вузов / В.А. Бодров. – М. : ПЕРСЭ, 2001. – 511с.
5. Голованова Е.И. Категория профессионального деятеля: формирование, развитие, статус в языке / Е.И. Голованова // Институт русск. яз. им. В.В. Виноградова РАН ; 2-е изд., исправл. и доп. – М.: ООО «Изд-во «Элпис»», 2008. – 304с.
6. Ермолаева Е. П. Теневые функции должностной роли в структуре профессионального маргинализма / Е. П. Ермолаева // Психологический журнал. – 2003. – Т. 24. – № 3. – С. 56–65.

7. Ершова-Бабенко И.В. Методология исследования психики как синергетического объекта / И.В. Ершова-Бабенко. – Одесса : ОДЭКОМ, 1993. – 119с.
8. Ильин Е.П. Работа и личность: трудоголизм, перфекционизм, лень / Е.П. Ильин. – СПб. : Питер, 2011. – 224с. (серия «Мастера психологии»).
9. Казаков Ю.Н. Критерии, показатели и индикаторы акмеологического обеспечения безопасности психического здоровья сотрудников охранных предприятий / Ю.Н. Казаков, О.В. Чернов. – Вестник Российской академии государственной службы при Президенте Российской Федерации. – 2009. - № 6. – С. 35-52.
10. Климов Е.А. Введение в психологию труда: учебник для студентов вузов / Е.А. Климов. – М. : Культура и спорт, «Юнити», 1998. – 350 с.
11. Климов Е.А. Идеалы культуры и становление субъекта профессиональной деятельности / Е.А. Климов // Психологический журнал. – 2009. - № 3. – С. 94-101.
12. Крушильницька Я.В. Фізіологія і психологія праці: навч. посібник / Я.В. Крушильницька. – К. : КНЕУ, 2000. – 232 с.
13. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б. Ф. Ломов. – М.: Наука, 1999. – 350 с.
14. Максименко С. Д. Психологія особистості / С.Д. Максименко, К.С. Максименко, М. В. Папуча. – К. : Вид-во ТОВ «КММ», 2007. – 296 с.
15. Медведєв В. С. Проблеми професійної деформації співробітників органів внутрішніх справ (теоретичні та прикладні аспекти) : монографія / В. С. Медведєв. – К. : Нац. акад. внутр. справ України, 1996. – 192 с.
16. Мертвая вода (От «социологии» к жизнеречению). – СПб., 1998.
17. Охременко О.Р. Теоретичні підходи до аналізу професійної концептосфери / Охременко О.Р. // Вісник Національної академії оборони України. – 2010.– № 2.– С.119-123.
18. Поваренков Ю. П. Введение в психологию труда [Текст]: учеб. пособие [для студентов вузов] / Ю.П. Поваренков. – Киров : Изд-во ВятГГУ, 2006. – 134 с.
19. Подоляк Я.В. Психологія безпеки: монографія / Я.В. Подоляк. – Харків, 2009. – 324с.
20. Пригожин И. Конец определенности: время, хаос и новые законы природы / И. Пригожин ; [пер. с англ. Ю.А. Данилова]. - М. : Ижевск, R&D Dynamics, 2001. – 208 с.
21. Психология профессионального здоровья: учеб. пособие / Под ред. Г.С. Никифорова. – СПб. : Речь, 2006. – 480с.
22. Серенкова В.Ф. Исследование проблем психологии времени / В.Ф. Серенкова. – Методологические и теоретические проблемы современной психологии. – М. : Наука, 1988. – С.88-99.
23. Технології роботи організаційних психологів: Навч. посіб. для студентів вищ. навч. закл. та слухачів ін-тів післядиплом. освіти / За наук. ред. Л.М. Карамушки. – К.: Фірма «ІНКООС», 2005. — 366 с.
24. Толочек В.А. Современная психология труда : учеб. пособие / В. А. Толочек. – СПб. : Питер, 2006. – 479 с.
25. Франкл В. Человек в поисках смысла / В. Франкл ; [под общ ред. Л.Я. Гозмана и Д.А. Леонтьева]. – М.: Прогресс, 1990. – 368с.
26. Чепелєва Н. В. Формування професійної компетентності психолога / Чепелєва Н. В. // Актуальні проблеми психології: Наукові записки інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / За ред. академіка Максименка С. Д. – К., Ніка – Центр, 1999. – Вип. 19.– 286 с.
27. Шадриков В. Д. Деятельность и способности / В. Д. Шадриков. – М. : Логос, 1994. – 320 с.
28. Шнейдер Л. Б. Профессиональная идентичность : теория, эксперимент, тренинг / Л. Б. Шнейдер. – М : Изд-во Моск. соц.-психол. ин-та ; Воронеж : Изд-во "МОДЭК", 2004. – 600 с.

1.2. ПРОФЕСІЙНА БЕЗПЕКА: ДИНАМІКА І РИЗИКИ ПРОЯВУ ПРОФЕСІЙНИХ ДЕФОРМАЦІЙ ФАХІВЦЯ

Питання професійної безпеки є вкрай актуальними на тлі розгляду ефективної професіоналізації особистості, яка в межах складних соціально-економічних умов розвитку сучасного українського суспільства, переживає безліч небезпечних моментів, пов'язаних із руйнівними ефектами усталеної системи професійного становлення і розвитку фахівця. Ці аспекти не позбавлені особистісно-професійних трансформацій професійної свідомості і поведінки, знаходить прояв у професійних деформаціях фахівця. Коли йдеться про фахівців стресогенних професій, то актуальність зазначеної проблеми посилюється.

В час інформаційних технологій, різких соціальних змін та техногенних катастроф в процесі життєдіяльності людини, а також у сфері професійної діяльності збільшується кількість стресогенних факторів. Загалом, стресогенні умови життя і діяльності, тривалі та надмірні переживання стресу, а також недовільно розвинута здатність особистості долати важкі, кризові та екстремальні життєві ситуації накладає відбиток на емоційний стан, приводить до порушень у психологічній адаптації, до посттравматичним стресам та різноманітним соматичним недугам. Зокрема, зазначається, що в подібних життєвих ситуаціях не просто порушуються звичні відносини людини із світом, але стає неможливим пристосування до цих змін без серйозної роботи як у зовнішньому, так й у внутрішньому світі [14].

Загалом, неконструктивний характер подолання труднощів, а також експлуатація в межах професії одних професійно важливих якостей особистості всупереч розвитку інших, сприяє формуванню особистісно-професійних деформацій та деструкцій спеціалістів. Класично поняття професійних деформацій розглядається як зміни складеної структури діяльності та особистості, які негативно відображаються на продуктивності праці та взаємодії з іншими учасниками цього процесу; це неусвідомлена звичка вимірювати явища оточуючого світу у відповідності із професійними стандартами; певна зацикленість на тому чи іншому аспекті професійної діяльності.

Також професійну деформацію розглядають як причину виникнення психологічних бар'єрів та зміни якостей особистості, що

з'являються під впливом виконання професійної діяльності. Професійна деформація може носити як позитивний характер (що виявляється в досвіді, навичках і вміннях, інтересах і потребах, у сумлінному ставленні до праці, дисциплінованості й інших позитивних рисах характеру), так й негативних (що, в свою чергу, позначається на негативних рисах характеру, установках). Вона виявляється в професійному жаргоні, у манерах поведінки, навіть у фізичному вигляді. Дуже добре це простежується на більш пізніх етапах професійної кар'єри, тоді як близький за симптоматикою феномен «емоційного вигоряння» може виникнути і на початку професійної діяльності внаслідок невідповідності між вимогами професії і намаганнями особистості. Основною причиною професійної деформації є регламентованість змісту професійної діяльності, незмінність процесу та жорстока алгоритмізація. Крім того, розвиток професійної деформації не обмежується професійною сферою, її наслідки починають заявляти про себе й в особистому житті людини, у її взаємодії з іншими людьми.

З огляду на історичний аспект висвітлення проблеми професійної деформації, варто зазначити, що поняття «професійна деформація особистості» було введено у науковий обіг на початку 20 століття П. Сорокіним, який переважно розглядав негативні аспекти впливу професійної діяльності на людину. Професійні деформації знижують адаптивність та стійкість особистості, негативно впливають на продуктивність діяльності. Згодом в роботах О. Шамоніна знаходимо таке розуміння професійної деформації – це зміна якостей особистості, яка відбувається внаслідок тривалої професійної діяльності, яка відображається на психофізіології людини, іміджі, стилі її поведінки та спілкування [3]. А в роботах Д. Трунова знаходимо положення, в якому зазначається, що професійні деформації в основному проявляються в житті поза роботою [17]. З цього приводу, не випадково В. Менделевич називає поведінку, при якій оточуюча дійсність розглядається крізь призму професії, - «професійним кретинізмом» [13].

Варто наголосити, що в професійній психології часто йдеться про так звані особистісні деформації – це зміни, які негативно відображаються на усіх сферах життєдіяльності (сім'я, робота, відпочинок) та характеризуються превалюванням особистісних змін в сферу професії та можуть проявлятися у професійному «цинізмі», неетичності поведінки, неестетичному іміджі, алкологізації, і навіть

накотизації спеціаліста. З цього приводу С. Безносів вважає, що засвоєння будь-якої професії обов'язково супроводжується змінами в структурі особистості, оскільки відбувається посилення та інтенсивний розвиток тих якостей, які роками експлуатуються та сприяють успішному здійсненню діяльності [4].

У будь-якому випадку виявлені професійно-особистісні деформації є центральною ознакою професійної деструкції фахівця, які досить часто поряд із професійними адикціями (трудоголізм, професійний перфекціонізм, ургентна залежність), складають проблемне поле професійної та життєвої адаптованості фахівця.

Загалом слід розрізняти декілька видів деформації особистості: людина правильно розуміє і прагне виконувати нормативні вимоги діяльності, але не має потрібних здібностей, наслідком чого є неефективна діяльність, нанесення шкоди оточуючим та розчарування у собі; людина має потрібні спеціальні, професійні здібності, але не знає, не розуміє або не приймає певні норми своєї діяльності; людина має потрібні здібності, але трансформує їх в іншу зону діяльності [4].

В більшості літературних джерел зазначається, що найчастіше професійні деформації розвиваються у представників соціономічних професій, які знаходяться у постійній взаємодії з іншими людьми (лікарі, педагоги, працівники сфери обслуговування та правоохоронних органів, державні службовці, керівники тощо) [9; 11; 16 та ін.]. Але найглибші ураження особистості фахівця властиві професіям типу «людина – ненормальна людина» [10].

Характеристиками професійної деформації особистості є швидкість її розвитку, глибина деформування, міра її стійкості та широта. Однією з ознак професійної деформації вважають *подвійні етичні стандарти* спеціаліста, які розглядаються як результат пристосування низького і середнього рівня особистісних моральних норм до високих вимог професійної діяльності. Хоча виділяють як мінімум два варіанти прояву «подвійних стандартів» у професійній діяльності (перший варіант – позитивний, коли високий етичний стандарт професії змушує людину розвиватися і підтягуватися до вищого ідеалу, при цьому нейтралізуючи внутрішній конфлікт подвійності), все ж таки частіше йдеться про негативний – коли етичні передумови кодексу можуть заучуватися спеціалістом як система правил поведінки при виконанні професійної ролі [7].

Професійний маргіналізм як форму деформації розглядають як втрату професійної ідентичності, байдужість до професійних обов'язків і норм, заміщення професійних цінностей і моралі цінностями та цілями іншого середовища – професійного або позапрофесійного. Таким чином професійний маргіналізм – це невідповідність особистості професіонала та його поведінки етико-деонтологічним вимогам професії. Етика професіонала як моральна норма підміняється при цьому етикою прагматизму, а її мотиваційним компонентом стає особиста безпека від соціального засудження.

Психічне здоров'я професійного маргінала не відхилено від норми, але через неадекватність його позиції він знаходиться на межі соціально схвалюваного рівня. Для того, щоб набути адекватного стану професійної рівноваги, а це, в свою чергу, означає й рівноваги життєвої, людині часто приходится докладати зусиль для зміни власного життя. Це специфічна робота внутрішнього саморозвитку, яка передбачає сформованість відповідного світогляду, вироблення комплексу морально-етичних якостей, що робить можливим здійснення загальнолюдських ідеалів на конкретному особистому прикладі, і, відповідно, передачу цих моделей поведінки іншим людям. Все це створює специфічні умови для тісного взаємозв'язку особистісного та професійного в практичній діяльності і дає можливість для творчого пошуку найбільш оптимального співвідношення цих сторін життя фахівця для досягнення максимальної їх ефективності в кожній з них.

Ще однією з найрозповсюдженіших форм професійної деформації є *емоційне вигоряння* як особливий психологічний стан, який розвивається у здорових людей в умовах перенапруження. Професійне вигоряння проявляється у таких добре відомих психосоматичних синдромах: астенизація – переживання стану почуття постійної втоми, стомлюваності, нервового виснаження; знижене тло настрою з легко виникаючою тривожністю; порушення режиму сну і пильнування, що, крім усього, пов'язане з добовим режимом роботи і з нічною роботою; короточасні психогенні реакції у вигляді нав'язливих уявлень, думок, сумнівів; зміна ставлення до себе, своєї професійної діяльності (виявляється у формі сумніву в необхідності і корисності своєї професії, відчутті безглуздості своєї праці). Окрім фізичного виснаження, ознаками професійного вигоряння є деперсоналізація як деформація відносин

з іншими людьми, що проявляється у байдужому або навіть негативному ставленні до людей. Контакти з людьми стають більш формальними, виникають негативні установки, і як наслідок з'являється цинізм та роздратування. Також ознакою професійного вигорання є редукування особистих досягнень, що проявляється в негативному оцінюванні себе як професіонала і як особистості або в обмеженні своїх можливостей, знятті з себе відповідальності та перекладанні її на інших.

Загалом професійні деформації можуть проявлятися на таких 4 рівнях:

1 – *загальнопрофесійні деформації*, які є типовими для працівників певної професії – це інваріантні особливості особистості професіоналів, які простежуються переважно у працівників із стажем, хоча рівень вираження цієї групи деформацій може суттєво відрізнятися (синдром «співчуваючої втоми» у лікарів; синдром «асоціальної перцепції» у працівників правоохоронних органів; синдром «вседозволеності» у керівників);

2 – *спеціальні професійні деформації*, які виникають в процесі спеціалізації у професії – так як професія об'єднує декілька спеціальностей, то кожна із спеціальностей може мати свій склад деформацій (прояви правової підозрілості у слідчого, актуальної агресивності у оперативного працівника, професійної спритності у адвоката; у лікарській діяльності терапевти можуть ставити загрозливі діагнози, хірурги часто демонструють цинізм, а медичні сестри – байдужість);

3 – *професійно-типологічні деформації*, які зумовлені накладанням індивідуально-психологічних властивостей особистості (темперамента, характеру, здібностей) на психологічну структуру діяльності – ця група деформацій розвивається в різних професіях і немає чіткої професійної орієнтації, що в результаті призводить до професійно і особистісно зумовлених комплексів (*деформації професійної спрямованості особистості*: викривлення мотивації діяльності, перебудова ціннісних орієнтацій, песимізм, скептичне ставлення до новачків та нововведень; *деформації, які розвиваються на основі певних здібностей*, як-от організаційних, комунікативних, інтелектуальних тощо (комплекс неперевершеності, гіпертрофований рівень домагань, завищена самооцінка, психологічна герметизація, нарцисизм тощо); *деформації, зумовлені рисами характеру*: рольова

експансія, владолюбство, «посадова інтервенція», домінантність, індиферентність тощо;

- *індивідуалізовані деформації*, які зумовлені особливостями працівників різноманітних професій – в процесі багаторічного виконання професійної діяльності, психологічного зрощування особистості та професії, окремі професійно важливі якості, і, навіть небажані якості, починають надмірно проявлятися, що призводить до виникнення зверхякостей або акцентуацій: зверхвідповідальність, суперечесність, гіперактивність, трудовий фанатизм, професійний інтузіазм тощо.

Класично виділяють такі основні типи професійних деформацій для спеціалістів соціономічних професій, які виражаються у таких проявах:

- *авторитарність* – жорстка централізація процесу управління; переважне використання розпоряджень, вказівок та наказів; нетерпимість до критики; переоцінка власних можливостей, потреба командувати іншими та виражений прояв деспотизму;

- *демонстративність* – надмірна емоційність, самопрезентація; управлінське самоствердження на фоні колективу; демонстрація власної неперевершеності;

- *професійний догматизм* – прагнення до спрощення професійних задач і ситуацій, ігнорування соціально-психологічних знань; схильність до мислительних та мовних штампів; збільшена орієнтація на власний досвід;

- *домінантність* – завищення власних функцій, схильність до розпоряджень і наказів; вимогливість та безапеляційність; нетерпимість до критики колег;

- *професійна індиферентність* – прояви байдужості, емоційної сухості і жорстокості; ігнорування індивідуальних особливостей колег; негативне сприйняття етичних норм і правил поведінки;

- *консерватизм* – упередження щодо іновацій; прихильність до складених професійних технологій; насторожене ставлення до представників інших національностей та різного роду «інакшості»;

- *професійна агресивність* – пристрасне ставлення до ініціативних, творчих та незалежних працівників; виражена схильність до принизливих зауважень, заниженню самооцінок, надсміханням та іронії;

- *рольовий експансіонізм* – фіксація на власних особистісних та професійних проблемах і труднощах; превалювання повчальних та

звинувачувальних суджень; збільшення значення своєї ролі; рольова поведінка за межами закладу, організації, професійної сфери;

- *соціальне лицемірство* – схильність до моралізування; віра у власну моральну непогрішність; вербальна нетерпимість до ненормативним формам поведінки; нещирість почуттів та відношень;

- *поведінковий трансфер* – емоційні реакції та поведінка, які властиві вищестоящим керівникам та підлеглим; асоціальні форми поведінки;

- *зверхконтроль* – придушення спонтанності, стримування самореалізації, контроль над агресивністю, орієнтація на правила, інструкції, уникання серйозної відповідальності; інертний і догматичний стиль мислення; скупість емоційних проявів, застережливість; висока моральна вимогливість у міжособистісних відносинах.

Як видно із змісту проявів перерахованих типів професійних деформацій, саме професійні деформації порушують цілісність особистості, знижують її адаптивність, стійкість та знаходять негативний вплив на продуктивність діяльності. Зрозуміло, що багаторічне виконання однієї і тієї ж діяльності складеними способами веде не тільки до закріплення професійно небажаних якостей і професійної дезадаптації, але й до деградації особистості фахівців.

Серед факторів виникнення професійних деформацій виокремлюють *загальні* та *часткові*. Зокрема до загальних факторів можна віднести об'єктивний розподіл соціальної праці та обмеженість внутрішніх ресурсів окремої людини. Частковим фактором є предметність підходу кожного спеціаліста – обов'язковий атрибут його професіоналізму. Також у наукових доробках фахівців з професійної психології знаходимо й інші фактори виникнення професійних деформацій. Зокрема, у дослідженнях Н. Кузьміної зазначається, що на стадії професіоналізації мірою становлення індивідуального стилю діяльності знижується рівень професійної активності, виникають умови для стагнації професійного розвитку – монотонний, однорідний, чітко структурована праця, а стагнація, в свою чергу, ініціює утворення різноманітних деформацій [8].

Виникнення професійних деформацій зумовлено індивідуально-типологічними особливостями фахівців. Так на розвиток деформацій спеціаліста значного впливу надає зниження рівня його інтелекту: із стажем професійної діяльності знижується загальний рівень інтелекту

дорослих (багато видів праці не вимагають від працівників рішення професійних задач, планування процесу діяльності, аналізу виробничих ситуацій тощо, і це, в свою чергу, призводить до того, що незатребувані інтелектуальні здібності поступово починають згасати). Добре відомим є факт ініціації розвитку професійних деформацій різноманітними акцентуаціями характеру фахівця: в процесі багаторічного виконання одноманітної діяльності акцентуації професіоналізуються, трансформуються у індивідуальний стиль діяльності і професійні деформації.

Ще одним досить актуальним аспектом вивчення змісту і детермінації прояву професійних деформацій є виокремлення їх радикальних форм – професійних деструкцій особистості, до яких відносяться *професійно зумовлені акцентуації, завчена безпорадність, професійна відчуженість та професійна некомпетентність і стагнація.*

Професійні деструкції, які демонструють повне руйнування особистості та її професіоналізму, виражаються у радикальному порушенні засвоєних способів діяльності, руйнуванні сформованих професійних якостей, появі стереотипів професійної мпрведінки та психологічних бар'єрів при засвоєнні нових професійних технологій, нової професії або спеціальності. Серед факторів, які сприяють виникненню професійних деструкцій, виділяють:

- відставання, уповільнення професійного розвитку у порівнянні з віковими і соціальними нормами;
- дезінтеграція професійного розвитку, розпадання професійної свідомості, внаслідок чого з'являються нереалістичні цілі, складні смисли праці та професійні конфлікти;
- низька професійна мобільність, не вміння пристосуватися до нових умов праці;
- неузгодження окремих ланок професійного розвитку;
- послаблення раніше складених професійних даних, професійних здібностей, професійного мислення;
- викривлений професійний розвиток, поява негативних якостей, відхилень від соціальних та індивідуальних норм професійного розвитку, які змінюють профіль особистості;
- поява таких деформацій особистості як емоційне виснаження і вигоряння;
- зупинка професійного розвитку в силу професійних захворювань або втрати працездатності.

Слід пам'ятати, що професійні деструкції мають свої передумови виникнення:

- ідентифікація людини із своєю професійною роллю та із своєю професійною спільнотою і людина починає грати скрізь і всюди свою так звану «професійну роль»;
- серйозне сприйняття «правил гри» своєї професійної організації та строге слідування вимогам професійного середовища;
- особливості самої діяльності, як-от монотонний, закритий або екстремальний характер роботи.

Обов'язковим є згадування й таких психологічних детермінант виникнення професійних деформацій і деструкцій особистості, які вміщені у сферу її психологічного захисту. Загалом якщо професійну діяльність супроводжує невизначеність, психічне напруження, негативні емоції, то в дію вступають захисні механізми психіки – заперечення, раціоналізація, витіснення, проекція, ідентифікація, відчуження, компенсація. Часто повторювані негативні емоційні стани із збільшенням стажу роботи знижують фрустраційну толерантність фахівця, задоволеність професією, приводять до розвитку професійних деформацій і деструкцій, до втрати перспектив професійного росту.

Ще одним досить важливим фактором, який ініціює утворення деформацій і деструкцій, є вікові зміни, які проявляються в таких ознаках:

- соціально-психологічне старіння, яке виражається в послабленні інтелектуальних процесів, перебудові мотивації, зміні емоційної сфери, виникненні дезадаптаційних форм поведінки, зростанні потреби у схваленні тощо;
- морально-етичне старіння, що проявляється у нав'язливому моралізуванні, скептичному ставленні до молодіжної субкультури, протиставленні теперішнього минулому, збільшенні заслуг свого покоління тощо;
- професійне старіння, яке характеризується несприйняттям нововведень, канонізацією індивідуального досвіду і досвіду свого покоління, труднощами засвоєння нових засобів праці та виробничих технологій, зниженням темпу виконання професійних функцій тощо.

З огляду на проведений аналіз, проблема виникнення професійних деформацій і деструкцій закономірно торкається проблеми адаптації особистості. Адаптація – процес, який протікає у часі, і тому усі зміни мають різноманітні часові характеристики і пов'язані з певними

часовими моментами, етапами обмежень або підвищених вимог до інтенсивності професійної працездатності. Зрозуміло, що адаптація як будь-який процес, має свою динаміку і протікає як розгорнутий процес розподілених у часі етапів професійного самовизначення. Класично в психології виділяють такі етапи професійної адаптації: первинна, період стабілізації, можлива дезадаптація, вторинна дезадаптація, вікове зниження адаптаційних можливостей.

Що стосується часових меж, то вони завжди невизначені і залежать від багатьох факторів. Зокрема, якщо початком первинної адаптації вважати перший робочий день, то своєрідним прологом можна вважати становлення готовності до діяльності, яка включає досить тривалий етап професійного самовизначення, формування мотивації, накопичення знань, розвитку професійно значущих якостей. Також слід пам'ятати, що процес адаптації не завжди є неперервним процесом. Правильніше наголошувати на тому, що це дискретний у часі процес. На нашу думку, про процес адаптації можна говорити лише тоді, коли людина не переживає так званих дезадаптаційних станів. Це скоріше адаптаційний зрив, а не адаптація. Добре відомими ознаками дезадаптації є порушення діяльності, фізіологічні та психологічні ознаки яких відповідають ознакам стресу. В умовах життєвих криз вони проявляють часову структуру від декількох тижнів до півроку. Специфіка дезадаптації тісно пов'язана із змінами в особистісній сфері, і дуже добре коли стан дезадаптації є лише перехідним етапом до вторинної адаптації, коли формуються мотиваційно-сміслові комплекси, реорганізуються потреби, можливості, цілі, які забезпечують підтримку внутрішнього психологічного середовища фахівця. В цьому контексті хотілося б поставити риторичне запитання – а якщо дезадаптаційний зрив не завершився? Як бути в цьому випадку? Чи варто взагалі говорити про адаптацію?

Найкращим варіантом відповіді є варіант розгляду *адаптованості* особистості як динамічної рівноваги в системі «людина – середовище», яке проявляється насамперед в ефективній діяльності, а саме такій, що характеризується високою ефективністю, оптимальними енергетичними та нервово-психічними витратами, задоволеністю професіонала. До основних критеріїв оцінки професійної адаптації в умовах професійної діяльності можна віднести: успішність діяльності; здатність уникати ситуації загрози; здійснення діяльності без значимих порушень фізичного здоров'я;

здійснення діяльності та прийняття рішень в оптимальних часових межах.

Як видно із змісту перерахованих критеріїв, усі вони пов'язані із часом, а отже несуть певний зміст і часові характеристики. А це в свою чергу, дає право окреслити час як основопокладаючий критерій адаптації. До прикладу, спеціалісти із стажем роботи краще і швидше проходять вторинну адаптацію, так як трудова діяльність будується на попередньому досвіді, навичках та вміннях. Вони здатні краще передбачати міжособистісну взаємодію в процесі праці та спілкування. Таким чином можна говорити про двосторонній вплив віку на успішність професійної адаптації: адаптаційні можливості молодшої людини вищі, чим людини похилого віку, однак з віком накопичується професійний досвід, який визначає готовність до розвитку адаптаційних програм в плані випереджуючого відображення та механізмів антиципації. В цьому контексті задіяні й особистісні якості та характеристики (емоційна стабільність, комунікативний контроль, екстравертованість-інтровертованість тощо) серед яких особливе місце відводиться мотивації досягнень та успіху, часова характеристика якої демонструє цілісність та циклічний ритм професійної діяльності.

Особистість як суб'єкт діяльності регулює час здійснення професійної діяльності, узгоджуючи її з часом своїх психічних процесів (мислення, пам'яті, уваги), станів (сну, втоми, працездатності), темпераментом, віком (специфіки часу юності та старості), з рівнем особистісних цілей та домагань, рівнем ідеальних цілей і програм. Весь енергетичний потенціал значною мірою залежить від прояву і структури мотивації досягнення. Це дуже важливо для професійної діяльності, яка вимагає стабільності, швидкого входження в нові ситуації, засвоєння нових навичок і професійних дій. Також перевага мотивації досягнення над мотивацією уникнення невдачі сприяє швидкій і ефективній адаптації та успішній діяльності протягом тривалого часу.

Таким чином, нами підтверджено одне з центральних положень антропологічної теорії Б. Ананьєва про єдність психічного розвитку людини з об'єктивним взаємозв'язком етапів, періодів фізіологічного, психологічного та соціального становлення особистості протягом усього життєвого шляху [2]. Всередині будь-якого попереднього етапу закладаються ресурси і резерви наступного розвитку, які стимулюють процес адаптації до нового середовища, інтенсифікуючи

його протікання у часі або сприяють поступовому, розміреному у часі процесу засвоєння нових вимог і пристосування до нового предметного та соціального середовища. Отже, психічний розвиток та професійна адаптація носять кумулятивний характер.

В цьому контексті стає зрозумілим, чому необхідне підвищення кваліфікації працівників, і навіть зміни посади або місця роботи. Вікові параметри прояву професійних деформацій зосереджуються на відповідних кризових моментах професійного становлення, серед яких: *криза професійної кар'єри* (38-40 років) на стадії вторинної професіоналізації – проявляється у невдоволеності своїм соціально-професійним статусом, посадою; появою нової домінанти професійних цінностей та кризою вікового розвитку; *криза соціально-професійної самоактуалізації* (48-50 років) на стадії майстерності – знаходить прояв у невдоволеності можливостями реалізації себе у складеній ситуації; незадоволенні власним соціально-професійним статусом; психофізіологічними змінами та погіршенням стану здоров'я.

Серед ефективних способів подолання кризи професійного становлення виокремлюють: підвищення соціально-професійної активності, вироблення індивідуального стилю діяльності, якісне покращення способів виконуваної діяльності, засвоєння нової спеціальності, підвищення кваліфікації та перехід на нову роботу – для кризи професійної кар'єри; перехід на інноваційний рівень виконання діяльності, зверхнормативна соціально-професійна активність – для кризи соціально-професійної самоактуалізації. Спільним для цих двох криз професійного становлення є спосіб зміни виду професійної діяльності або професійної позиції, що блокує прояви професійних деформацій.

Специфічність професійної соціалізації проявляється у спрямованості та характерові розвитку *професійного динамічного стереотипу особистості*: життєдіяльність людини значною мірою є професійно стеретипною, тобто в ній з'являється певне стійке ставлення до обраної професії, накопичується сукупність професійних знань, умінь і навичок. Зрозуміло, що все це накладає специфічний відбиток на життєві інтереси, вчинки та дії людини.

Професійні стереотипи особистості, аналогічно соціальним, мають складну внутрішню структуру, в якій можна виділити таких три компоненти: *когнітивний* (актуалізується у вигляді оціночних суджень до людей, які належать до тієї чи іншої професії, ці

судження можуть стосуватися зовнішності, звичок, особливостей характеру професіонала тощо); *образний* (існує в свідомості у вигляді наочного уявлення того чи іншого рівня узагальненості, яке дозволяє уявити собі «типового» інженера, лікаря, вчителя тощо); *емоційний* (актуалізується в формі певного почуття, яке викликає до себе явище, узагальнене в еталоні, і проявляється в тих чи інших установках і відношенні до об'єкту).

Всі три компоненти взаємопов'язані між собою, і, навіть, взаємно підсилюються в результаті внутрішньої взаємодії. Так, судження можуть викликати й певне наочне уявлення і емоційне ставлення; наочне уявлення може сприяти виникненню тих чи інших суджень і почуттів, а почуття породжують тенденцію висловлювати позитивні або негативні судження й викликати відповідні наочні образи. У будь-якому конкретному випадку ієрархія компонентів соціально-професійних стереотипів може бути різноманітною. Разом з тим, один з компонентів може стати домінуючим. Цей момент залежить від низки факторів, серед яких особливо виділяються: вік людини; рівень інтелектуального розвитку людини (у дітей переважають образні та емоційні компоненти); ступень її інформованості про об'єкт, відносно якого виникає стереотип; спосіб набуття стереотипу (в результаті досконального вивчення або по чуткам); індивідуальний досвід попередніх «зустрічей» з об'єктом.

Одним з видів соціальних норм, що функціонують в сфері професійної діяльності є *традиції*, які характеризуються міцністю, стійкістю, що виражається в трансформації історично складених образів дій, які сприймаються носіями традицій як емоційно змальовані цінності. В традиціях закріплюються соціальні звички, які мають особливе значення для певної соціальної групи.

В літературі існує думка, що всі професійні групи є типологічними або «умовними». Однак поняття професійної групи включає в себе крім однотипності професійної кваліфікації, ще й такі ознаки: 1) суб'єктивне усвідомлення її членами особливостей своєї професійної групи; 2) наявність форм інституціональної професійної діяльності, пов'язаних із визнанням своєї професійної особливості; 3) створення певного укладу міжособистісних відносин в межах одного професіонального середовища.

Такі ознаки професійної групи говорять про спільність для її членів основних елементів групової психології – потреб, інтересів, цінностей, цілей, а також стійких форм поведінки у вигляді

соціальних установок та професійних стереотипів. Стійка позитивна професійна стереотипність особистості передбачає наявність *професійного покликання*.

Диференціація усвідомлення значущості професійного самовираження та активності у виборі професії пояснюється *професійною динамічністю* особистості – характеристикою наявності максимальної продуктивності у виборі та здійсненні професійної діяльності, а відповідно й задоволеністю своєю професійною життєдіяльністю. В той же час професійну динамічність слід розуміти як пристосування до вимог оточення. У сучасних умовах зростає потреба частоті зміни видів праці, і навіть зміни професії, що вимагає від людини високого рівня сформованості соціальної адаптації, яка виражається не тільки у проникливості особистості в наслідках своєї професійної діяльності, але й у здатності до ініціативного і творчого подолання труднощів, які зустрічаються на професійному шляху.

Успішність професіоналізації особистості визначається відповідністю суб'єкта вимогам професійної діяльності, що виражається рівнем інтересу до професії, задоволеністю в ній, прагненням до професійної майстерності тощо. Як тільки особистість стає позбавленою цих визначальних компонентів ефективного професійного розвитку, то виникають сприятливі умови для появи професійних деформацій, які при довготривалому повторюванні трансформуються у професійні деструкції.

До *ризиків прояву професійних деформацій* можна віднести:

- 1) блокування розвитку професійно важливих якостей фахівця;
- 2) ініціацію особистісного відчуження фахівця;
- 3) втрату професійної зрілості фахівця.

Щодо *ризиків блокування розвитку професійно важливих якостей* фахівця, то тут йдеться про порушення логіки перебудови діяльності – перебудови якостей у відповідності з професійною діяльністю, появи й розвитку нових якостей та здібностей і формування індивідуального стилю діяльності, який врівноважує і гармонізує загальний особистісний розвиток людини. Так добре відомим є факт, що формування підсистеми професійно важливих якостей відбувається за таких передумов: по-перше, у людини вже є певні якості, і при засвоєнні професій відбувається їхня перебудова у відповідності з особливостями певної професійної діяльності, по-друге, загальна логіка такої перебудови діяльності включає в себе елементи перебудови якостей у відповідності з професійною діяльністю, появи й розвитку

нових якостей і здібностей та формування індивідуального стилю діяльності. Принциповим моментом засвоєння професійної діяльності є прийняття її людиною, що визначається тим, наскільки уявлення людини про професію буде відповідати її потребам і здібностям. Обираючи професію, людина ніби «проектує» свою мотиваційну структуру на структуру факторів, пов'язаних з професійною діяльністю, що дають змогу їй задовільнити потребу. В складному мотиваційному процесі, співставляючи можливості професій зі своїми потребами, людина приходить до рішення прийняти або відмовитися від професії. Прийняття професії породжує бажання виконувати діяльність певним чином, «...породжує певну детермінуючу тенденцію і слугує вихідним моментом формування психологічної системи діяльності» [18, с. 55].

У випадку відсутності такої мотиваційної детермінації здійснення професійної діяльності, починають спочатку блокуватися, а з часом і зовсім зникати професійно важливі якості фахівця, що проявляється у таких деструктивних моментах професійної поведінки: економія сил (збереження енергетичних ресурсів); економія часу (часто за рахунок збільшення темпу роботи, скорочення обсягу або пропуску окремих операцій, які необхідні для безпеки); самоствердження в очах колег (ризикована поведінка); виражене прагнення слідувати груповим нормам та орієнтація на авторитети; переоцінка власного досвіду (особливо в оцінці ситуації та виборі способів поведінки у ній). Професійні деформації такого фахівця часто супроводжуються вираженням егоцентризмом (він не бере до уваги думку, інтереси та настрої інших людей, не уважний і не чутливий до турбот та почуттів інших, не поважає інших); схильністю до проявів агресії і ворожості; ознаками депресії та перевтоми; захопленістю фаталізмом та проявами асоціальних установок та ідеалів тощо.

Таким чином, можемо виснувати, що формування особистості професіонала в процесі оволодіння професійною діяльністю не зводиться до розвитку її операціональної сфери у вигляді накопичення знань, навичок і вмінь. Воно передбачає становлення складних психічних систем регуляції соціальної поведінки особистості. Суттєву роль в цьому процесі відіграє розвиток уявлень про ті явища, які пов'язані з основними закономірностями професійного становлення, виявлення факторів регуляції його динаміки, побудова на цій основі системи рівнів усвідомлення себе суб'єктом власної професійної діяльності й розуміння соціальної значущості своєї професії. Все це

входить в комплекс необхідних умов ефективного формування особистості і досягнення такого рівня розвитку професійно значущих якостей, структур і механізмів регуляції поведінки, які необхідні для досягнення потрібного рівня придатності до професійної діяльності.

Ризик ініціації особистісного відчуження фахівця торкається сфери його ідентифікаційної організації. Передсум, слід зазначити, що саме по собі відчуження небезпечне, а його ініціація створює загрозу ідентифікаційним здібностям. Якщо особистісні ініціації розглядати як інструмент соціалізації та як метод стимулювання психологічної перебудови людини, то потрібно обов'язково тримати на контролі мотиваційно-смісловий зміст і емоційний характер відчуження суб'єкта ініціації. Фактично це специфічний дискурс совісті людини та її духовного керівництва, який визначає стратегію споживання суб'єктом професійної діяльності постіндустріального та інформаційного суспільства.

Загалом особистісну ініціацію розуміють як онтологічну зміну екзистенційного стану людини. Для нас є зрозумілим, що механізм ідентифікації є пусковим механізмом засвоєння культурного досвіду, до якого належить людина. Цей процес ініційований природними інстинктами людини «бути серед інших». Коли йдеться про відчуження як заперечення норм моралі, життєвого укладу, соціально-схвалюваних цінностей, то тут людина наслідуються діяти всупереч своїй психологічній природі і відкриває в собі можливість руху в напрямку до свідомості. В цьому випадку, особистісну ініціацію слід розглядати як відмирання менш адекватних і неактуальних умов життя та відродження оновлених і більш відповідних новому статусу форм поведінки.

Відчуження як форма прояву існування людини в суспільстві розглядається як відсторонення, замкнутість людини, «рефлексивний відхід від світу», «внутрішня міграція», яка породжує самотність. Це комфортність як вираження двох тенденцій одного процесу ідентифікованої людини і відчуженого світу. Це і відчуження від цілі, що породжується ситуацією цільового конфлікту, коли індивід виявляється у «полоні» одночасно двох або більше цілей, які однаково значущі для неї [1].

Передусім відчуження це прояв таких життєвих відносин суб'єкта із світом, при яких продукти його діяльності, він сам, а також інші індивіди і соціальні групи як носії норм, установок і цінностей представлені в свідомості суб'єкта різною мірою протилежності йому

самому (від несхожості до неприйняття і ворожості), що виражається у відповідних переживаннях суб'єкта (почуття самотності, відторгнення втрати Я тощо). При цьому слід пам'ятати, що відчуження людини, коли об'єктом є соціальна група або суспільство, і відчуження самою людиною норм цього суспільства суттєво відрізняються один від одного. Якщо йдеться про самого суб'єкта, то його повна центрованість на власному Я є одночасно відчуженням від інших і може проявлятися в егоцентризмі, егоїзмі, негативізмі. Коли говорять про уподібнення іншій людині, проникненні у її внутрішній світ, уподібненні їй, то це означає, що суб'єкт відчужений певною мірою від власних потреб і йому властива емпатійна і альтруїстична поведінка. Функціональний план прояву відчуження дорослої людини є формою відчуження того чи іншого продукту діяльності індивіда через оцінку значення результату цього продукту «для інших», а потім «для себе».

Ризик втрати професійної зрілості фахівця вміщує усі ознаки нівелювання розвивальних характеристик суб'єкта професійної діяльності (орієнтованість, спрямованість, знання, вміння й навички, професійна компетентність, позиції тощо) та розвивальних інтегральних характеристик особистості (інтереси, спрямованість, емоційна й поведінкова гнучкість тощо). Класичне розуміння професійної зрілості як системи акме-ознак людини через її вміння співвідносити людиною свої професійні можливості і потреби із професійними вимогами, які до неї ставляться засобом становлення професійної самооцінки, рівня домагань і здатності до саморегуляції.

Але останнім часом більшість сучасних дослідників пов'язують особистісну зрілість із здатністю людини до самостійності у судженнях і вчинках, саморегуляції, ціннісного переживання, відповідальності за себе, інших і соціальну ситуацію в цілому. З цього приводу С. Максименко зауважує, що «Соціальний індивід спочатку у своїх можливостях вичерпує самого себе для того, щоб з даного середовища максимально увібрати в себе ті потенції, ті сили, які йому притаманні. І потім ці сили повертаються в соціальне середовище в зовсім інших іпостасях. Вони повертаються в соціальних, опосередкованих, суб'єктивно значущих і для суспільства, і для індивіда потребово-мотиваційних силах» [12, с. 165].

Ознаки ризику втрати професійної зрілості проявляються у таких соціально-психологічних феноменах як трудоголізм (надмірна

відданість професійним обов'язкам) та професійний перфекціонізм (як прагнення суб'єкта до неперевершеності, високі особистісні стандарти, прагнення людини доводити результати своєї діяльності до відповідності найвищим еталонам (моральним, етичним, інтелектуальним)) [7]. Ці соціально-психологічні феномени є своєрідним наслідком впливу соціально-економічних умов на поведінку людини у професійному середовищі. Зокрема це стосується людей зрілого віку, адже проблема їх самовизначення і професіоналізації знаходиться у прямій залежності із набутим професійним досвідом, усталеними ціннісними орієнтаціями, сформованою особистісною структурою, певними соціальними та економічними установками існування та реалізації життєвих планів.

Однак шляхи ефективного пристосування фахівця до швидко змінюваних умов часто вимагають докладати максимум фізичних і моральних зусиль, які унеможливають демонстрацію себе як професійно зрілого спеціаліста. З одного боку постійне прагнення до удосконалення, яке якби є позитивною характеристикою фахівця, може перерости у професійний перфекціонізм – прагнення суб'єкта до удосконалення, високих особистісних стандартів, прагнення доводити результати професійної діяльності до відповідності самим високим моральним, естетичним, інтелектуальним еталонів. Деструктивного перфекціоніста не можна назвати професійно зрілою особистістю, адже у його поведінці часто зустрічаються постійне невдоволення собою та досягнутим, «параліч» діяльності в ситуаціях, де немає впевненості у високій якості її виконання, конкурентні відносини з оточуючими внаслідок постійного порівняння себе з ними, і як наслідок з часом з'являються невротичні форми реагування на професійні ситуації. Професійна зрілість визначається здоровим перфекціонізмом, коли людина демонструє лідерські якості, високу працездатність, активність, мотивацію для досягнення цілей із адекватною самооцінкою своїх власних можливостей.

Ще однією досить розповсюдженою соціально-психологічною ознакою сучасного фахівця є трудоголізм як надмірна відданість професійній справі. І знову ж така позитивна характеристика людини не завжди є ознакою професійної компетентності та зрілості, так як може супроводжуватися такими психологічними проблемами як страх або невміння спілкуватися, страх самотності, низька самооцінка, «відхід» у хворобу, спроба компенсувати втрату близької людини, потреба у визнанні іншими людьми тощо. Ці невротичні

(залежні) ознаки блокують справжнє працелюбство гармонійно розвиненої особистості, яка ніколи не шкодується на завантаженість, втому, труднощі життя і роботи. Здоровий трудовоголізм відрізняє задоволеність від виконуваної роботи, її результатів і самого процесу виконання. Такі фахівці переживають відчуття постійного щастя, що займаються улюбленою справою, і як наслідок їх трудовоголізм забезпечує їм високу ефективність роботи та значні професійні успіхи.

Таким чином, можемо стверджувати, що професійна зрілість – це алгоритм сповідування ціннісних орієнтацій людини, які формуються внаслідок взаємодії її соціогенних потреб з цінностями соціального оточення. Ця взаємодія відбувається протягом усього життя особистості, але по-особливому проявляється під час професійної самореалізації. У такий спосіб особистість вбудовується як суб'єкт професійної діяльності у цілісну систему конкретного суспільства.

Підводячи підсумок аналізу проблеми динаміки та ризиків проявів професійних деформацій особистості, скористуємося умовними алгоритмами окреслення зони професійної безпеки особистості:

- професійні деформації проявляються в конкретних трудових діях і операціях;
- професійні деформації залежать від соціальних факторів професійного середовища (ставлення до організації і колективу, встановлення міжособистісного контакту в робочій групі тощо);
- професійні деформації зумовлені рівнем переживання задоволеності виконуваною роботою.

Тому зміст професійної безпеки особистості як ознаки її психологічного благополуччя може визначатися такими параметрами:

- готовність до постійного змінення;
- особистісна відповідальність за власне здоров'я;
- здатність жити у злагоді із самим собою, внутрішня збалансованість;
- вироблення у себе адекватних засобів подолання небажаних станів;
- оволодіння прийомами психічної саморегуляції, самовідновлення в нормалізації рівня працездатності, усунення наслідків професійної втоми та перевантажень;
- протидія професійному старінню та підтримання свого інтелектуального і творчого потенціалу;
- виключення з життя само руйнівних стратегій поведінки;

- розвиток навичок самоконтролю за ходом мислення, вміння у потрібний час здійснювати розумову релаксацію.

Загалом кажучи про професійну безпеку особистості, можна говорити не тільки про попередження особистісних деформацій у своїй професії, а й про вибір соціальних ролей, професійних стереотипів, життєвого стилю і самого способу життя. В такому випадку сама професія або професійні ролі можуть бути засобами для реалізації того чи іншого способу життя або життєвого стереотипу.

Список використаних джерел:

1. Авраменкова В.В. Проблема отчуждения в психологии / В.В. Авраменкова. – Вопросы психологии. – 1990. – №1. – С. 5-12.
2. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания / Б.Г. Ананьев. - СПб.: Питер, 2001. - 282с.
3. Антология тяжелых заболеваний: социально-психологическая помощь : сборник статей / под ред. О.В. Красновой. – М. : МПГУ; Обнинск : «Принтер», 2002. – 336с.
4. Безносков С.П. Профессиональная деформация личности : монография / С.П. Безносков. – СПб. : Речь, 2004. – 272с.
5. Вірна Ж.П. Особистісна ініціація відчуження як функція соціальної адаптації. – Вісник Прикарпатського університету. – Філософські та психологічні науки. – Спецвипуск. – Івано-Франківськ: ВДВ ЦІТ, 2008. – С.143-146.
6. Вірна Ж.П. Професійна ригідність як фактор ефективної соціалізації особистості. – Проблеми загальної та педагогічної психології. – Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С.Костюка АПН України. – К., 2007. – Т.9. – Ч.2. – С. 58-63.
7. Ильин Е.П. Работа и личность: трудоголизм, перфекционизм, лень / Е.П.Ильин. – СПб.: Питер, 2011. – 224с.
8. Кузьмина Н.В. Профессионализм деятельности преподавателя и мастера производственного обучения. – М., 1990. – С. 37-54.
9. Лефтеров В. О. Особистісний та професійний розвиток персоналу в екстремальних видах діяльності / В. О. Лефтеров // Актуальні проблеми психології : зб. наук. праць Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка АПН України.; [за ред. С. Д. Максименка]. – К., 2008. – Т. X. – Ч. 8. – С. 328–335.
10. Майсак Н. В. Профилактика личностных деформаций и деструкций специалистов стрессогенных профессий : учебно-метод. пособие. – М. : НОУ ВПО «МПСУ», 2012. – 288 с.
11. Маклаков А. Г. Личностный адаптационный потенциал: его мобилизация и прогнозирование в экстремальных условиях / А. Г. Маклаков. – Психологический журнал. – 2001. – Т. 22. – № 1. – С. 16–24.
12. Максименко С.Д. Генеза буття особистості : монографія / С.Д.Максименко. – К.: Вид-во ТОВ «КММ», 2006. – 240с.
13. Менделевич В.Д. Психология девиантного поведения : учебное пособие / В.Д. Менделевич. – М. : МЕДпресс, 2001. – 432с.
14. Осухова Н.Г. Психологическая помощь в трудных и жизненных ситуациях: учебное пособие / Н.Г. Осухова. – М. : Академия, 2005. – 288с.
15. Санникова, О. П. Адаптивность личности : монография / О. П. Санникова, О. В. Кузнецова. – Одесса: Издатель Н. П. Черкасов, 2009. – 258 с.
16. Тимченко, А. В. Психологические аспекты состояния, поведения и деятельности людей в экстремальных условиях и методы их коррекции / Тимченко А. В. – Харьков, 1997. – 184 с.
17. Трунов Д.Г. Профессиональная деформация практического психолога / Д.Г. Трунов. – Психологическая газета. – 1998. - № 1 (28). – С. 12-13.
18. Шадриков В.Д. Деятельность и способности / В.Д. Шадриков. - М.: Логос, 1994. - 320с.

1.3. СТРАТЕГИИ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТНОЙ ЗАЩИЩЕННОСТИ ПРИ ОКАЗАНИИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ

Обеспечение безопасности личности относится к числу наиболее сложных, актуальных и востребованных проблем при оказании психологической помощи. Мнимая простота обыденного понимания безопасности не должна вводить нас в заблуждение. Тема безопасности связана с фундаментальными аспектами человеческой жизни, имеет мировоззренческий, научно-теоретический и прикладной уровни рассмотрения. В связи с этим определимся с исходными вопросами, а именно – представлениями о сути безопасности в пространстве оказания психологической помощи.

Модели психологической безопасности личности

В современной психологической науке понятие «безопасности» не имеет общепринятого унифицированного толкования. Психологическая безопасность нередко рассматривается как состояние, вызванное отсутствием угроз, и соответственно, отсутствием опасности [1]. По мнению Ю.П. Зинченко психологию безопасности следует рассматривать как область исследований, направленных на изучение возникновения, функционирования и развития механизмов защищенности психической активности субъекта деятельности, а также взаимодействия в его целостном состоянии продуктивной деятельности [2].

При ближайшем рассмотрении вопроса под безопасностью понимается состояние, связанное с переживанием амбивалентности «чувство опасности – чувство безопасности», а также с обеспечением потребности в безопасности. В случае рассмотрения безопасности как состояния, связанного с удовлетворением одноименной потребности его связывают с чувством защищенности. Чувство безопасности также рассматривают как индикатор психологического благополучия [3]. Определение психологической безопасности через психологическое благополучие, на наш взгляд, нуждается в уточнении, так как само понятие психологического благополучия расплывчато и имеет слабое операционализирование.

Исчерпывающие дефиниции понятия психологическая безопасность, по всей видимости, остается делом будущего, однако следует выделить несколько общих положений:

1. Безопасность является одной из базовых ценностей в жизни человека. Эта ценность является потенциальной и актуализируется при переживании угрозы или других возможных нарушений безопасности.

2. Безопасность это многомерный феномен, отражает телесный, психологический и социальный модусы человеческого бытия, так как субъективная оценка угроз в сознании человека дифференцируется на угрозы его физического существования, угрозы психологического благополучия и угрозы социальной изоляции.

3. Безопасность – это одновременно и состояние и переживание, сопровождающее динамический процесс взросления и личностного становления в результате которого, личность достигает состояния зрелости. Зрелость предполагает овладение способами достижения безопасности с привлечением как внутренних, так и внешних ресурсов и формирование (контитуирование) таких способов.

4. Категория «безопасности» является двойственной по своей природе, так как предполагает объективную (коллективную) и субъективную (индивидуальную) оценку возможных и реальных ее нарушений. Состояние безопасности персонифицировано и в каждом отдельном случае требует конкретного рассмотрения.

5. Человек может чувствовать себя в безопасности при определенных условиях жизнедеятельности. Обстановка, оцениваемая одним человеком как безопасная, другим, может оцениваться как опасная и несущая угрозу. Выявление факторов и принципов формирования субъективных оценок рисков и угроз собственной безопасности позволит распознавать состояния беспомощности и травматизации, адекватно применять технологии оказания психологической помощи.

6. Безопасность – опасность относятся к числу диалектически взаимосвязанных понятий. Их изучение предполагает осмысление природы и сущности человека.

7. Динамика состояний безопасность – опасность зависит от сочетания внешних и внутренних факторов, обеспечивающих безопасность, которые в свою очередь обусловлены возрастом. К внешним факторам следует отнести навыки и умения в привлечении внешних средств защиты и их применения, а также соблюдения правил и требований по обеспечению безопасности. Социальные, интеллектуальные, личностные и физические ресурсы субъекта составляют внутренние условия безопасности. Сочетание внутренних

и внешних факторов обеспечивает контроль личной безопасности субъекта.

8. Для оценки состояния безопасности человека необходимы, с одной стороны, эталонный образец состояния защищенности и благополучия, с другой – понимание закономерностей возникновения и динамики чувства опасности, процесса распознавания угроз и оценки рисков.

Современные работы по проблеме безопасности личности касаются широкого круга вопросов. В них обсуждаются разноплановые исследования, в которых освещаются различные факторы, влияющие на возникновение и поддержание ощущения опасности. Такие факторы классифицируются на внешние и внутренние. К внешним факторам относят степень трудности (сложности) ситуации, длительность воздействия стрессоров, значимость последствий совладания с проблемными ситуациями, возможность/невозможность обращения за помощью и др. В числе внутренних факторов называют сензитивность, тревожность, агрессивность, уровень интеллекта. Специальное внимание уделяется типу привязанности в ранних детско-родительских отношениях, которые определяют стабильность переживания личностью чувства безопасности, устойчивость которого до некоторой степени независима от трудности ситуации (Dickstein, 1999; Schwebel, Brezaussek, 2007; Szapocznik, Prado, 2007; Morrongiello, Corbett, Bellissimo, 2008). Согласно Дж. Боулби, чувство безопасности достигается посредством установления надежной привязанности между родителями и детьми (Боулби, 2003). С. Гольдберг, Дж. Грушек и М. Дженкинс (Goldberg, Grusec, Jenkins, 1999) показали, что центральным конструктом привязанности является защита, которая по существу и обеспечивает личную безопасность ребенка. Понимание привязанности как защиты разделяется и другими авторами, которые считают, что защита должна рассматриваться не в общем виде, например, в таком, как «хорошее родительство», но изучаться дифференцированно (Isabella, 1999). Дифференцированный подход к привязанности как к защите предполагает выделять в ней отдельные характеристики – любовь и доверие (love and confidence). По мнению К. Макдональд (MacDonald, 1999), эти два конструкта являются независимыми системами, выполняют разные функции, сопровождаются разными эмоциональными переживаниями.

Рассматривая безопасность как базовое психологическое состояние личности, в качестве переменных его теоретической модели Н.Е. Харламенкова выделяет: цели стремления к данному состоянию, свойства, его характеризующие, условия возникновения (ресурсы) и способы его достижения, а также факторы, нарушающие безопасность [1]. Рассмотрим каждую из переменных предложенной модели.

Стремление человека к безопасности, обусловлено необходимостью обозначить, зафиксировать и отстоять собственные границы в случае их нарушения. Важным также является поддержание условий комфорта внутри устанавливаемых «Я» границ. Самосохранение и защита становятся целью данного стремления, обеспечивая личную неприкосновенность. К числу стремлений к безопасности Н.Е. Харламенкова причисляет и свободу. Однако в литературе указывается на амбивалентное, взаимоисключающее сосуществование в личностном пространстве свободы и безопасности [5]. Амбивалентность в представлении о безопасности и свободе возникает в случае, когда безопасность ассоциируется с обеспечением ограничения желаний «Эго» для защиты от страданий, источник которых может лежать в самом человеке, во внешнем мире и в отношениях с другими людьми. Когда всплеск желаний вызывает чувство неопределенности и вынуждает колебаться, установление порядка приносит чувство облегчения и определенную выгоду. Однако установление порядка императивно. Оно связано с деятельностью «Сверх-Я» (совестью), осуществляющей нравственный выбор или с подчинением влиятельному лицу. Поскольку сам выбор и/или условия выбора являются принудительными, они, тем самым, ограничивают свободу «Эго». Порядок, установленный подобным образом, постоянно находится под угрозой сдерживаемых желаний. Таким образом, обеспечение безопасности, происходит за счет ограничения свободы. В этой связи когнитивная конструкция – человек стремится к безопасности, чтобы обеспечить себе свободу, может быть ложной.

Как состояние безопасность характеризуется переживаниями: 1) спокойствия, равновесия, комфорта; 2) радости, счастья; 3) защищенности. Если же принять во внимание факт, что безопасность и свобода являются различными способами проявления «Самости», а не «Эго», то к перечисленным переживаниям следует добавить определенность, веру и надежду.

К условиям, обеспечивающим безопасность автор относит различные виды ресурсов субъекта: надежное окружение составляет социальный ресурс; ум, компетентность, знание – интеллектуальный; ответственность и жизненный опыт – личностный; сила, здоровье и личностная территория – физический ресурс личности.

Контроль за ситуацией, соблюдение правил и привлечение внешних средств, включая обращение за помощью являются основными способами достижения безопасности. В своей совокупности они представляют достаточную систему мер по предотвращению и преодолению опасностей и сохранению суверенности личности.

Считается верным зависимость безопасности от окружающих условий и обстоятельств, которые воздействуют как прямо, представляя реальную опасность, так и опосредовано, преломляясь через систему внутренних факторов и личностных особенностей.

Понимание безопасности как системы мер направленных на защиту от различных угроз связано с представлениями об опасностях, возможностями управления ими и формированием умений предупреждать и предотвращать угрожающие ситуации. Опасность рассматривается как наличие и действие определенных сил (факторов), которые являются дисфункциональными, дестабилизирующими и/или деструктивными по отношению к личности. Опасности носят потенциальный характер, и их актуализация происходит при определенных условиях. Одна из особенностей сознания человека состоит в том, что он не придает приоритетного значения опасности, которая носит вероятностный характер. Признаком, определяющим воздействие как опасное, является угроза. Представление об угрозе связано с чувством страха, которое испытывает человек перед лицом опасности выживания, развития, лишения фундаментальных материальных и духовных ценностей.

Восприятие угроз на индивидуально-личностном уровне определяется субъективным ощущением степени собственной безопасности и уязвимости. По результатам проведенных социологических исследований [6] выделили примерно одинаковые группы населения, которые либо ощущают себя в безопасности, либо не ощущают, либо находятся в состоянии неопределенности (с одной стороны, в безопасности, с другой – нет).

Оценка личной безопасности и защищенности проводилась на основе субъективных оценок индивидом своего внутреннего состояния, т.е. индикаторами чувства безопасности выступали эмоциональные состояния и исследователи получали косвенные оценки. Респонденты, ощущающие себя в безопасности, отмечали нормальность самочувствия, были настроены оптимистично в отношении собственного будущего, испытывали подъем душевных и физических сил. Незащищенная группа объединила тех, кто отличался явными негативно окрашенными характеристиками собственного состояния: в их оценках преобладали чувства опасности и страха, безысходности, сильного эмоционального напряжения и раздражения. В группу, затрудняющуюся определить уровень своей уязвимости вошли эмоционально нейтральные люди, испытывающие равнодушное состояние и небольшую неуверенность в будущем.

Общую характеристику индивидуально-личностной безопасности дополнили оценки удовлетворенности различными сторонами жизни – материальным положением, работой, заработной платой, жилищными условиями, семейными отношениями, условиями быта, взаимоотношениями с коллегами и начальством, детьми и родителями и др. переменные, которые выступают показателями удовлетворенности жизни. Здесь единственным источником неудовлетворенности оказалась заработная плата. В этой части исследования авторы отметили противоречивость полученных данных, так как по описанным фактам в субъективной оценке степени личной безопасности заработная плата (материальная обеспеченность) как показатель личностного благополучия играет не первостепенную роль [6].

По данным Н.Е. Харламенковой, исследовавшей представление о личной безопасности чаще всего безопасность понимается как внутренний комфорт (спокойствие, тепло, благополучие) (27% случаев), далее идет защищенность (защита от внешних угроз, что подразумевает наличие границ «Я») (20,5%), внешний комфорт (дом, семья, друзья и т.д.) (18,5%) и активно достигаемый внутренний комфорт (прояснение, доверие, знание, информированность) (16%). В 7,4% случаев безопасность интерпретировалась как порядок, контроль, соблюдение норм и правил. Остальные категории безопасности: свобода, самореализация, порядок, здоровье, деньги, обеспеченность, единение с Богом и природой упоминаются менее чем в 3% случаев [7].

Автор обосновывает выделение такого личностного свойства как чувствительность к угрозе, которое интегрирует ряд личностно-психологических особенностей (сензитивность, тревожность, агрессивность) и проявляется в чувствительности к вторжению в психологическое пространство личности. Как личностная особенность чувствительность к угрозе описывается в категориях суверенности или, наоборот, депривированности психологического пространства. В исследованиях С.К. Нартовой-Бочавер суверенность личности определяется, как способность контролировать свое психологическое пространство, успешно разрешать жизненные задачи, устанавливать чувство авторства по отношению к жизни. Суверенность личности является системным качеством, проявляется в суверенности тела, территории, мира вещей, привычек, социальных связей и ценностей, причем, согласно С.К. Нартовой-Бочавер, становление суверенности в онтогенезе происходит постепенно, начиная с суверенности тела в младенчестве, и далее, к юношескому возрасту, заканчивается становлением суверенности ценностей [8].

Сравнение двух групп респондентов с субъективным переживанием опасности как угрожающей и не угрожающей показало статистически значимые различия по ряду показателей суверенности: общей суверенности ($p = 0,01$), суверенность тела ($p = 0,02$), территории ($p = 0,01$), мира вещей ($p = 0,01$), привычек ($p = 0,05$), ценностей ($p = 0,02$). Наиболее депривированными (с низкой суверенностью) оказались лица чувствительные к физической угрозе. Сравнение показателей суверенности у респондентов переживающих чувство безопасности и переживающих угрозу социального одиночества позволило выявить различия по суверенности территории ($p = 0,01$); сравнение показателей переживающих чувство безопасности и переживающих угрозу социального благополучия – выявило различия по суверенности физического тела ($p = 0,02$) и суверенности территории ($p = 0,02$) [7].

Таким образом, обосновывая чувствительность к угрозе как субъектную характеристику и операционализируя ее через понятие суверенности Н.Е. Харламенкова проводит типологизацию угроз, классифицируя их на: 1) физические угрозы, угрозы жизни; 2) угрозы, связанные с профессией; 3) ограничения (свободы, творчества); 4) социальное одиночество; 5) угроза сохранения психического благополучия (аутоагрессия, недовольство собой, страхи, угрызения совести, депрессия); 6) случайность,

неожиданность, непредвиденные обстоятельства; 7) новое, неизвестное [там же].

В процессе жизнедеятельности субъект решает две важнейшие задачи: удовлетворяет потребности и избегает угроз. Эффективность решения обеих задач гарантирует ему существование. Способы избегания угроз или совладания с ними чаще всего описываются через понятия фрустрации, психологической защиты и совладающего поведения. В случаях, когда субъекту не удастся избежать столкновения с угрозой речь идет о сопротивлении жертвы агрессору.

Перечень представлений о личностной безопасности и особенностях субъективной оценки угроз ставит проблему включения модели угроз в модель личностной безопасности и их взаимосвязи. Описание взаимосвязи позволит облегчить понимание особенностей личностной уязвимости субъекта, его подверженности стрессу и травматизации, рискам утраты здоровья.

Безопасность личности в пространстве взаимодействий при оказании психологической помощи

Анализ научных работ показал, что в решении проблемы безопасности личности при оказании психологической помощи авторы в основном останавливаются на следующих аспектах:

- создание климата эмоциональной безопасности в диаде консультант (психотерапевт) – клиент;
- процесс актуализации и формирования ресурсов клиента для обеспечения собственной безопасности;
- актуализацию условий для принятия ответственности за свое онтологическое пространство;
- процесс проработки сепарационной тревоги и установления суверенности;
- процесс формирования навыков социальной перцепции для распознавания манипуляций и давления, а также коммуникативных умений и навыков для противодействия угрозам.

Остановимся на отдельных заявленных аспектах.

Человеку, страдающему от психологических проблем необходимо создать помогающую эмоционально адекватную ситуацию взаимодействия. Такой ситуацией взаимодействия является беседа. Способ восприятия и переживания клиентом ситуации беседы, при оказании психологической помощи представляет собой огромное поле для изучения, в котором количество исходных данных

и фактов весьма ограничено. Наряду с потребностью в совете, поддержке, разъяснении для клиента важен особый характер эмоциональных отношений. Под его влиянием устанавливается доверие и уменьшается чувство тревоги и ощущение угрозы. Так многими психологами и психотерапевтами подчеркивается важность атмосферы безопасности, в которой происходит процесс консультирования и психотерапии (Котлер Д., 2001; Роджерс К., 20012; Мей Р. 2001; Бурлачук Л., Кочарян А.. Жидко М., 2003).

Каждый человек ищет особых отношений, в которых мог бы найти безопасность, удовлетворение и смысл (Lewis J.M., 1998). В пространстве взаимоотношений «консультант – клиент» безопасность имеет, в первую очередь, эмоциональную составляющую, так как консультант обращается к чувствам и переживаниям клиента и выстраивает систему межличностных отношений, которые дают ощущение защищенности, укрепляют психологическое здоровье. Такая работа требует понимания, уважения к клиенту и бережного отношения к его эмоциональной жизни.

Безопасность воспринимается как базовая поддержка, при том, что поддерживающим фактором по большому счету не является. Базовая безопасность – это не то, во что клиент поверил, потому что ему так сказали, не то, до чего он логически додумался, а то, что он воспринимает при помощи своего сенсорного и интуитивного аппарата [9]. Ощущение безопасности отношений дает клиенту возможность понять враждебную окрашенность и агрессивную направленность неких составляющих собственного поведения; затем он начинает понимать, почему и зачем его психика избегала осознания этих фрагментов внутреннего мира [там же]. Если психотерапевт без интерпретаций успешно вызывает у клиента чувство защищенности, последний может сам начать развивать собственные инсайты [10].

В действительности большинство психотерапевтов уделяют значительное внимание тому, чтобы создать на сессии безопасную и удобную атмосферу, в которой клиент мог бы без опаски пробовать новые способы функционирования [11].

В литературе по психотерапии указывается на всегда существующий, параллельно с желанием меняться и учиться, страх неизвестности и страх изменений, которые продуцируют стремления к первичному регрессивному, зависимому поведению [12].

К. Витакер и В. Бамбери отмечают, что руководство со стороны родителей, их взаимная солидарность обеспечивают ощущение безопасности для детей [13]. Создавая атмосферу безопасности и эмоциональной поддержки в общении с клиентом, консультант стимулирует появление у него механизма идентификации, способствующего снижению неуверенности, повышению самооценки посредством неосознаваемого заимствования у консультанта сил, оптимизма и способности к преодолению трудностей [14]. Чувство безопасности в отношениях с консультантом, полное отсутствие каких-либо угроз, позволяет клиенту быть откровенным и честным даже в выражении собственных противоречий, негативных тенденций и очень сильно отличает такое самоисследование клиента от привычного ему общения в повседневных беседах [9]. Давление психологических проблем вызывает у клиента искажения в понимании им ценностей, которые в свою очередь подрывают чувство безопасности, унижают его самооценку и делают обычные повседневные дела бессодержательными и бессмысленными. Если навыки коммуникации обеспечивают адекватное уважение, доступность информации и обзор происходящего, они также обеспечивают чувство безопасности и доверия.

Чувство безопасности и определенности позволяет клиенту получить опыт того, что такое психологическая помощь. Профессиональный консультант создает атмосферу, в которой клиент чувствует себя в безопасности, принятым и понятым. Как чувство безопасность переживается тогда, когда вы знаете, что ваши границы уважаются, что к вам относятся с заботой, и что вы имеете достаточно информации о происходящем событии или человеке, можете предугадывать возможное будущее. Чувство безопасности повышает риски раскрыть такие особенности, с которыми клиенту может быть некомфортно. Однако уверенность в том, что его примут и поддержат таким, как он есть, т.е. проявление истинной заботы и доверия важны в процессе консультирования.

Таким образом, климат эмоциональной безопасности, это особый тип эмоциональных отношений между консультантом и клиентом. Это не столько отсутствие угрозы или опасности, сколько состояние психологического комфорта и чувства эмоциональной защищенности и поддержки, в котором клиенту легко быть и оставаться самим собой в общении с консультантом. Это атмосфера, при которой снижается необходимость сопротивления интервенциям,

поддерживается адекватная самооценка и повышается открытость по отношению к изменениям.

Создание климата эмоциональной безопасности приоритетнее использования техник, так как дает возможность реорганизовать пространство взаимодействия в поле совместной деятельности. Технический аспект редуцируется практически до полного его отсутствия и главным инструментом воздействия становится личность консультанта. Установки консультанта и его личностные характеристики позволяют снизить личностную уязвимость перед социальным оцениванием, развить в себе уверенность, самоуважение, открытость и другие способности, обеспечивающие личностный рост. М.А. Гончаров описывает 9-ть личностных характеристик психотерапевта, позволяющих организовать эмоционально безопасное пространство взаимоотношений. Это способность понимать чувства клиента, способность к эмпатическому слушанию, способность осознавать свои чувства (конгруэнтность, аутентичность, подлинность), способность конструктивно выражать собственные чувства и эмоции, способность ориентироваться на будущее решение проблем, видеть шанс, способность видеть ресурсы клиента (вера, концепция человека), способность предоставлять клиенту свободу реагирования, способность уделять время клиенту, способность оставаться терпеливым к проявлениям клиента [15].

Система мер, направленных на развитие способности клиента решать психологические проблемы происходит в процессе удовлетворения потребностей и достижения личностной зрелости. Климат эмоциональной безопасности способствует актуализации внутренних ресурсов клиента, которые реорганизуют его возможности обеспечивать собственную безопасность.

В различных направлениях консультативной и терапевтической психологии под ресурсами понимаются различные средовые и субъектно-личностные психологические составляющие, а также социальные навыки и власть. Одним из важных ресурсов среды, независимо от направления, считается социальная поддержка. Единого определения этого термина не существует. Социальную поддержку можно рассматривать как различные формы поддержки, обеспечиваемые социальными сетями, которые помогают субъекту преодолеть жизненные трудности. В роли социальных сетей, оказывающих социальную поддержку, выступают семья, друзья, значимые другие. Наиболее распространенный подход к

классификации видов социальной поддержки – это функциональный. В нем выделяют 5 функций межличностных отношений: 1) эмоциональная поддержка, включающая в себя любовь, заботу, сопереживание; 2) инструментальная поддержка; 3) информационная поддержка – руководство или обратная связь от социума, которая может обеспечить решение проблемы; 4) оценка поддержки; 5) социальное общение, времяпрепровождение на отдыхе [16].

В терапевтической психологии под социальной поддержкой понимают родительскую поддержку. Принято считать, что получаемая от родителей в детстве поддержка оказывает значимое влияние на здоровье и формирование безопасных взаимодействий со средой. Взаимоотношения между детьми и родителями служат контекстом, внутри которого инфантильные взаимодействия трансформируются в зрелые в процессе развития личности.

Научный конструкт «родительская поддержка», несмотря на его широкую распространенность, не имеет однозначного толкования. В ранних психоаналитических подходах данное понятие описывалось через процессы удовлетворения родителями потребностей ребенка и проявление ими тепла, принятия и контроля. Во многих теориях социального научения родительская поддержка рассматривается как баланс между теплотой и степенью чувствительности, а также контролем и требовательностью по отношению к ребенку.

В теории Дж. Боулби характер родительской поддержки описывается четырьмя типами привязанности между ребенком и матерью: безопасной, тревожно-избегающей, двойственно-сопротивляемой, дезорганизационно-контролируемой [17].

Говоря о принципиальных позициях относительно современного понимания конструкта «родительская поддержка», можно отметить нацеленность большинства исследователей на его описание через поведенческие категории – действия, поведенческого акта и/или поведенческой активности. Пионеры в данной области Б. Роллинз и Д. Томас рассматривали ее как «поведение, проявляющееся у родителей по отношению к ребенку, заставляющее его чувствовать себя комфортно в присутствии родителей и укрепляющее в нем уверенность в принятии и заботе» [18, р. 319]. Б. Шоу, Н. Краузе и другие предполагали, что родительская поддержка включает в себя «жесты или акты заботы, одобрения и содействия, которые родитель проявляет по отношению к своему ребенку» [19, р. 4]. Схожее содержание данного понятия можно встретить и в работах Дж. Райта:

«определенные родительские действия, обеспечивающие ребенку любовь, заботу, принятие и сочувствие и предоставляющее информацию и материальные ресурсы» [20, р. 21].

Выделение критериев эффективности родительской поддержки составляет одну из самых сложных задач. Например, Е. Элиссон было выделено четыре важных фактора, определяющих ее эффективность: доступность, дружеское общение, нежная забота и родительское медиаторство. Доступность связана как с количеством времени, которое родитель и ребенок проводят вместе, так и с числом «препятствий», ограничивающих их контакты. Дружеское общение включает в себя типы и частоту совместных действий, в которые родитель и ребенок одновременно вовлечены (например, это может быть повседневная активность – покупка продуктов, бытовые дела; или специфическая — экскурсии, путешествия, совместные занятия спортом и т.д.). Нежная забота представляет собой определенную характеристику родительско-детских отношений и включает в себя эмоциональную экспрессию, тактильные контакты, а также чувства близости и любви. Медиаторство связано с определенной посреднической ролью родителя между ребенком и обществом [21].

По мнению А.А. Лифинцевой, критериями эффективности родительской поддержки выступают ее доступность, комплементарность и конгруэнтность [22]. Доступность родительской поддержки – двуединый процесс, связанный, с одной стороны, с возможностью родителя предоставить ее ребенку, а с другой – способностью ребенка ее получить. Согласованность содержания и частоты предоставления поддержки с актуальными потребностями ребенка и ее субъективной значимостью для него в данный момент времени представляет собой комплементарность. При этом следует отметить, что комплементарность, также как и доступность, касается различных типов ее содержания и основных составляющих. Схожа с данным критерием эффективности и конгруэнтность, которая, скорее, связана с актуальными потребностями и переживаниями. Она представляет собой согласованность потребностей родителя оказать поддержку своему ребенку и степень ее необходимости в ситуации взаимодействия с ним.

К личностным ресурсам в гуманистически ориентированных направлениях относят позитивный образ «Я», оптимистическое мировоззрение, эмпатический потенциал, самопринятие,

самоуважение, самопонимание, способность к саморазвитию, личностному росту и другие внутренние образования, дающие человеку относительную свободу от действия среды и обеспечивающие его возможности самоактуализации.

Нередко в качестве ресурсов рассматриваются индивидуально-психологические качества, позволяющие более эффективно действовать и добиваться успеха, преодолевать стрессы и справляться с жизненными трудностями. Здесь особенно следует выделить ресурсы личности, которые относятся к психологическому времени и временной перспективе. По мнению Л.А. Регуш, будущее представлено жизненными целями, планами и ориентациями [23]. Механизм прогнозирования будущего предполагает применение различных форм активности по построению образа себя в будущем, по гибкому планированию своей будущей жизни. Проектирование себя в будущее как активный процесс работы воображения, самосознания является важным механизмом саморегуляции и может быть рассмотрен как фактор снижения переживания различного вида угроз. Наличие в структуре мотивации человека близких и дальних целей, связанных с проявлением разного рода активности в собственной жизни, является личностным ресурсом, способным становиться механизмом снятия тревоги. Ж. Нюттен рассматривал временную перспективу как мотивационное образование. Он отмечал, что психологическое будущее выстраивается на репрезентационном уровне когнитивного функционирования. Важным условием позитивного влияния будущего на настоящее поведение человека является уровень реальности будущего [там же]. Уровень реальности обеспечивает регулирующее влияние временной перспективы будущего в целенаправленном поведении и противостоит уходу в нереальный мир фантазий.

Способность самостоятельно определять цели своей жизни, проецировать себя в будущее, наличие в ментальности человека протяженной и содержательно насыщенной временной перспективы будущего является чрезвычайно важной составляющей безопасности жизни. Ш. Бюлер, которая рассматривала в качестве главной движущей силы развития врожденное стремление человека к самоосуществлению, убедительно доказывала, что полнота самоосуществления, самоисполненности прямо связана со способностью человека ставить перед собой цели, адекватные его внутренней сущности, и что обладание такими жизненными целями –

условие сохранения психического здоровья и безопасности личности [24].

Люди, переживающие сильную тревогу, в связи с невозможностью реализации жизненных целей чаще ощущают потерю контроля и переживают жизненную перспективу как зависящую от внешних обстоятельств – такую, на которую невозможно повлиять. Наличие в структуре мотивации жизненных целей, связанных с продуктивной активностью (профессиональный рост, карьера, самореализация, познание, получение информации), является фактором снижения общей тревоги, которая возникает под влиянием угроз. Важной переменной является также протяженность жизненной перспективы. Здесь необходимо указать на тезис Т. Гисме о значимости временного расстояния до цели: чем больше расстояние, тем субъективно меньше данная цель оказывает влияние на настоящее поведение [23]. Исходя из этого тезиса, можно заключить, что преобладание отсроченных на долгое время вперед событий в структуре жизненной мотивации человека в меньшей степени вносит вклад в развитие тревоги, а события ближайшего будущего или актуального периода жизни в большей степени создают напряжение человеку. По мнению П.И. Яничева, психологическое будущее по отношению к психологическому настоящему мотивирует и придает ценность или обесмысливает и обесценивает: «Не только настоящее оказывает влияние на будущее, но и в свою очередь те или иные ожидания и представления о будущем воздействуют на поведение человека в настоящем и переживание им своего настоящего; позитивные ожидания по отношению к будущему придают настоящему ценность, негативные обесценивают его» [25, с. 50].

В активации индивидуально-психологических ресурсов для совладания с давлением угроз используются релаксационные техники, техники визуализации и фокусирования. Основная их цель – изыскать ресурс изменения и присоединить его к проблемному переживанию. С помощью данных техник стихийные навыки саморегуляции совершенствуются, личность достигает целесообразного контроля состояний и действий. В процессе саморегуляции осуществляется поэтапное проживание следующих фаз: идентификация телесного психоэмоционального состояния и анализ невербальных телесных сигналов на основе телесного самонаблюдения; воссоздания состояний и образов комфорта,

спокойствия, радости, умиротворения, поддержки на основе определенных наборов телесных ощущений и психосоматических паттернов; осознание воссозданных состояний и образов и эмоционального отклика на них по принципу обратной связи.

Саморегуляция является особым случаем сохранения психосоматического равновесия. Так как в каждое мгновение на личность действует множество факторов, это равновесие нарушающих, внешних (требование со стороны окружения) или внутренних (потребность), ею развивается противоположная тенденция к восстановлению равновесия. Процесс восстановления баланса между факторами, нарушающими равновесие представляет собой саморегуляцию. В процессе саморегуляции создается образ удовлетворенной потребности или она реально удовлетворяется. В результате личность формирует свой мир с удовлетворенными потребностями. Удовлетворение потребности уменьшает напряжение, восстанавливает равновесие, завершает ситуацию. Таким образом, саморегуляция представляет собой процесс, посредством которого личность может удовлетворить свою потребность в безопасности. С помощью саморегуляции личностью осуществляется самоконтроль своих функций на основе «мудрости организма» в отличие от «патологии самоманипуляции, контроля окружения и тому подобного [26].

Саморегуляция по отношению к психике человека может быть объяснена не только механизмом гомеостаза, но и экзистенциально. Специфической для зрелой личности формой саморегуляции является ответственность. Реальная ответственность связана с осознанием. Чем в большей степени человек осознает реальность, тем в большей степени он способен отвечать за свою жизнь – за свои желания, действия, опираться на себя. Высшей формой ответственной саморегуляции является свобода.

По мысли Ф. Перлза, «...слово ответственность можно понять, как способность к ответу (respons-ability): возможность ответить, мыслить, реагировать, проявлять эмоции в определенной ситуации» [27, с. 71]. По П. Сартру, быть ответственным, значит быть «неоспоримым автором события или объекта» [28, с.557]. Ответственность связана со свободой, выбором, долгом, виной за ошибочный выбор и связанной с виной тревогой. Р. Мэй также показал, что ответственность неразрывно связана с силой и властью как проявлением силы [29]. Хотя авторы близкие к гуманистическому

направлению отделяют ответственность от вины, в том числе М. Бубер [30] и Ф. Перлз [27], в полной мере, по всей видимости, это сделать невозможно. Не случайно в русском языке в повседневной речи одним из значений слова «ответить» означает понести наказание.

В то же время ответственность является важной жизненной ценностью, так как дает возможность управлять собой и ситуацией. Оптимальная ответственность выполняет функцию упорядочивания форм поведения, противостоит импульсивным эмоциональным порывам. То, за что человек берет ответственность находится в зоне его воздействия, влияния, власти. Взяв на себя ответственность, он получает право на самостоятельность, на личные права и личную территорию. Ответственный человек имеет более высокое самоуважение и лучшие жизненные перспективы, а ответственные люди быстрее договариваются и выполняют обещание.

К психологическим ресурсам противодействия угрозам следует отнести эмоциональный интеллект. Наиболее теоретически проработанной концепцией эмоционального интеллекта можно считать концепцию авторов понятия Дж. Мэйера и П. Сэловея, которая относится к моделям способностей. В рамках этого подхода эмоциональный интеллект описывается как состоящий из четырех основных факторов: способность к идентификации эмоций, способность использовать эмоции для фасилитации мышления, способность к пониманию эмоций и способность к регуляции эмоций. Все четыре составляющие проявляются как в межличностном, так и во внутриличностном плане [31].

В популяризации понятия эмоционального интеллекта сыграла важную роль концепция Д. Гоулмана, которая также относится к смешанным моделям. По мнению Гоулмана, в эмоциональный интеллект (или «эмоциональную компетенцию») входят личные и социальные компетенции, например саморегуляция, эмпатия и пр.

Примером смешанного подхода к эмоциональному интеллекту может считаться модель Р. Бар-Она, который максимально широко определяет эмоциональный интеллект как «все некогнитивные способности, компетенции и навыки, которые влияют на способность человека совладать с требованиями окружающего мира» [там же].

Таким образом, традиционные подходы к пониманию конструкта эмоционального интеллекта представляют его иерархической многофакторной структурой, сочетанием различных способностей (с

включаемыми в них в некоторых подходах личностными чертами и особенностями), отвечающих за работу с эмоциональной информацией. Эмоциональный интеллект рассматривается как предпосылка успешности функционирования человека, а также в связи с разнообразными особенностями человека.

Конструкт эмоционального интеллекта можно считать важным с практической точки зрения не только потому, что он в той или иной мере предсказывает успешность человека, но и потому, что эмоциональный интеллект человека поддается развитию и тренировке в норме и патологии [там же].

В целях формирования навыков социальной перцепции в распознавании манипулирования и коммуникативных компетенций противодействия давлению и угрозам для развития эмоционального интеллекта могут быть использованы разнообразные методы и техники. Они направлены на повышение точности рефлексивных способностей, адекватность вербализации эмоциональных состояний, ближайших и перспективных целей, формирование оптимальных способов принятия решений, формирование конструктивного стиля общения, распределение и делегирование ответственности и др. Следует отметить, что развитие эмоционального интеллекта для решения задач обеспечения личностной безопасности является самостоятельной прикладной задачей и не может быть сведена к другим задачам прикладного характера. Развитие эмоционального интеллекта направлено, в первую очередь, на развитие потенциальных способностей, включенных в его модель для конкретного клиентского запроса. В этой связи технология конструктивного изменения эмоционального интеллекта требует отдельного описания.

При переживании угрозы социальной изоляции и высоких рисках одиночества возникает сепарационная тревога. Конструкт сепарационной тревоги наиболее разработан в психодинамическом направлении. Он рассматривается как базовый аффект, продуцирующий состояния беззащитности и беспомощности. Прототипом данного вида тревоги считается страх быть разлученным с тем, кто необходим для выживания. Сепарационная тревога может быть объективной или невротической. Проявления объективной сепарационной тревоги можно встретить у младенцев или тяжелобольных взрослых, когда отсутствие заботы и ухода со стороны близкого человека несут угрозу жизни. Невротическая

сепарационная тревога возникает когда присутствие другого человека используется как защита от иного рода тревоги. В обоих случаях ее возникновение обуславливают два фактора: страх перед некой неопределенной опасностью, либо извне, либо от нарастающего внутреннего напряжения; и страх потерять объект, который считается способным защитить или прийти на помощь [32].

Термин «сепарация» в контексте сепарационной тревоги используется в двух значениях. В одном контексте слово «сепарация» означает расставание с человеком, с которым установлены отношения доверия. Временное отсутствие такого человека может быть причиной переживаний: одиночества, печали, тоски, злости или боли, а также облегчения и свободы. Здесь сепарация создает такой контекст в отношениях, в котором другой может чувствовать себя свободным – приходить и уходить, выбирать продолжение отношений или их прекращение. В подобных отношениях расставание во времени и пространстве не означает прерывания эмоциональных связей с близким человеком или потерю его любви, поскольку он, воспринимается как надежный, и такой, который не воспользуется расставанием, чтобы бросить (покинуть). Такая сепарация (разлука) предполагает надежду на возвращение даже если каждое расставание вызывает страх всегда вероятной, окончательной реальной утраты близкого или любимого. Другими словами, отсутствие значимого лица вызывает соответствующие аффекты, но не угрожает психической структуре «Эго». Подобна сепарация, вызывает психическую боль, связанную с проработкой грусти, но утрата объекта не сопровождается утратой «Эго».

Совершенно иное переживание расставания (сепарации) происходит, когда человек не доверяет намерениям близкого ему лица. Переживание тревоги возникает не только как реакция на потерю близкого, но и как потерю части себя, которая следует за близким, чтобы остаться в единстве с ним.

Таким образом, сепарация может переживаться в контексте отношений, в которых один покидает другого, или может представлять потерю части себя в результате переживания потери близкого. Во втором случае принято говорить о размытости, недифференцированности границ «Эго».

Концепция сепарационной тревоги получила свое развитие в работах З. Фрейда, М. Малер, М. Кляйн, О. Ранка, Р. Спитца, Дж. Боулби, У. Биона и др. [33]. Процесс сепарации и индивидуации

тесно связан с проработкой скорби и формированием идентичности. Приобретение возможности отделения от другой личности подразумевает: способность к переживанию печали в отношениях между двумя людьми, один из которых принимает сепарацию и дифференциацию от другого; способность к проработке скорби на уровне «Эго», вовлеченного в отношения эмоциональной привязанности с лицом, от которого субъект сепарируется. Проработка скорби вплетается в большинство психических процессов, в которых она выполняет функцию выстраивания границ «Эго» на различных этапах психического развития от младенчества до старости. Различные стадии нормального развития можно рассматривать как успешное преодоление ситуаций скорби, связанных с изменениями на протяжении жизни.

Ступени, ведущие к интеграции психической жизни и открытию чувства идентичности, также требуют проработки скорби, которая относится не только к близкому лицу, но и к тем частям «Эго», которые остаются привязанными к нему. Согласно психоаналитическим воззрениям каждая утрата близкого лица (разлука с ним) и каждое изменение воспринимается бессознательным как утрата собственных частей, связанных с ним. Вот почему длительный и болезненный процесс скорби (горевания) необходим для постепенного восстановления характерных аспектов «Эго» составляющих идентичность. Созидательная работа при горевании направлена на открытие аспектов собственной оригинальности, которые формируют идентичность.

В основе проработки сепарационной тревоги в теории объектных отношений лежит диалектика нарциссизма и объектных отношений [там же]. Одномоментное признание в психологическом пространстве субъекта его «Эго» и объект, является условием проработки ряда нарциссических защит, направленных против двух противоположных целей: в одном случае это «не-восприятие» и отрицание дифференциации (нарциссическая альтернатива), в другом «не-открытие» объекта (объектная альтернатива). Защиты, направленные на «не-восприятие» и отрицание дифференциации, усиливают тенденции в отношении смещения «Эго» и объекта. Нарциссическая альтернатива заключается в привлекательности пребывания в состоянии частичного соединения и слияния с объектом и «конкретного» обладания им, с благими намерениями не потерять его. Утрата слияния подобна полной потери объекта и переживается с

тревогой, так как субъект не представляет себе никакой другой формы отношений кроме обладания. Объектная альтернатива включает отношения субъекта, признающего объект и доверяющего ему. Хотя объект известен, он остается несколько таинственным, поскольку субъект отказывается от конкретного обладания. Более того, субъект уже готов не создавать единения с объектом и дифференцироваться от него; он терпимо относится к непостижимому и загадочному характеру объекта, поскольку отношения существуют на символическом психическом уровне, подразумевающим внутреннюю реальность объекта.

Использование в практической работе с клиентом психоаналитических интерпретаций позволяет получить доступ к его внутреннему миру и трансформировать сознательные и бессознательные психические реакции на сепарацию и утрату близкого лица независимо от того, обусловлена ли тревога реальностью или целиком базируется на фантазиях, являясь результатом подавленных бессознательных желаний.

Список использованных литературных источников:

1. Харламенкова Н.Е. Представление о психологической безопасности: возрастной и личностный компоненты / Н.Е. Харламенкова / Современная личность: Психологические исследования / Отв. ред. М.И. Воловикова, Н.Е. Харламенкова. М.: Институт психологии РАН, 2012. С. 141–160.
2. Зинченко Ю. П. Основы безопасности личности и общества: моногр. / Ю.П. Зинченко, О.Ю. Зотова. – М.: Акад. повышения квалификации и переподготовки работников образования, 2010. – 292 с.
3. Каримова Э.Ю. Формирование психологической безопасности в образовательном пространстве / Э.Ю. Каримова / Психологическое благополучие личности в современном образовательном пространстве : Сб. статей / Составитель: Ю. В. Братчикова. – Екатеринбург: Урал.гос.пед.ун-т., 2013. – С. 44-47.
4. Проблемы психологической безопасности / Отв. ред. А.Л. Журавлев, Н.В. Тарабрина. – М. : Институт психологии РАН, 2012. – 440 с.
5. Зигмунт Б. Индивидуализированное общество / Пер. с англ. ; под ред. В.Л. Иноземцева. – М.: Логос, 2005. – 390 с.
6. Максимова С.Г. Особенности восприятия риска в структуре оценки личной и социальной безопасности / С.Г. Максимова, Н.П. Гончарова, О.Е. Ноянзина / Известия Алт. гос. ун-та. – 2012. – № 2/1(74). – С. 211-215.
7. Харламенкова Н.Е. Научные основания и теоретико-эмпирическое переосмысление принципа детерминизма в субъектно-деятельностном подходе / Н. Е. Харламенкова // Психологический журнал. – 2013. – Т. 34. – № 2. – С. 17-28.
8. Нартова-Бочавер С.К. Человек суверенный: опыт психологического исследования субъекта в его бытии / С.К. Нартова-Бочавер. – СПб.: Питер, 2008. – 400 с.
9. Роджерс К. Становление личности. Взгляд на психотерапию / К. Роджерс ; [пер. с англ.] – М. Злотник. – М.: Эксмо-Пресс, 2001. – 416 с.
10. Вайсс Дж. Как работает психотерапия: Процесс и техника / Дж. Вайсс ; [пер. с англ. А.Б. Образцова]. – М.: Независимая фирма “Класс”, 1998. – 240 с.
11. Котлер Дж. Психотерапевтическое консультирование / Дж. Котлер, Р. Браун. – СПб.: Питер, 2001. – 464 с.

12. Каліна Н. Ф. Психотерапія : підручник / Н. Ф. Каліна. – К.: Академвидав, 2010. – 288 с.
13. Витакер К. Танцы с семьей. Семейная терапия: символический подход, основанный на личностном опыте / К. Витакер, Б. Вильям. – М.: «Независимая фирма «Класс», 2001. – 165 с.
14. Бурлачук Л. Психотерапия: психологические модели / Л. Бурлачук, А. Кочарян, М. Жидко. – СПб.: Питер, 2003. – 472 с.
15. Гончаров М.А. Эмоциональные отношения и их роль во взаимодействии психотерапевта и пациента. – Дисс. канд. мед. наук / М.А. Гончаров. – СПб., 2003. – 160 с.
16. Ярославская Л.И. Исследование роли социальной поддержки в адаптации к болезни у пациентов, страдающих хроническими неспецифическими заболеваниями легких / Л.И. Ярославская, М.А. Ярославская / Клиническая и медицинская психология: исследования, обучение, практика: электрон. науч. журн. – 2014. – № 1(3) [Электронный ресурс: <http://medpsy.ru/climp>]. Дата обращения 27.02.2015.
17. Боулби Дж. Создание и разрушение эмоциональных связей / Дж. Боулби ; [пер. с англ. В.В. Старовойтова]. – М.: Академический Проект, 2006. – 240 с.
18. Rollins B. C., Thomas D. L. Parental support, power, and control: Techniques in the socialization of children // Contemporary theories about the family. N. Y., 1979. Vol. 1. P. 317-374.
19. Shaw B. A., Krause N., Chatters L. M. et al. Emotional support from parents in early life, aging, and health // Psychology and aging. 2004. № 19(1).
20. Wright J. Parental support and juvenile delinquency: A test of social support theory. Cincinnati, 1995.
21. Ellison E. S. Parental support and school-aged children // Western journal of nursing research. 1983. № 7(4). P. 401-424.
22. Лифинцева А.А. Родительская поддержка и психосоматическое здоровье детей и подростков / А.А. Лифинцева / Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. – 2013. – Вып. 5. – С. 85-90.
23. Мандрикова Е.Ю. Современные подходы к изучению временной перспективы личности / Е.Ю. Мандрикова / Психологический журнал. – 2008. – Т. 29. – № 4. – С. 56-65.
24. Руководство практического психолога: психическое здоровье детей и подростков в контексте психологической службы / Под ред. И. В. Дубровиной. М. : ИЦ «Академия», 1995. – 176 с.
25. Яничев П.И. Субъективные модели прошлого, настоящего и будущего в подростковом и юношеском возрасте / П.И. Яничев / Наш проблемный подросток. Учеб. пособие. – СПб., 1999. – С. 50–60.
26. Паттерсон С. Теории психотерапии / С. Паттерсон, Э. Уоткинс. – СПб.: Питер, 2003. – 544 с.
27. Перлз Ф. Гештальт-подход и Свидетель терапии / Ф. Перлс. – М.: Издательство «Либрис», 1996. – 240 с.
28. Сартр Ж.П. Бытие и ничто: Опыт феноменологической онтологии / Ж.П. Сартр. – М.: Республика, 2000. – 639 с.
29. Мэй Р. Сила и невинность / Р. Мэй. – М. : Смысл, 2001. – 319 с.
30. Бубер М. Два образа веры / М. Бубер ; [пер. с нем.] ; под ред. П.С. Гуревича, С.Я. Левит, С.В. Лезова. – М.: Республика, 1995. – 464 с.
31. Павлова Е.М. Эмоциональный интеллект: от иерархических моделей к представлению о единой когнитивной способности / Е.М. Павлова / Психологические исследования. – 2014. – Т. 7. – № 37. – С. 4-7. [Электронный ресурс: <http://psystudy.ru>]
32. Райкрофт Ч. Критический словарь психоанализа / Ч. Райкрофт ; [пер. с англ.] – СПб.: ВВЕИЛ, 1995. – 288 с.
33. Кинодо Ж.М. Приручение одиночества / Ж.М. Кинодо ; [пер. с фр.] – М.: Когито-Центр, 2008. – 254 с.

1.4. КОПІНГ-РЕСУРСИ ЯК ЧИННИК ЗБЕРЕЖЕННЯ ПРОФЕСІЙНОГО ЗДОРОВ'Я ОСОБИСТОСТІ

Кардинальні соціально-економічні зміни сьогодення торкаються як суспільства в цілому, так і професійної сфери, в якій реалізує себе фахівець. Досить часто моменти реалізації в професійній діяльності, яка має свої норми та зразки, входять до кола внутрішньо-особистісних проблем фахівця, пов'язаних з переживанням суперечностей адаптації до цих умов. Така суперечність актуалізує питання детермінант професійної реалізації, де центральну позицію займає проблема професійного здоров'я фахівця. Коли йдеться про фахівців екстрених служб, то ця проблема набуває подвійної актуальності, адже їх праця пов'язана з підвищеною активністю психічних функцій, емоційною та інтелектуальною напругою.

Проблема збереження професійного здоров'я особистості в екстремальних умовах належить до вельми значущих як у суто науковому, так і у практичному плані. Підтвердженням цьому є дослідження відомих вітчизняних і зарубіжних психологів (С. Безносів, Р. Березовська, В. Бодров, М. Василенко, Н. Волянчук, Т. Гущина, О. Кокун, І. Корнієнко, Р. Лазарус, А. Налчаджан, С. Олдвін, О. Саннікова, С. Фолькман, Ч. Холахан та ін.), які конкретизували різноманітні аспекти впливу адаптаційних процесів на професійне здоров'я людини. Однак на фоні існуючих праць бракує наукових розвідок, присвячених проблемі копінг-ресурсів професійного здоров'я особистості. Попри велику кількість досліджень природи та механізмів копінг-поведінки, -стратегій та -стилів серед яких праці І. Ващенко, Н. Водоп'янової, Л. Дьоміної, І. Корнієнка, Т. Крюкової, В. Маріщука, К. Муздибаєва, С. Нартової-Бочавер, Н. Родіної, М. Фетіскіна, можна помітити певну прогалину щодо вивчення таких ресурсних ознак особистості, у яких сконцентровані сенсорні, когнітивні, емоційні та комунікативні ресурси, що визначають результативність професійної діяльності. Отже, проблема збереження професійного здоров'я не може залишатися поза контекстом вивчення копінг-ресурсів особистості, відсутність чи послаблення яких часто призводить до синдромів хронічної втоми та емоційного вигорання, а іноді навіть до психосоматичних захворювань.

Методологія вивчення збереження професійного здоров'я особистості розкривається у працях таких вчених як В. Ананьєв,

Ж. Вірна, Л. Коробка, М. Корольчук, Г. Ложкін, С. Максименко, Г. Мешко, Г. Нікіфоров, В. Пономаренко, В. Черняк та ін., однак є необхідність вивчення цього психологічного феномену в прикладній інтерпретації його місця та ролі в діяльності фахівців екстрених служб, адже саме в цій професійній сфері спостерігається дефіцит наукових досліджень впливу екстремальних факторів на адаптаційні процеси професійної реалізації. В той же час відсутні роботи, що були б присвячені проблемі копінг-ресурсів як чиннику збереження професійного здоров'я фахівців екстрених служб.

Аналіз теоретичних позицій вивчення феномену професійного здоров'я особистості потребує психологічної деталізації поняття здоров'я. У теоретико-методологічному ракурсі визначення поняття «здоров'я» розкриває багатоаспектність і неоднозначність цієї міждисциплінарної категорії. Залежно від застосованої дослідницької методології «здоров'я» розглядають як природний феномен, тобто особливий стан організму або психіки, визначений природою (В. Розін); як стан повного фізичного, душевного, сексуального й соціального благополуччя, здатність пристосовуватися до умов зовнішнього, внутрішнього середовища та природного процесу старіння, а також відсутність хвороб і фізичних дефектів (Л. Фесенкова, Ф. Філатов); як онтологічну характеристику людського буття (С. Ніжніков). Спроби переглянути теорію особистості з огляду на новітні концепції психології здоров'я робляться в наші дні такими вченими як: В. Ананьєв, Б. Братусь, О. Васильєва, В. Горфман, Є. Калітієвська Д. Леонтьєв, Г. Нікіфоров, Ю. Орлов, Р. Філатов та ін.

В психологічній літературі знаходимо характеристики здоров'я за: а) *концептуальними моделями* (медична, біомедична, біосоціальна, ціннісно-соціальна); б) *базовими підходами* (нормоцентричний, феноменологічний, холістичний, аксіологічний, крос-культурний, дискурсивний, інтегративний); в) *соціальними еталонами* (античний, адаптаційний, антропоцентричний); г) *рівнями взаємодії людини і навколишнього середовища* (суспільний, груповий, індивідуальний); д) *структурними складовими* (фізичне, психічне, духовне, соціальне).

Одним з інформативних показників стану соціального здоров'я є професійне здоров'я. Проведений теоретичний огляд наукових джерел показав, що проблема професійного здоров'я особистості є однією з найскладніших і найдискусійніших як у теоретичному, так і в практичному аспектах (В. Ананьєв, З. Дудченко, М. Кашуба,

Л. Коробка, Ю. Кундієв, Г. Ложкін, Г. Мешко та ін.). Зокрема, професійне здоров'я розглядається як властивість організму, яка зберігає необхідні компенсаторні та захисні механізми для забезпечення професійної надійності та працездатності (В. Пономаренко); як здатність організму відновлювати порушений стан відповідно до регламентації обсягу та виду професійної діяльності (З. Дудченко); як узагальнена характеристика індивіда, що проявляється в конкретних умовах його професійної діяльності, або процес збереження та розвитку регуляторних властивостей організму, його фізичного, психічного і соціального благополуччя (Р. Березовська); як інтегральна характеристика функціонального стану організму людини за фізичними та психічними показниками з метою оцінки її здібностей до певної професійної діяльності з урахуванням стійкості до несприятливих (стресових) факторів, які супроводжують певну професійну діяльність (Г. Нікіфоров).

Розгляд феномену професійного здоров'я охоплює дослідження, які присвячені детальному вивченню структурно-функціональних складових (Р. Березовська, З. Дудченко, Г. Нікіфоров, В. Пономаренко), факторів, що впливають на професійне здоров'я (В. Бодров, Ж. Вірна, Н. Вічалковська, О. Іванашко, Г. Ложкін, М. Мушкевич), чинників збереження професійного здоров'я фахівця (Л. Коробка, Т. Крюкова, І. Нікольська, В. Ялтонський).

З огляду на вивчення *професійного здоров'я* в психологічній літературі, презентовано узагальнене його розуміння як *стан соматопсихічного, соціально-психологічного та морально-етичного благополуччя, яке дає змогу працівникам виконувати професійні обов'язки з найменшими витратами і найбільшою ефективністю*.

Особливої уваги потребує вивчення такого чинника збереження професійного здоров'я фахівця як копінг-ресурси, витoki якого знаходять свій початок у структурно-функціональній організації копінг-поведінки особистості (П. Віталіано, Р. Грановська, С. Нартова-Бочавер, Р. Лазарус, І. Нікольська, С. Фолькман та ін.); особливостях прояву копінг-механізмів, -стратегій, -стилів, які реалізуються людьми у важких життєвих ситуаціях (Н. Веселова, Г. Віленська, Т. Гущина, Г. Ісуріна, Б. Карвасарський, Н. Родіна, Н. Сирота, Н. Харламенкова, М. Холодна та ін.).

Прояв копінг-поведінки як адаптивної та зрілої поведінки, що позбавлена психоемоційного напруження, забезпечують копінг-ресурси, від змісту яких залежить ефективність подолання людиною

стресової ситуації. В психологічній літературі копінг-ресурси розглядаються як: внутрішні та зовнішні змінні, які сприяють психологічній стійкості в стресогенних ситуаціях (Н. Назарук); адаптаційна здібність психіки людини посилювати інтенсивність діяльності у порівнянні із станом відносного спокою (В. Ананьєв); як особистісні засоби, цінності, можливості, що наявні в потенційному стані, та які людина за необхідності може використовувати задля подолання стресової ситуації (Т. Крюкова, Є. Петрова).

Найбільший обсяг теоретико-емпіричних доробок локалізований у роботах представників ресурсного підходу, де розкриваються центральні позиції щодо вивчення їх видів, ознак і розподілу (А. Бандура, К. Мафені, К. Муздибаєв, М. Селігман, І. Фрейденберг, В. Ялтонський).

Здійснений теоретичний аналіз дав змогу визначити *копінг-ресурси як сукупність внутрішніх та зовнішніх ресурсів, завдяки яким людина обирає способи реагування, найбільш прийнятні для неї та ситуації*. Отож, можна констатувати, що копінг-ресурси та професійне здоров'я є двома взаємопов'язаними феноменами (особливо якщо професійна діяльність супроводжується стресовими умовами праці). У такому ракурсі копінг-ресурси професійного здоров'я можна розглядати як внутрішні та зовнішні ресурси організму, які допомагають фахівцю зберігати та в разі необхідності відновлювати професійне здоров'я.

Професійна діяльність представників екстрених служб є одним із найнапруженіших у психологічному плані видів соціальної діяльності та входить до групи професій з великою кількістю й інтенсивністю стрес-факторів (робота із загрозою для життя, висока відповідальність за прийняті рішення, виконання ускладнених функцій, збільшення темпу діяльності, дефіцит часу на виконання очікуваних дій, переробка великих обсягів інформації, ускладнені фактори робочого середовища, монотонність роботи в умовах очікування сигналу до екстремальної діяльності тощо). Саме такі екстремальні умови діяльності ставлять підвищені вимоги до професіонала та є причиною помилок, зривів в роботі, що несприятливо впливає на працездатність, і, як наслідок, на професійне здоров'я фахівця (Ю. Александров, І. Ващенко, О. Матеюк, В. Медведєв, С. Миронець, О. Назаров, Н. Оніщенко, О. Самонов, О.Склень, О. Тімченко та ін.).

Узагальнення результатів теоретичного аналізу досліджуваної проблеми та опис специфіки екстремальності професійної діяльності працівників швидкої та невідкладної медичної допомоги та служби Міністерства надзвичайних ситуацій дало підстави встановити, що на сьогодні відсутня єдина теорія копінг-ресурсів професійного здоров'я фахівців екстрених служб.

Запропонована теоретична модель копінг-ресурсів професійного здоров'я фахівців екстрених служб є варіантом відтворення теоретико-методологічних конструктів, які цілісно пояснюють структурно-функціональну організацію цього психологічного феномену. В основі конструювання даної моделі було покладено системний підхід, основними ознаками якого є цілісність, взаємодія елементів, зв'язки та відношення, котрі детермінують структуру системи. Так, виділено структурні компоненти професійного здоров'я особистості (соматопсихічне, соціально-психологічне та морально-етичне здоров'я фахівця), конкретизовано чотири групи факторів (фізичні, психологічні, соціальні та духовні), які, у свою чергу, поділяються на зовнішні та внутрішні. Кожен з факторів впливу може мати як позитивно так і негативно спрямований вектор. Копінг-ресурси у їх зовнішній і внутрішній конфігурації людини є ознакою подолання негативних факторів. При цьому базовими умовами збереження професійного здоров'я фахівців екстрених служб є інтернальні (фізичні, соціально-психологічні та морально-нормативні) та екстернальні (інформаційні та матеріальні) копінг-ресурси. Вони допомагають фахівцю витримувати тиск негативних факторів і долати стресові ситуації, які супроводжують його професійну діяльність. Кількісні та якісні показники копінг-ресурсів змістовно визначають використовувані фахівцем копінг-механізми, копінг-стратегії та копінг-поведінку.

Програма емпіричного дослідження реалізовувалась у три етапи: *підготовчий* (друга половина 2009 – перша половина 2010 рр.) (обґрунтування проблеми та розробка інструментарію дослідження, визначення бази для проведення емпіричного дослідження); *емпіричний* (друга половина 2010 – перша половина 2011 рр.) (збір емпіричного матеріалу, аналіз та інтерпретація результатів); *завершальний* (друга половина 2011 – перша половина 2012 рр.) (розробка концептуально-методичної програми психопрофілактичних заходів щодо збереження професійного здоров'я фахівця).

В емпіричному дослідженні взяли участь 225 представників екстрених служб. Серед них – 108 представників персоналу швидкої та невідкладної медичної допомоги та 117 представників служби Міністерства надзвичайних ситуацій.

Отже, представлене процедурно-методичне забезпечення емпіричної програми дослідження дало змогу здійснити комплексну перевірку можливих каузальних гіпотез щодо ключових змінних і дати ґрунтовну оцінку валідності застосованих психологічних засобів роботи з вивчення копінг-ресурсів як чинника збереження професійного здоров'я представників екстрених служб.

Середньогруповий розподіл показників методик показав їх суттєву схожість у вибірках працівників швидкої та невідкладної медичної допомоги та служби Міністерства надзвичайних ситуацій. Статистично значущі відмінності визначалися за допомогою t-критерію Ст'юдента для незалежних вибірок. Отримані результати дали змогу провести об'єднання вибірок в одну – «фахівці екстрених служб».

Отримані результати свідчать про те, що більшість представників екстрених служб продемонстрували середні показники за всіма шкалами опитувальника копінг-стратегій Р. Лазаруса. Це підтверджує відсутність домінування певної копінг-стратегії, за винятком лише однієї, – «самоконтроль», яка характеризується як зусилля з регулювання своїх почуттів і дій. Високі показники розвинутості даної копінг-стратегії показали майже третина (30,2 %) респондентів. Більша частина представників екстрених служб (81 %) використовує змішані копінг-стратегії, тобто вони вирішують проблемні ситуації за допомогою декількох стратегій опанування залежно від ситуації та обставин, в яких вони опиняються. Слід зазначити, що 9% респондентів не мають жодної яскраво вираженої стратегії опанування. Лише одну стратегію опанування мають 10 % респондентів, з них 70 % респондентів – планують вирішення проблеми, 17 % представників екстрених служб використовують копінг-стратегію «самоконтроль», у 9 % – переважає копінг-стратегія дистанціювання, 4 % – використовують позитивну переоцінку. Отже, представники екстрених служб прагнуть використовувати більш конструктивні шляхи адаптації по відношенню до важких ситуацій, пов'язані з їх зміною та отриманням позитивного досвіду.

Так показники копінг-стратегії «самоконтроль» перебувають у позитивному кореляційному зв'язку з показниками адаптаційних

здібностей ($r=0,18$ при $p\leq 0,05$), моральної нормативності ($r=0,14$ при $p\leq 0,05$), емоційної стабільності ($r=0,25$ при $p\leq 0,05$), самоконтролю ($r=0,15$ при $p\leq 0,05$), включення (I_w) ($r=0,15$ при $p\leq 0,05$), афекту (A_w) ($r=0,24$ при $p\leq 0,05$), планування ($r=0,20$ при $p\leq 0,05$), програмування ($r=0,31$ при $p\leq 0,01$), оцінки результатів ($r=0,20$ при $p\leq 0,05$), емпатії ($r=0,46$ при $p\leq 0,01$). Блок показників професійної дезадаптації показав негативний кореляційний зв'язок: дезадаптація ($r=-0,26$ при $p\leq 0,05$), емоційні порушення ($r=-0,28$ при $p\leq 0,05$), зниження загальної активності ($r=-0,20$ при $p\leq 0,05$), відчуття втоми ($r=-0,27$ при $p\leq 0,05$), соматовегетативні порушення ($r=-0,24$ при $p\leq 0,05$), порушення «сон-активність» ($r=-0,23$ при $p\leq 0,05$), особливості соціальної взаємодії ($r=-0,31$ при $p\leq 0,05$). Схожі результати кореляційного аналізу виділено в показниках таких копінг-стратегій як: планування рішення проблем, позитивна переоцінка та пошук соціальної підтримки.

З огляду на проведений аналіз особистісно-поведінкових характеристик кожного з типів копінг-стратегій і визначенням більшої кількості змішаних типів копінг-стратегій із домінуванням серед них позитивних типів у вибірці досліджуваних, нами поставлено емпіричне завдання дослідження узагальненого психологічного змісту особистісно-поведінкових характеристик фахівців екстрених служб, які й визначають зміст копінг-ресурсів їх професійної надійності. З метою зменшення кількості вихідних даних було застосовано факторно-аналітичний підхід, що ґрунтується на врахуванні взаємозв'язків між окремими психологічними показниками.

Проведений факторний аналіз емпіричних даних дав змогу виокремити основні фактори, які визначають особливості професійного здоров'я представників екстрених служб: «адаптаційні здібності» (22,71%), «готовність до ризику» (7,66 %), «толерантність» (6,27 %), «стриманість» (5,13 %), «відповідальність» (4,28 %), «прагнення до експериментування» (4,14 %), «контроль» (3,23 %), «планування» (3,10 %), сумарний показник дисперсії становить 56,533 %.

Проведене дослідження з вивчення копінг-ресурсів професійного здоров'я фахівців екстрених служб виявило специфічні ознаки та психологічні закономірності досліджуваного феномену.

У результаті проведення факторного аналізу було виділено основні особистісно-поведінкові властивості фахівців екстрених служб (фізичні, соціально-психологічні, морально-нормативні), які у

своїй структурній організації відображають структурно-функціональний зміст прояву професійного здоров'я (соматопсихічне, соціально-психологічне та морально-етичне) (Рис. 1.1).

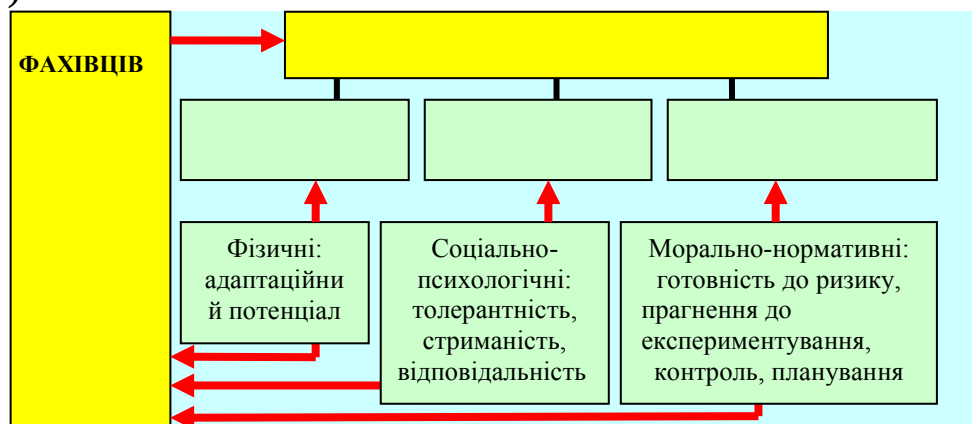


Рис. 1.1. Структура особистісно-поведінкових властивостей працівників екстрених служб.

Отже, результати проведеного дослідження демонструють, що структурні компоненти копінг-ресурсів фахівців екстрених служб опосередковані системою особистісно-професійних цінностей суб'єкта. Копінг-ресурси є досить динамічними властивостями, які визначаються особливостями процесу особистісного становлення, що відображає зміну особистісно-поведінкових та інтерперсональних характеристик.

Виділені структурні компоненти копінг-ресурсів фахівців екстрених служб, як функціональні атрибути, не ізольовані один від одного, а навпаки функціонують як єдина цілісність, адже кожен із виділених компонентів виконує специфічну функцію, як-от: 1 – фізичні копінг-ресурси виконують адаптаційну функцію; 2 – соціально-психологічні копінг-ресурси – ідентифікаційну; 3 – морально-нормативні копінг-ресурси – інтегративну функцію. Кожна з цих функцій відображає структурно-функціональний зміст професійного здоров'я – відповідно соматопсихічне, соціально-психологічне та морально-етичне здоров'я.

Представлена характеристика структурних компонентів і функціональних ознак виділених копінг-ресурсів (фізичні, соціально-психологічні, морально-нормативні) фахівців екстрених служб дала змогу окреслити фактори, які визначають специфіку виникнення та переживання ними стресових ситуацій. Відповідно виділено 3 фактори збереження професійного здоров'я:

1 – психофізіологічний фактор (є базовим, адже він характеризує фізичні копінг-ресурси), визначається високим рівнем загальної нервово-психічної активності (гарний настрій, відсутність втоми, відсутність порушення циклу «сон-активність»), емоційною стійкістю, високою експресивністю;

2 – особистісно-рольовий фактор (характеризує соціально-психологічні копінг-ресурси), визначається комунікабельністю, соціальною сміливістю, практичністю, середнім значенням конформізму, відсутністю рольової конфліктності та невизначеності, високою мотивацією до саморозвитку та професійного зростання;

3 – організаційно-статусний фактор (характеризує морально-нормативні ресурси), визначається адекватною самооцінкою, соціальним інтересом, контактністю, моральною нормативністю, високим рівнем самоконтролю, контролем за прийняття рішень, вмінням планувати дії та оцінювати результати діяльності, самостійністю, високим рівнем саморегуляції.

Зазначені фактори збереження професійного здоров'я фахівців екстрених служб слід розглядати в тісній взаємодії між собою, тим самим демонструючи їх особистісно-поведінкові комплекси, які й визначають професійну надійність.

В межах розробки диференційованого підходу щодо зміцнення професійного здоров'я фахівців екстрених служб пропонуємо такі напрями організації роботи: 1) створення автоматизованих діагностико-консультаційних систем із зміцнення фізичного стану та психосоматичного здоров'я співробітників, які забезпечують формування індивідуальних оздоровчих рекомендацій; 2) удосконалення методів діагностики змін стану психосоматичного здоров'я співробітників організації та факторів ризику порушень нервово-психічного статусу; 3) розробка спеціальних тренінгових програм, які дають змогу здійснювати персоніфікацію методів психічного самозахисту особистості фахівців екстрених служб.

Отже, гіпотетичне положення отримало своє підтвердження та актуалізувало питання подальшого вивчення цієї проблеми в контексті системної фіксації показників професійного здоров'я фахівців екстрених служб, де показники використання їх копінг-ресурсів будуть складати основу для психологічної реконструкції профілю особистісно-поведінкового самовдосконалення.

Реалізація проведення теоретико-методологічного аналізу проблеми професійного здоров'я дала змогу узагальнити його

розуміння як стану соматопсихічного, соціально-психологічного та морально-етичного благополуччя працівників, за допомогою якого відбувається виконання професійних обов'язків з найменшими витратами і найбільшою ефективністю.

Обґрунтування основних компонентів (соматопсихічний, соціально-психологічний, морально-етичний) та факторів (фізичні, психологічні, соціально-психологічні) професійного здоров'я фахівця, дало можливість побудувати теоретичну модель професійного здоров'я особистості.

З'ясовано, що для успішного вирішення проблемних ситуацій в умовах професійної діяльності застосовуються стратегії опанування, конструктивність яких допомагає уникнути емоційних та фізичних перевантажень та виснаження організму. Поступовий аналіз різноманітних підходів до вивчення проблеми копінгу дає змогу зрозуміти копінг-ресурси як складне структурне утворення, яке визначає вибір ефективних способів опанування, і є основою для усвідомлених та цілеспрямованих дій фахівця, які забезпечують ефективне виконання професійної діяльності особистості, і є запорукою збереження професійного здоров'я фахівця.

Запропонована теоретична модель копінг-ресурсів професійного здоров'я представників екстрених служб показала, що виділені структурні компоненти перебувають у тісному зв'язку не тільки із показниками професійного благополуччя, але й опосередковані системою особистісно-поведінкових властивостей суб'єкта професійної діяльності.

Емпірично встановлено, що професійне здоров'я фахівців екстрених служб зумовлене копінг-ресурсами як певною структурою особистісно-поведінкових властивостей, які визначають професійну надійність в умовах екстремальних ситуацій.

Застосування методу факторного аналізу дало змогу виявити на загальній вибірці досліджуваних фахівців екстрених служб такі фактори як: адаптаційний потенціал, готовність до ризику, толерантність, стриманість, відповідальність, прагнення до експериментування, контроль та планування. Психологічний зміст виявлених особистісно-поведінкових властивостей фахівців екстрених служб у своїй структурній організації (фізичні, соціально-психологічні, морально-нормативні) відображають структурно-функціональний зміст прояву їх професійного здоров'я (соматопсихічне, соціально-психологічне та морально-етичне).

З огляду на отримані результати дослідження копінг-ресурсів професійного здоров'я фахівців екстрених служб обгрунтовано специфічні ознаки та психологічні закономірності прояву цього психологічного явища. Зазначено, що структурні компоненти копінг-ресурсів фахівців екстрених служб як функціональні атрибути професійного здоров'я виконують *адаптаційну, ідентифікаційну та інтегративну* функції, кожна з яких відображає структурно-функціональний зміст професійного здоров'я – відповідно соматопсихічне, соціально-психологічне та морально-етичне здоров'я.

Психологічний зміст структурних компонентів копінг-ресурсів особистості конкретизує процес професійної реалізації фахівців екстрених служб та окреслює фактори збереження їх професійного здоров'я: 1 – *психофізіологічний* фактор, який характеризує фізичні копінг-ресурси, визначається високим рівнем загальної нервово-психічної активності (гарний настрій, відсутність втоми, відсутність порушення циклу «сон-активність»), емоційною стійкістю, високою експресивністю; 2 – *особистісно-рольовий* фактор, який характеризує соціально-психологічні копінг-ресурси, визначається комунікабельністю, соціальною сміливістю, практичністю, середнім значенням конформізму, відсутністю рольової конфліктності та невизначеності, високою мотивацією до саморозвитку та професійного зростання; 3 – *організаційно-статусний* фактор, який характеризує морально-нормативні ресурси, визначається адекватною самооцінкою, соціальним інтересом, контактністю, моральною нормативністю, високим контролем над собою, контролем за прийняттям рішень, вмінням планувати дії та оцінювати результати діяльності, самостійністю, високим рівнем саморегуляції.

Запропоновано можливі напрями організації роботи щодо збереження професійного здоров'я фахівців екстрених служб: 1) створення автоматизованих діагностико-консультаційних систем із зміцнення фізичного стану і психосоматичного здоров'я співробітників; формування індивідуальних оздоровчих рекомендацій; 2) удосконалення методів діагностики змін стану психосоматичного здоров'я співробітників організації і факторів ризику порушень нервово-психічного статусу; 3) розробка спеціальних тренінгових програм, які дають змогу здійснювати персоніфікацію методів психічного самозахисту особистості фахівців екстрених служб.

Перспективами подальшої розробки та дослідження проблеми є впровадження системної фіксації показників професійного здоров'я фахівців екстрених служб, де показники використання їх копінг-ресурсів будуть основою для психологічної реконструкції профілю особистісно-поведінкового самовдосконалення. Поряд з цим характеристики копінг-ресурсів уможливають удосконалення теоретико-методологічних конструктів вивчення професійного здоров'я особистості фахівців екстрених служб та прикладних аспектів конструктивної гармонізації процесу їх професіоналізації.

Список використаних літературних джерел:

1. Ананьев В. А. Основы психологии здоровья. Кн. 1 : Концептуальные основы психологии здоровья / Ананьев В. А. – СПб. : Речь, 2006. – 384 с.
2. Безносков С. П. Теоретические основы изучения профессиональной деформации личности / Безносков С. П. – СПб. : Речь, 1995. – 167 с.
3. Безпека життєдіяльності : [курс лекцій] / Є. П. Желібо, А. І. Чмир, В. С. Троян, Є. О. Савінов. – Ірпінь : Академія ДПС України, 2001. – 356 с.
4. Бодров В. А. Проблема преодоления стресса. Ч. 1 : "coping stress" и теоретические подходы к его изучению / В. А. Бодров // Психологический журнал. – 2006. – № 2. – С. 122–134.
5. Вірна Ж. Психічне здоров'я і невротичні розлади особистості: постановка проблеми й аспекти дослідження / Ж. П. Вірна, В. Р. Кошій // Психологічні перспективи. – 2009. – Вип. 13. – С. 28–34.
6. Гринберг Дж. Управление стрессом / Джеррольд Гринберг. – [7-е изд.]. СПб. : Питер, 2002. – 496 с. – (Мастера психологии).
7. Довідник кваліфікаційних характеристик професій працівників. Вип. 78 : Охорона здоров'я [Електронний ресурс] : затв. наказом Міністерства охорони здоров'я України від 29.03.2002 № 117) / Міністерство охорони здоров'я України. – Режим доступу: <http://zakon.nau.ua/doc/?code=va117282-02>.
8. Коцан І. Я. Психологія здоров'я людини / Коцан І. Я., Ложкін Г. В., Мушкевич М. І. – Луцьк : РВВ «Вежа» Волин. нац. ун-ту ім. Лесі Українки, 2009. – 316 с.
9. Кундиев Ю. Профессиональное здоровье в Украине [Электронный ресурс] / Ю. Кундиев, А. Нагорная, В. Черняк // Охрана труда. – 2007. – № 11. – Режим доступа: <http://www.ohoronapraci.kiev.ua/archive/2007/11/professionalnoe-zdorove-v-ukraine>.
10. Лукашевич Н. П. Психология труда : учеб. пособие / Н. П. Лукашевич, И. В. Сингаевская, Е. И. Бондарчук. – 2-е изд., доп. и перераб. – К. : МАУП, 2004. – 112 с.
11. Медведев В. И. Адаптация человека / Медведев В. И. – СПб. : Институт мозга человека РАН, 2003. – 584 с.
12. Подляшаник В.В. Психологічні особливості емоційної стійкості співробітників митної служби : монографія / Подляшаник В.В. – Луцьк : Волинський національний університет імені Лесі Українки, 2011. – 184 с.
13. Психологічні особливості базових копінг-стратегій та особистісних копінг-ресурсів працівників пожежно-рятувальних підрозділів МНС України : монографія / Назаров О. О., Оніщенко Н. В., Садковий В. П. [та ін.]. – Харків : Вид-во УЦЗУ, 2008. – 221 с.
14. Endeler N. S. Multidimensional Assessment of Coping : A Critical Evaluation / N. S. Endeler, J. D. A. Parker // J. of Personality and Social Psychology. – 1990. – Vol. 58, №5. – P. 844–854.

1.5. ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПЕРФЕКЦІОНІЗМУ СПОРТСМЕНІВ

Вивчення перфекціоністських особливостей поведінки професіонала в межах професійної психології набуває останнім часом усе більшої ваги і особливо це стосується професійної діяльності спортсменів, результативність якої зумовлена чітко організованими і регламентованими вимогами діяльності, що кваліфікуються як перфекціоністські і розглядаються крізь такий психологічний феномен як спортивний перфекціонізм.

У психологічній науці виділяють різноманітні підходи щодо окреслення структури перфекціонізму (Н. Гаранян, Дж. Ешбі, У. Паркер, Р. Слені, Д. Хамачек, А. Холмогорова та ін.), однак з огляду на існуючі дослідження особистісної спрямованості перфекціонізму (С. Єнікалопов, О. Лоза, О. Соколова, Г. Флетт, П. Хьюїтт, П. Циганкова, Т. Юдєєва та ін.); виокремлення низки когнітивних та інтерперсональних показників високих особистісних стандартів особистості (Дж. Барроу, С. Волікова, Г. Горська, Н. Грисенко, Л. Данилевич, А. Золотарьова, К. Ландрева, М. Ларських, П. Шулер та ін.), конкретизації його діяльнісного, потребнісно-мотиваційного й соціального компонентів (Ю. Брисєва, І. Грачова, І. Гуляс, М. Елліот, З. Карпенко, С. Петерс, Т. Титаренко, П. Хеввіт, Г. Чепурна та ін.) залишається відкритим питання психологічної структури перфекціонізму в спортивній діяльності. Якщо не обмежувати вивчення перфекціонізму розглядом його як клінічного феномену (А. Адлер, Н. Гаранян, К. Едкінс, І. Малкіна-Пих, В. Парамонова, А. Федулєєва, З. Фройд, А. Холмогорова, К. Хорні, Р. Шафран та ін.), то його прояви в активно-позитивному прагненні до досягнень, високих особистісних стандартах результативності власної діяльності, високій організованості та працездатності дуже тісно межують із вивченням спортивної успішності особистості. Однак, саме завдячуючи спортивному перфекціонізму, особистість потрапляє у невротичну залежність від прагнення до високоякісного виконання дій у професійній діяльності, що може призвести до значних витрат фізичних та психічних ресурсів спортсмена.

Також слід враховувати готовність спортсменів до конструктивного реагування на перфекціоністські вимоги, яка зумовлена не тільки віковими і кваліфікаційними характеристиками спортсмена, але й рівнем сформованості його особистісної зрілості.

Додамо, що перфекціонізм розглядається у взаємозв'язку із такими особистісними властивостями спортсменів, як самооцінка, мотивація до успіху і уникання невдач, змагальна тривожність і цілепокладання, де визначальним фактором є зовнішні вимоги тренерів, батьків, ситуації оцінювання на змаганнях тощо (Л. Акімова, В. Бочелюк, Б. Вяткін, Г. Горбунов, К. Жаров, В. Кліменко, А. Пуні, О. Родіонов та ін.). Конструктивні прояви перфекціонізму спортсменів збігаються із позитивним ставленням до діяльності, впевненістю в ситуаціях конкуренції і змагань, орієнтацією на успіх (Д. Бамбер, У. Віал, Є. Ільїн, А. Распопова, Н. Сцабо, В. Толочек, В. Травова, Р. Шайхтдінов та ін.). Неконструктивність перфекціонізму пов'язана із підвищенням напруженості спортсменів, збільшенням їх тривожності, зниженням впевненості в собі та схильністю до емоційного вигорання (І. Айдман, О. Вуллард, Дж. Дрейджер, В. Келер, Р. Найдіффер, Г. Старшенбаум, О. Чернікова та ін.).

Теоретико-методологічний аналіз вивчення феномену перфекціонізму демонструє його багатоаспектність дослідження у психологічній науці. Огляд основних концепцій і теорій особистості засвідчує факт звернення відомих персонологів до проблеми перфекціонізму у поняттях «Его-ідеал» (З. Фройд); «прагнення до неперевершеності» (А. Адлер); «ідеалізований образ Я» (К. Хорні); «самоактуалізація» (А. Маслоу); «мережа когніцій» (Д. Барнс) тощо.

Розгляд перфекціонізму у доробках сучасних психологів демонструє широку варіативність його трактувань, які об'єднані у такі підходи до його вивчення: 1) потреба самовдосконалення, яка визначає специфіку особистісних стандартів особистості, без урахування здатності до їх досягнення, і виявляється в прагненні бути досконалим, ідеальним у всьому (Н. Гаранян, Дж. Ешбі, Р. Слені, Г. Флетт, Р. Фрост, А. Холмогорова, П. Хьюїтт та ін.); 2) настанова особистості, яка виявляється в тенденції розглядати як неприйнятне все, що «нижче за довершеність» (Д. Барнс, Н. Грисенко, І. Гуляс, З. Карпенко, Г. Олпорт, П. Циганкова та ін.); 3) життєвий стиль, що включає змінену мотиваційну спрямованість і особливості когнітивного стилю, такі як надмірне узагальнення, імперативність, ігнорування обмежень, когнітивна недиференційованість тощо (А. Адлер, М. Елліот, А. Золотарьова, В. Паркер, О. Соколова, М. Холодная, Т. Юдєєва та ін.); 4) риса особистості, яка виявляється в повсякденній практиці висування до себе та інших вимог щодо виконання обов'язків і провадження діяльності на більш високому

рівні, ніж того потребують обставини, а також у прагненні до бездоганного виконання завдання (Д. Ватсон, Л. Данилевич, Л. Кларк, К. Ландрєва, А. Харкнесс, М. Холлендер, Г. Чепурна та ін.),

Подані в психологічній літературі розробки проблеми демонструють різні підходи дослідників до визначення типів, форм та структури перфекціонізму, які відображені у: концепції Р. Фроста, що базується на шести компонентах перфекціонізму (особистісні стандарти, заклопотаність помилками, сумніви у власних діях, батьківські очікування, батьківська критика, організованість); концепції канадських вчених Г. Флетта і П. Хьюїтта, де за основу взято багатовимірну структуру спрямованості перфекціонізму у параметрах Я-адресований, адресований іншим, адресований світу, соціально приписуваний перфекціонізм; моделі перфекціонізму Р. Слені, де основними його параметрами є високі стандарти, організованість, тривога, прокрастинація, проблеми в інтерперсональних відносинах; британській моделі перфекціонізму, яка побудована на шести параметрах його класифікації (особистісні стандарти, заклопотаність помилками, сумніви у власних діях, організованість, батьківські очікування, батьківська критика); у канадській багатовимірній моделі, у якій увага зацентрована на параметрі «високі стандарти» у його різній адресації (до себе, до інших осіб, інших осіб до особистості); американській моделі перфекціонізму, у якій детально описані такі негативні наслідки перфекціонізму як прокрастинація, тривога, інтерперсональні труднощі; біхевіоральній моделі «двоїстого процесу», де виокремлюють позитивний і негативний перфекціонізм; моделі патологічного перфекціонізму, у якій описано його шість складових (завищені стандарти діяльності й домагання, надмірні вимоги до інших і завищені очікування від них, сприйняття інших людей як таких, що делегують високі очікування, персоналізація, поляризоване мислення, негативна селекція).

Щодо типології перфекціонізму, то у психологічній літературі описуються як позитивні, так і негативні прояви перфекціонізму: нормальний (здоровий) і патологічний (невротичний); адаптивний і неадаптивний; пасивний і активний; функціональний та дисфункціональний, нарцисичний та обсесивно-компульсивний; нонперфекціонізм, здоровий та дисфункціональний (Р. Вінтер, Н. Гаранян, Г. Флетт, А. Холмогорова, П. Хьюїтт та ін.). Окреслено основні погляди щодо впливу внутрішніх (вроджених) і зовнішніх

факторів сімейного виховання, реклами, масової культури, засобів масової інформації тощо на розвиток перфекціонізму (К. Дебровські, М. Елліот, С. Мур, К. Отто, Л. Сільверман, Б. Сороцкін та ін.).

Контекст вивчення перфекціонізму в спортивній діяльності окреслює межі вивчення цього феномену як властивості особистості, орієнтованої на високі спортивні досягнення. Презентація психологічних особливостей змісту та реалізації спортивної діяльності стосується детального аналізу її процесуально-результативних характеристик, психологічних факторів і умов продуктивності й успішності, а також психофізіологічних і психологічних властивостей спортсмена (Ю. Блудов, Н. Волянчук, Л. Гіссен, В. Маріщук, В. Кліменко, Б. Кретті, Г. Ложкін, Р. Мартенс, В. Плахтієнко, В. Ротенберг та ін.).

Специфіка здійснення спортивної діяльності підтверджує конструктивні перфекціоністські тенденції її прояву: перфекціонізм є необхідним атрибутом змагання та ефектом суперництва спортсменів, викликає вироблення психічних якостей, які сприяють досягненню перемоги, формуванню мотивації успіху, підтримці наполегливості у досягненні поставленої мети незалежно від зовнішніх факторів; а високі фізичні навантаження потребують оптимізації рівня емоційного збудження, який забезпечує високу якість спортивної діяльності у змагальних умовах. Визначено неконструктивні (невротичні) ознаки прояву перфекціонізму спортсменів, серед яких втрата спортивного самовладання і переживання невпевненості у собі; поява відчуття безпорадності; неготовність або відмова йти на ризик; відчуття самовідчуження, невдоволеності собою і розчарування в собі; заклопотаність спортсмена очікуваннями й оцінкою себе іншими; відсутність відчуття особистісного розвитку і спортивного прогресу; поява відчуттів вичерпаності фізичних та психологічних ресурсів спортсмена; зацикленість на ідеї довершеності.

Узагальнення опрацьованого матеріалу відображено у визначенні *спортивного перфекціонізму* як прагнення до спортивної досконалості й неперевершеності, яке містить завищені стандарти виконання дій у поєднанні з тенденцією до надмірно критичного ставлення спортсмена до себе, здатності слідувати завищеним стандартам діяльності і висуванню високих вимог до себе з метою досягнення спортивної успішності.

Грунтовне вивчення напрацювань щодо спортивного перфекціонізму на теоретичному рівні створює основу для можливості проведення емпірико-діагностичного дослідження на генеральній сукупності спортсменів різних вікових категорій.

Проведений теоретико-методологічний аналіз проблеми спортивного перфекціонізму дав усі підстави для розробки структурної моделі прояву спортивного перфекціонізму особистості (рис. 1).

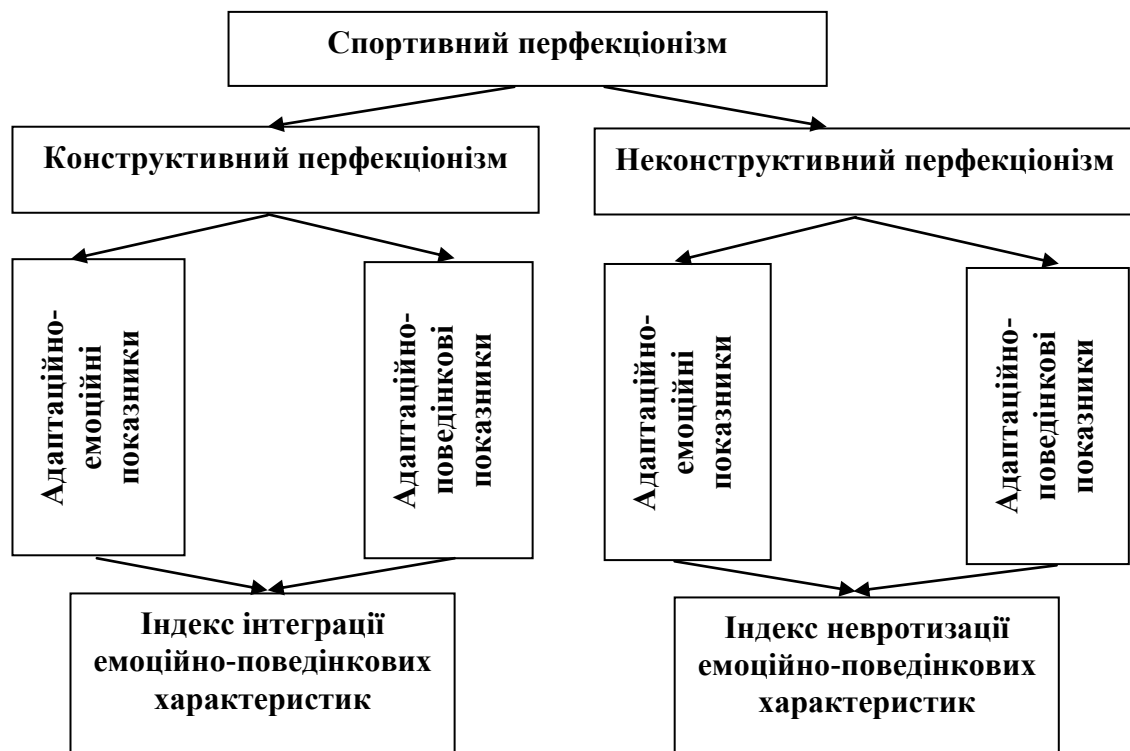


Рис. 1.2. Структурна модель прояву спортивного перфекціонізму особистості

За критеріальною ознакою конструктивності поділяємо перфекціонізм на: 1 – *конструктивний* перфекціонізм (схильність спортсмена ставити високі вимоги до себе, що ототожнюється із позитивним ставленням до діяльності, впевненістю в ситуаціях конкуренції і змагань, орієнтацією на успіх); 2 – *неконструктивний* перфекціонізм (пов'язаний із підвищенням напруженості спортсменів, збільшенням тривожності, зниженням впевненості в собі та схильністю до емоційного вигорання). При цьому, орієнтований на себе перфекціонізм є конструктивним, а соціально орієнтований перфекціонізм (людина оцінює вимоги, які ставляться до неї оточуючими як завищені, яким важко відповідати, щоб заслужити прийняття та схвалення) та перфекціонізм, орієнтований на інших

(пред'явлення високих вимог до оточуючих), є неконструктивними і негативно впливають на результативність діяльності.

Запропонований розподіл показників прояву перфекціонізму спортсменів на адаптаційно-емоційні й адаптаційно-поведінкові є зручним варіантом аналізу цього феномену щодо емпіричної верифікації індексів його прояву: *індекс інтеграції* емоційно-поведінкових характеристик спортсменів визначає рівень їх емоційно-поведінкової рівноваги в умовах спортивної реалізації; *індекс невротизації* емоційно-поведінкових характеристик визначає рівень професійної невротизації як варіативної особистісної змінної у відображенні динаміки змін психічних станів спортсмена.

Структурна модель прояву спортивного перфекціонізму на емпірико-діагностичному рівні дасть змогу з'ясувати зміст адаптаційно-емоційних та адаптаційно-поведінкових показників прояву перфекціонізму, а також розкрити психологічні особливості емоційно-поведінкової інтеграції та невротизації прояву перфекціонізму спортсменів різних вікових категорій

Передусім представлено опис результатів емпірико-діагностичного дослідження адаптаційно-емоційного й адаптаційно-поведінкового змісту прояву перфекціонізму спортсменів різних вікових категорій: група 1 – спортсмени вікової групи від 15-ти до 20-ти років (31,3 %); група 2 – спортсмени вікової групи від 20-ти до 25-ти років (43,9 %) та група 3 – спортсмени вікової категорії від 25-ти до 35-ти років (24,8 %).

За результатами проведення багатовимірної шкали перфекціонізму П. Хьюїтта і Г. Флетта виокремлено такі відмінності його прояву: у спортсменів вікової категорії від 15-ти до 20-ти років виділяються ознаки перфекціонізму, орієнтованого на себе (у 73,2 % досліджуваних показники цього виду перфекціонізму знаходяться на рівні середнього та високого); для спортсменів вікової категорії від 20-ти до 25-ти років домінуючий прояв має соціально-орієнтований перфекціонізм (у 87 % досліджуваних зафіксовано середні та високі показники); у спортсменів вікової категорії від 25-ти до 35-ти років домінує прояв перфекціонізму, орієнтований на інших (72,3 % досліджуваних цієї групи продемонстрували середній та високий рівень прояву цього перфекціонізму).

Застосування однофакторного дисперсійного аналізу підтвердило статистично значущі відмінності середніх значень груп, диференційованих за віковими категоріями (рівень достовірності від $p \leq 0,01$ до $p \leq 0,001$).

За результатами вивчення адаптаційно-емоційних та адаптаційно-поведінкових характеристик прояву перфекціонізму не помічено виражених невротичних порушень спортсменів, за винятком прояву у них тривоги та істеричного реагування; висока реактивна тривожність характеризується суб'єктивними переживаннями емоційної напруги, неспокою, нервовості, які супроводжуються активацією вегетативної нервової системи; зафіксовані «самовпевнений» і «контролюючий» типи особистості віднаходять своє підтвердження у емоційно-поведінкових характеристиках таких сформованих акцентуацій характеру, як демонстративний, збудливий та циклотимічний, психологічний аналіз яких окреслює виражену егоцентричність, і, навіть певною мірою егоїзм та емоційну реактивність у взаємодії з оточуючим світом. У прояві життєвих стилів поведінки виокремлюється «компенсація» у різноманітних варіантах виправлення або заміни об'єкта, що викликає почуття неповноцінності, нестачі, втрати у реальному житті, «реактивні утворення», які на підсвідомому рівні відповідають за трансформацію імпульсів та почуттів, які суб'єкт з тих чи інших причин розцінює як неприйнятні, та «раціоналізація», яка демонструє старанність, відповідальність, сумлінність, самоконтроль, схильність до аналізу й самоаналізу, ґрунтовність, дисциплінованість, любов до порядку, передбачливість, індивідуалізм. Саме ці характеристики часто виступають визначальними у психологічному портреті кваліфікованого спортсмена.

У спортсменів вікової категорії від 20-ти до 25-ти років адаптаційно-емоційні характеристики локалізовані у прояві obsесивно-фобічних порушень та виражених станів тривожності, фрустрації, агресивності та ригідності, що у комплексі визначає специфічну виражену чутливість цих спортсменів до очікування ними соціальних наслідків їх успіхів та невдач; типологія особистості у характеристиках «добросовісного», «авантюрного» та «агресивного» типів підтверджує типовий для них, стійкий у всіх життєвих ситуаціях стан неспокою, сприйняття та оцінки всіх ситуацій як загрозливих. Тому у їх адаптаційно-поведінкових характеристиках знаходимо підтвердження у прояві таких акцентуацій характеру, як демонстративний, неврівноважений та екзальтований типи, які у зазначеному комплексі підтверджують наявність у цих досліджуваних бажання бути у центрі уваги: вони активні і навіть провокаційні у

своїй поведінці, експресивні і комунікабельні. У життєвому стилі вираженими є «реактивні утворення» та «раціоналізація».

У групі спортсменів віком від 25-ти до 35-ти років адаптаційно-емоційні та адаптаційно-поведінкові характеристики мають виражений прояв невротичної депресії, що на психофізіологічному рівні носить експлозивний характер знаходження внутрішньої рівноваги і спокою. Такі зафіксовані типи особистості як «дійовий», «відданий» і «чуттєвий» знаходять у своїх характеристиках ознаки безпорадності, слабкості та спустошеності. Це підтверджується проявами таких типів акцентуації характеру, як неврівноважений та дистимічний типи, які визначають наявну емоційну неврівноваженість і імпульсивність спортсменів зумовленістю їх змінюваними станами переживання зверхідеалізації і девальвації цінностей, нестійкістю настрою й чутливістю, невротичністю та емоційною лабільністю. Варто відзначити, що стильові ознаки психологічного захисту співпадають із попередніми групами, що ймовірно пов'язано із професійним спрямуванням спортсменів.

Проведення факторизації методом головних компонент із варімакс-обертанням матриці психологічних показників дало змогу отримати однозначно інтерпретовану факторну структуру адаптаційно-емоційних та адаптаційно-поведінкових характеристик перфекціонізму окремо у кожній досліджуваній групі спортсменів. Правомірність застосування методу факторного аналізу до вибірки перевірялась за критерієм Кайзера–Мейєра–Олкіна: значення кореляції між фактором та змінними, що входять у його структуру, менше 0,5 до уваги не брались.

Факторну структуру адаптаційно-емоційних та адаптаційно-поведінкових характеристик спортсменів вікової категорії від 15-ти до 20-ти років складають «тривожність» (11,7 % дисперсії), «перфекціонізм, орієнтований на себе» (10,5 %), «моральна нормативність» (9,6 %), «врівноваженість» (8,2 %), «нервово-психічна стійкість» (7,3 %), «комунікабельність» (7,2 %), «інтровертованість» (7,1 %), «реактивні утворення» (6,7 %), «миролюбність» (6,4 %).

До факторів, які визначають адаптаційно-емоційні та адаптаційно-поведінкові характеристики спортсменів вікової категорії від 20-ти до 25-ти років, відносяться: «ригідність», що складає 17 % дисперсії, «соціально орієнтований перфекціонізм» (15,5 %), «врівноваженість» (11,1 %), «екзальтований тип» (8,5 %), «істеричне реагування» (7,8 %), «авантюрний тип» (6 %), «альтруїстичний тип» (5,7 %),

«обсесивно-фобічні порушення» (5,5 %), «добросовісний тип» (4,8 %).

У групі спортсменів вікової категорії від 25-ти до 35-ти років факторну структуру їх адаптаційно-емоційних та адаптаційно-поведінкових характеристик складають «відкритість» (12,8 %), «перфекціонізм, орієнтований на інших» (12,8 %), «компенсація» (7,84 %), «невротична депресія» (7,8 %), «обсесивно-фобічні порушення» (7,1 %), «емоційна лабільність» (6,9 %), «дистимічний тип» (6,3 %), «пасивний тип» (5,7 %), «чутливий тип» (5,7 %).

Внаслідок застосування регресійного аналізу виокремлено найсуттєвіші прогностичні детермінанти прояву перфекціонізму спортсменів в усіх трьох вибірках.

Для спортсменів вікової категорії від 15-ти до 20-ти років найбільший внесок у дисперсію залежної змінної «індекс загального прояву перфекціонізму» внесли такі фактори, як «перфекціонізм, орієнтований на себе» ($\beta = 0,317$), «врівноваженість» ($\beta = 0,268$) і «комунікабельність» ($\beta = 0,261$): психологічний зміст домінуючих факторів показує, що загальний прояв перфекціонізму локалізований у такій його характеристиці, як перфекціонізм, орієнтований на себе, коли людина ставить завищені вимоги і стандарти до себе і результатів своєї діяльності; це впевнені в собі, відкриті новому досвіду і новим прагненням спортсмени, які власні спортивні досягнення інтерпретують як індикатор їх професійної майстерності й досконалості; вони врівноважені, мають високу працездатність, витриманість та реалістичну настроєність на досягнення високих результатів у професійному житті; декларація фізичних здібностей та ресурсів рухливості, енергійності і динамічності відображена у вираженій комунікабельності і готовності співпрацювати з іншими.

Для спортсменів віком від 20-ти до 25-ти років найбільший внесок у дисперсію залежної змінної «індекс загального прояву перфекціонізму» внесли – «соціально орієнтований перфекціонізм» ($\beta = 0,490$), «екзальтований тип» ($\beta = 0,294$) і «істеричне реагування» ($\beta = 0,273$): загальний прояв перфекціонізму локалізований в такій його характеристиці як соціально орієнтований перфекціонізм, що проявляється у генералізованому переконанні спортсменів, що інші люди ставлять до них нереалістичні високі вимоги, яким важко відповідати, щоб заслужити схвалення та прийняття; виражені характеристики екзальтованого та демонстративного типів акцентуації характеру демонструють здатність до емоційних

захоплені, вміють проявляти яскравість і щирість почуттів, легкість у встановленні контактів, артистизм, прагнення до лідерства, виражену потребу у визнанні та очікуванні постійної уваги та похвали; така емоційно-демонстративна поведінка зумовлює зміни їх настрою, підвищену збудливість, що тісно пов'язана із істеричним типом реагування на ситуації і виражається у комплексі психосоматичних розладів.

Для спортсменів вікової категорії від 25-ти до 35-ти років властивими є «перфекціонізм, орієнтований на інших» ($\beta = 0,357$) та «невротична депресія» ($\beta = 0,185$): загальний прояв перфекціонізму локалізований в такій його характеристиці як перфекціонізм, орієнтований на інших, що визначає розвинуті високі стандарти цих спортсменів щодо пред'явлення збільшених вимог до інших; присвячення життя спортивній діяльності вимагає особистісної підготовленості фахівця до успішної професійної реалізації, де задіяні його основні адаптивні резерви нервово-психічної стійкості й витривалості; довготривалі навантаження та психоемоційна відповідальність є стимулом нервово-психічних зривів, які викликають прояви невротичної депресії та obsесивно-фобічних порушень, що проявляються у пригніченому настрої, сумній перспективі майбутнього, постійному звинуваченні себе та гіперболізації привидів для хвилювання; ознаки чутливого типу особистості цих спортсменів локалізуються у сфері їх емоційного благополуччя та комфорту, де важливою є звичка, повторення та складена практика; порушення звичного плану і програми дій, а також неприйняття чи отримання негативної оцінки за результатами своєї діяльності викликає у цих спортсменів надмірні побоювання, хвилювання і тривогу.

Отримані результати дослідження були піддані систематизації за критеріями конструктивності / неконструктивності прояву перфекціонізму спортсменів різних вікових груп: у групі спортсменів віком від 15-ти до 20-ти років емпірично регламентований інтегративний зміст адаптаційно-емоційних та адаптаційно-поведінкових характеристик спортсменів на відміну від двох інших груп, де помічено ознаки невротизації (група вікової категорії від 20-ти до 25-ти років) аж до виражених невротичних розладів (група вікової категорії від 25-ти до 35-ти років) особистості спортсмена. Емпірична експлікація проявів спортивного перфекціонізму у масштабі вікового діапазону становлення особистості спортсмена демонструє збільшення його індексу неконструктивності, який

диференційований на два види: 1 – індекс демонстративно-істеричної невротизації, який проявляється у віці від 20-ти до 25-ти років; та 2 – індекс депресивно-лабільної невротизації, властивий спортсменам віком від 25-ти до 35-ти років.

Теоретико-методологічний аналіз феномену перфекціонізму в межах сучасних концепцій спортивної діяльності, розвитку спортивної кар'єри і досягнень спортсмена демонструє суперечливі оцінки впливу перфекціонізму на результативність діяльності спортсменів. Детальне опрацювання основних зарубіжних та вітчизняних доробок з проблеми перфекціонізму актуалізує його визначення як особистісної властивості, що виражається у прагненні до досконалості і проявляється у конструктивних і деструктивних формах.

Розгляд спортивної діяльності як специфічної форми активності особистості, що спрямована на фізичне удосконалення і проявляється в спортивних досягненнях; окреслення основних психологічних особливостей спортивної діяльності; визначення основних особистісних властивостей спортсмена, які визначають ефективність його спортивної діяльності; огляд психологічних факторів ефективності спортивної діяльності дає підстави стверджувати, що здійснення спортивної діяльності зумовлене перфекціоністськими характеристиками спортсмена.

Узагальнення основного теоретико-емпіричного матеріалу щодо прояву перфекціонізму спортсменів відображено у визначенні *спортивного перфекціонізму* як прагнення до спортивної досконалості та неперевершеності, яке містить завищені стандарти виконання дій у поєднанні зі схильністю до надмірно критичного ставлення спортсмена до себе, здатністю слідувати завищеним стандартам діяльності та висуванням надвисоких вимог до себе з метою досягнення спортивної успішності.

Розроблено структурну модель прояву спортивного перфекціонізму особистості, у якій чітко визначені його критеріальні ознаки (конструктивний і неконструктивний) і психологічні показники, операціоналізовані в адаптаційно-емоційних та адаптаційно-поведінкових характеристиках спортсменів. Виокремлені індекси інтеграції та невротизації прояву перфекціонізму спортсменів містять потенціал критеріїв конструктивності / неконструктивності й адаптаційно-емоційних та адаптаційно-поведінкових показників, які утворюють внутрішню стійку взаємозалежність, основною ознакою

якої є адаптованість спортсменів, що демонструє активне включення людини в спортивну діяльність та її результативність.

На емпірико-діагностичному рівні з'ясовано психологічний зміст адаптаційно-емоційних та адаптаційно-поведінкових показників прояву перфекціонізму спортсменів різних вікових категорій (група 1 – спортсмени вікової групи 15–20 років; група 2 – спортсмени від 20-ти до 25-ти років; група 3 – спортсмени вікової категорії від 25-ти до 35-ти років). Зафіксовано превалювання певних ознак перфекціонізму в кожній із діагностованих груп: перфекціонізм, орієнтований на себе, домінує у групі спортсменів віком від 15-ти до 20-ти років; соціально-орієнтований перфекціонізм – у спортсменів віком від 20-ти до 25-ти років; перфекціонізм, орієнтований на інших, – у спортсменів віком від 25-ти до 35-ти років. Застосування однофакторного дисперсійного аналізу підтвердило статистично значущі відмінності у показниках діагностованих груп, диференційованих за віковою ознакою.

Проведення факторизації емпіричних даних дало змогу отримати факторну структуру адаптаційно-емоційних та адаптаційно-поведінкових характеристик перфекціонізму окремо у кожній із досліджуваних груп. Засобом використання множинного регресійного аналізу виділено найсуттєвіші прогностичні детермінанти прояву перфекціонізму спортсменів у трьох групах, характеристики яких підтверджують поступовість їх прояву від ознак інтеграції емоційно-поведінкових характеристик (перфекціонізм, орієнтований на себе, врівноваженість і комунікабельність) спортсменів віком від 15-ти до 20-ти років, ознак невротизації емоційно-поведінкових характеристик (соціально орієнтований перфекціонізм, екзальтований тип характеру та істеричне реагування) спортсменів віком від 20-ти до 25-ти років до ознак виражених невротичних розладів (перфекціонізм, орієнтований на інших та невротична депресія) у спортсменів віком від 25-ти до 35-ти років.

Емпірична експлікація проявів спортивного перфекціонізму особистості як регламентація його інтегративного (конструктивні показники прояву перфекціонізму) та невротичного (неконструктивні ознаки прояву перфекціонізму) змісту адаптаційно-емоційних та адаптаційно-поведінкових характеристик розкриває психологічну специфіку збільшення індексу демонстративно-істеричної невротизації у спортсменів віком від 20-ти до 25-ти років та індексу депресивно-лабільної невротизації у спортсменів віком від 25-ти до 35-ти років.

Констатовано, що спортивний перфекціонізм в його процесуально-динамічному статусі базується на синтезі регуляторних ознак адаптаційно-емоційних і адаптаційно-поведінкових характеристик спортсмена, а відповідно може інтерпретуватися як регуляторний засіб його професійної адаптованості.

Проведене дослідження не вичерпує усіх аспектів окресленої проблеми. Перспективи подальших наукових досліджень вбачаємо у впровадженні системної діагностики проявів перфекціонізму спортсменів, що уможливить конкретизацію показників їх професійного здоров'я; а також у теоретичному осмисленні та емпіричному вивченні проблеми спортивного перфекціонізму в межах інших вікових груп.

Список використаних літературних джерел:

1. Гаранян Н. Г. Типологический подход к изучению перфекционизма / Н. Г. Гаранян // Вопросы психологии. – 2009. – №6. – С. 52 – 60.
2. Грачева И. И. Уровень перфекционизма и содержание идеалов подростков / И. И. Грачева // Психологические исследования личности: сборник работ молодых ученых / [отв. ред. Е. А. Чудина]. – М. : Изд-во «Институт психологии РАН», 2005. – С. 16 – 36.
3. Гуменюк Н. П. Психология физического воспитания и спорта / Н. П. Гуменюк, В. В. Клименко. – К. : Вища школа, 1985. – 311 с.
4. Золотарёва А. А. Перфекционизм в структуре саморегуляции личности / А. А. Золотарёва // Психология и психотехника. – 2012. – Т. 42. – № 3. – С. 59 – 68.
5. Ильин Е. П. Психомоторная организация человека / СПб. : Питер, 2003. – 384 с.
6. Ильин Е. П. Работа и личность. Трудоголизм, перфекционизм, лень / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2011. – 224 с.
7. Карпенко З. С. Перфекціонізм у структурі мотивації професійної діяльності особистості / З. С. Карпенко // Вісник Прикарпатського університету. Філософські і психологічні науки. – 2004. – Вип. VI. – С. 131-134.
8. Кун Л. Всеобщая история физической культуры и спорта / Л. Кун. – М. : «Радуга», 1982. – 399 с.
9. Лоза О. О. Функціональна природа перфекціонізму / О. О. Лоза // Матеріали II Всеукраїнського психологічного конгресу, присвяченому 110 річниці від дня народження Г. С. Костюка. – Київ, 2010. – С. 1276 – 1278.
10. Максименко С.Д. Генезис существования личности / С.Д. Максименко. – К. : Изд-во ООО «КММ», 2006. – 240 с.
11. Малкина-Пых И. Г. Исследования взаимосвязи самоактуализации и перфекционизма в структуре личности / И. Г. Малкина-Пых // Мир психологии. – 2010. – № 1. – С. 208 – 218.
12. Парамонова В. В. Высшие устремления личности: перфекционизм как патологический феномен / В. В. Парамонова // Развитие личности. – 2009. – № 1. – С. 64 – 78.
13. Пилоян Р. А. Мотивация спортивной деятельности / Р. А. Пилоян. – М. : Физкультура и спорт, 1984. – 104 с.
14. Плахтиенко В. А. Надежность в спорте / В. А. Плахтиенко, Ю. М. Блудов. – М. : Физкультура и спорт, 1983. – С 86-89.
15. Подляшаник В. В. Емоційна стійкість співробітників митної служби: потенціал професійного здоров'я / В. В. Подляшаник. – Вісник Одеського нац. університету імені І. І. Мечнікова. – Серія «Психологія» – Т. 15. – Вип. 11. – Ч. 1. – Одеса, 2010. – С. 325-331.
16. Хекхаузен Х. Психология мотивации достижений / Х. Хекхаузен. – СПб. : Речь, 2000. – 435 с.

1.6. ОСОБЛИВОСТІ МОДЕЛЮВАННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ЗАХИСТІВ В ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ПРАЦІВНИКІВ ОРГАНІВ ВНУТРІШНІХ СПРАВ

У сучасних реаліях українського суспільства важливою передумовою психологічного здоров'я професіонала є ефективне використання механізмів психологічного захисту. Особливо це актуально у діяльності працівників органів внутрішніх справ (далі – ОВС), підґрунтям професіоналізму яких є не лише набуті під час навчання й діяльності знання і навички, а й відповідний рівень саморегуляції внутрішніх процесів, вміння диференціювати свої стани, а також здатність використовувати адаптивні та ефективні психологічні захисти. Специфіка вивчення психологічних захистів у професійній діяльності правоохоронців зумовлює доцільність використання експериментально-генетичного підходу та його провідного принципу – моделювання психологічних захистів у професійній діяльності працівників ОВС. Принцип моделювання в межах експериментально-генетичного підходу дає змогу простежити динаміку психологічних захистів, їх поетапне розгортання, а також взаємозв'язок із професійно важливими якостями фахівця.

Дослідження проблеми психологічних захистів започатковано в наукових працях таких видатних психологів як Ш. Ференці, З. Фройд, А. Фройд, Е. Фромм та ін. Упродовж останніх десятиліть феномен психологічних захистів є предметом досліджень багатьох вітчизняних і зарубіжних науковців (Л. Демина, Н. Грановська, О. Тунік, Є. Карпенко, Н. Мак-Вільямс, Л. Суботіна, О. Феніхель та ін.). Існують різні погляди на природу психологічних захистів: як можливість зняття психічної напруги (Ф. Бассін, Г. Грачов, А. Налчаджян, В. Рожнов, Н. Хаанта ін.); як відповідна форма реагування на фактори зовнішнього або внутрішнього середовища (Дж. Ваїлант, О. Гошовська, В. Журбін, П. Крамер, Р. Плутчик, та ін.); як обмеження розвитку особистості (Ф. Василюк, Р. Зачепиский, А. Налчаджян, К. Роджерс В. Ташликов та ін.).

Українська психологічна наука має незаперечні здобутки у дослідженні професійної діяльності особистості, зокрема особистості правоохоронця (М. Ануфрієв, В. Бодров, Я. Бондаренко, І. Ващенко, В. Грандт, Ю. Ірхін, З. Ковальчук, Ю. Котляр, О. Левенець, Л. Мороз, В. Осьодло, Г. Яворська та ін.). У цих дослідженнях простежується використання принципів системності і структурності психічних явищ,

пошук генетично взаємопов'язаних рівнів професійної ідентичності, встановлення особливостей моделювання психозахистів у професіонала упродовж засвоєння і виконання професійної діяльності, виокремлення складових професійної діяльності.

Теоретико-методологічний аналіз проблеми психологічних захистів особистості дав змогу презентувати їх основний категоріально-понятійний зміст в межах психологічних теорій і концепцій особистості (А. Адлер, Ф. Бассін, Р. Грановська, Л. Деміна, О. Доценко, Н. Мак-Вільямс, К. Роджерс, Л. Суботіна, З. Фройд та ін.); систематизувати центральні положення щодо психологічних механізмів, форм і стратегій психологічного захисту особистості (Ф. Василюк, О. Гошовська, Л. Гребенников, В. Журбін, Е. Костандов, А. Котенева, О. Романова та ін.); і визначити *психологічний захист* як систему опірних функцій організму щодо протидії впливу зовнішніх і внутрішніх чинників, яка регулює свідомі і несвідомі утворення психіки особистості, а також виконує амбівалентні функції у життєдіяльності людини, оскільки, з одного боку, знімає особистісне напруження, а з іншого – блокує вияв емоційних та поведінкових реакцій.

Специфіка розгляду психологічного захисту заaktuалізовує аналіз його видової диференціації на примітивні (деструктивні) й зрілі (конструктивні) психологічні захисти; виокремлення у межах його структури блоків неадаптивних (неефективних), викривлених, самопринижувальних і адаптивних захистів; та залежності від суб'єктної спрямованості у проявах сформованості самосвідомості, самооцінки, Я-концепції тощо (К. Абульханова-Славська, М. Бонд, Я. Гошовський, О. Кернберг, Н. Мак-Вільямс, О. Максименко, В. Осьодло, С. Раджабова, С. Ренке, А. Сергеева, О. Тунік та ін.).

Внаслідок аналізу професійної діяльності працівника ОВС з позиції особистісного, суб'єктного, індивідуально-психологічного й діяльнісного підходів засвідчує, що усі характеристики прояву психологічного захисту в професійній діяльності працівників ОВС пов'язані з комплексом особистісних характеристик, які конкретизують їх професійну придатність (О. Бандурка, В. Бодров, С. Дружилов, О. Єрмолаєва, Є. Зеєр, О. Іванова, Є. Климов, В. Медведєв, І. Назарова, В. Омелянович, В. Шадриков та ін.).

В межах проведеного аналізу проблеми розвитку особистості як суб'єкта професійної діяльності у відомчих закладах визначено такі психологічні особливості працівників ОВС: висока

регламентованість, екстремальність, психічне і фізичне перевантаження, а також підвищена відповідальність. Для відповідності цим вимогам правоохоронець повинен володіти професійними психофізіологічними (тип нервової системи, абсолютні і диференціальні пороги відчуття, швидкість реакції), діловими (інтелект, професійне мислення, пам'ять, організаційні і вольові якості), цілемотиваційними (ідейні і професійно-службові) і моральними якостями (справедливість, відповідальність) (В. Васильєв, І. Ващенко, О. Губарева, Ю. Йосипів, М. Корольчук, Ю. Котляр, О. Левенець, В. Мельников, С. Миронець, Л. Мороз та ін.). Саме ці професійні якості слугують внутрішніми чинниками розгортання психологічних захистів правоохоронців, тоді як характеристики і ступінь екстремальності ситуації є зовнішніми чинниками психологічних захистів.

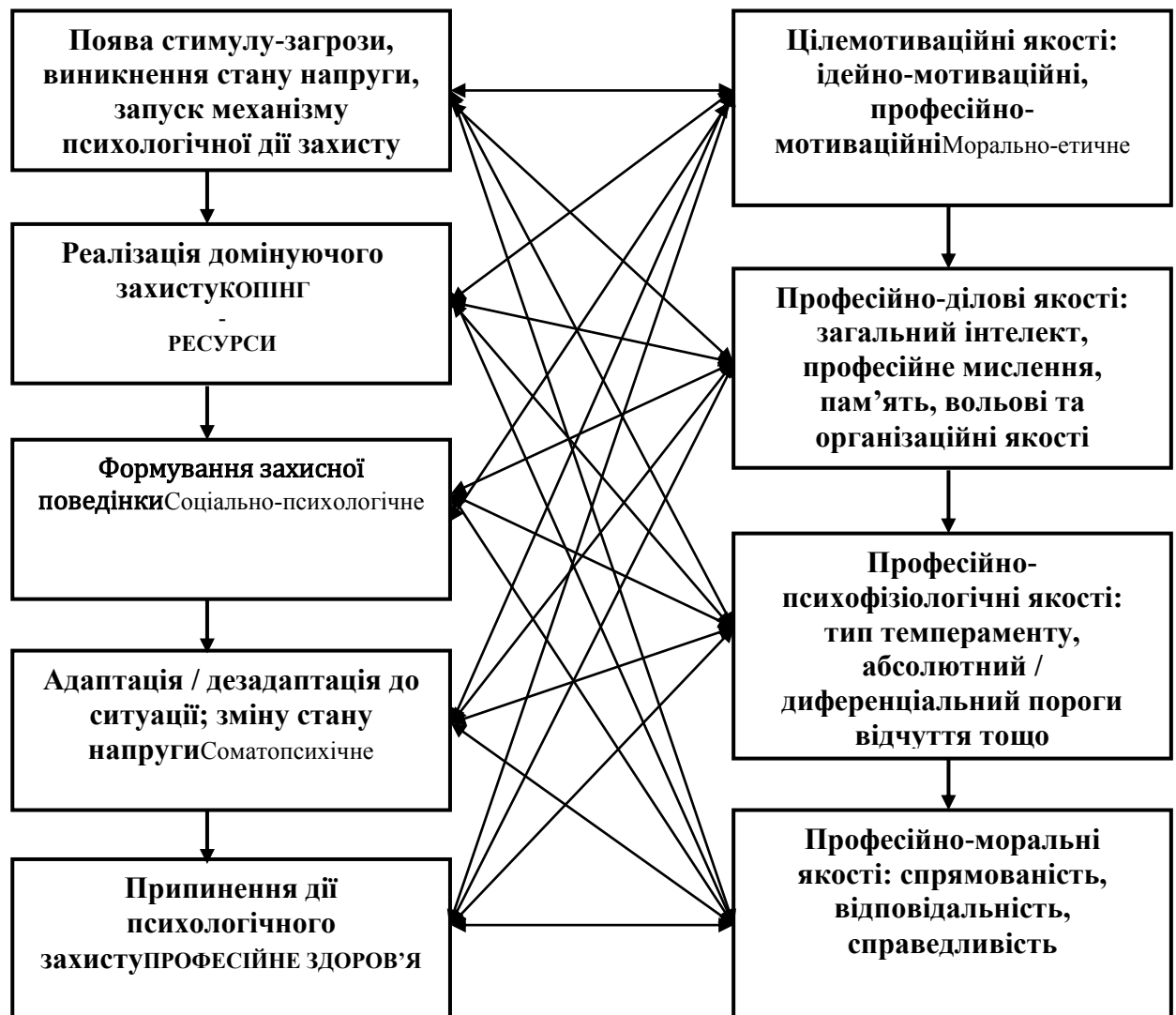


Рис. 1.3. Чинники психологічних захистів особистості

Генетико-моделюючий принцип у межах експериментально-генетичного підходу як спосіб вивчення психозахисних стратегій у професійній діяльності правоохоронця дає змогу спроектувати поетапність розгортання психологічних захистів у професійній діяльності працівника ОВС. При цьому моделювання у нашому дослідженні – це ідеальне відтворення психологічних захистів, які є прототипами реальних процесів особистості, що моделюються дослідником з пізнавальною метою для ґрунтовного вивчення їхньої природи та розвитку в контексті ефективної професійної діяльності.

Розгортання психологічних захистів фахівця ОВС визначається особливостями його професійної діяльності через *зовнішні чинники* – поява стимулу-загрози, виникнення стану напруги, запуску механізму психологічної дії захисту; реалізація домінуючого захисту; формування захисної поведінки; припинення дії психологічного захисту; та професійними особистісними якостями як *внутрішніми чинниками* – цілемотиваційні якості (ідейно-мотиваційні, професійно-мотиваційні); професійно-ділові якості (загальний інтелект, професійне мислення, пам'ять, волюві та організаційні якості); професійно-психофізіологічні якості (тип темпераменту, абсолютний / диференціальний пороги відчуття тощо); професійно-моральні якості (спрямованість, відповідальність, справедливість).

Запропонований підхід моделювання психологічних захистів у професійній діяльності правоохоронців засвідчує, що психозахисти здійснюють вплив на діяльність працівника ОВС, при цьому сприяючи адаптації правоохоронців до екстремальних умов професійної діяльності. Окремі із психозахистів (ідентифікація, катарсис і сублімація) сприяють залученню поточної інформації до особистісної системи цінностей, модифікуючи модель світу і, у такий спосіб, унеможливлуючи конфлікт між «хочу» і «можу». Таким чином, внаслідок дії таких психозахистів формується психологічна захищеність як відносно стійке позитивне емоційне переживання й усвідомлення індивідом можливості задоволення своїх основних потреб і забезпечення своїх власних прав у різних професійних ситуаціях.

Фіксація проявів розгортання психологічних захистів за допомогою експериментально-генетичного методу дасть змогу визначити оптимальні умови для цілеспрямованої стимуляції захисної поведінки, яка є адаптивною і доцільною в екстремальних ситуаціях професійної діяльності правоохоронців.

Обґрунтовано програму емпірико-діагностичного вивчення особливостей моделювання психозахистів у професійній діяльності працівників ОВС, а також описано процедуру, методи та методики дослідження. Етапи застосування експериментально-генетичного підходу, серед яких генетичне моделювання посідає провідне місце (рис. 1).

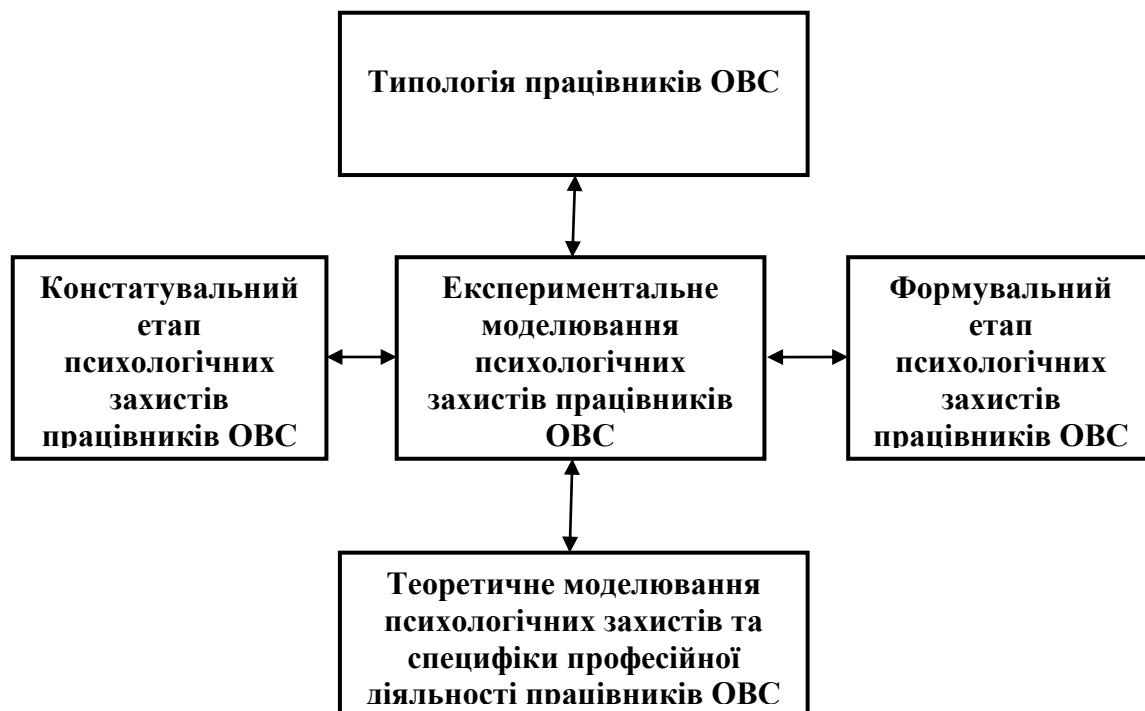


Рис. 1.4. Генетичне моделювання психологічних захистів працівників ОВС

Результати емпіричного дослідження психологічних захистів правоохоронців свідчать про те, що вони переважно надають перевагу адаптивним захистам ($5,12 \pm 2,7$ бали). Однак показники самопринижуючих захистів, захистів, які викривляють образ та неадаптивних захистів також виражені на достатньо високому рівні ($4,39 \pm 1,7$ бали, $4,35 \pm 2,3$ бали і $3,68 \pm 1,9$ бали відповідно). Серед домінуючих психозахистів (за класифікацією Р. Плутчика) у правоохоронців переважають такі: проекція (16 %), компенсація (16 %), раціоналізація (16 %) та заперечення (15 %). Водночас, 38 % правоохоронців схильні використовувати мирлюбну комунікативну стратегію захисту, 35,5 % працівників використовують уникнення як провідний комунікативний захист і лише 26,5 % працівників правоохоронних органів схильні застосовувати агресію як основну комунікативну стратегію захисту. Отже, у правоохоронців

виявляються високими показники зрілих психозахистів (раціоналізація, адаптивні психозахисти) поряд із високими показниками психозахистів, які деструктивно впливають на особистість працівника ОВС та його професійну діяльність (проекція, заперечення, самопринижувальні психологічні захисти).

Порівняльний аналіз результатів дослідження дав змогу виявити статистично значущі відмінності між правоохоронцями зі стажем до 1 року і більше 5 років роботи у правоохоронних органах. Встановлено, що працівники з меншим стажем роботи схильні більшою мірою використовувати агресію як провідний захисний механізм ($p < 0,005$), а також неадаптивні психозахисти (іпохондрія, регресія) ($p < 0,005$). Досвідченим правоохоронцям властиве уникнення як основна психозахисна стратегія ($p < 0,001$).

Встановлено статистично достовірні відмінності між чоловіками і жінками за використанням ними психозахисних стратегій: для чоловіків властивим є застосування витіснення ($p < 0,001$), а для осіб жіночої статі – заперечення ($p < 0,005$), проекція ($p < 0,001$), гіперкомпенсація ($p < 0,001$).

Результати кореляційного аналізу дали змогу виявити статистично значущі зв'язки між показниками психологічних захистів і професійної ідентичності правоохоронців. Зокрема виявлено, що неадаптивні психозахисти негативно корелюють з позицією професіонал ($p < 0,01$); самопринижувальні – позитивно з позицією непрофесіонал ($p < 0,05$) і таким психологічним захистом в спілкуванні як агресія ($p < 0,01$). Психозахисти витіснення та регресія негативно корелюють із позицією професіонал ($p < 0,01$) і таким психологічним захистом в спілкуванні як миролюбність ($p < 0,01$); та позитивно корелюють із таким психологічним захистом в спілкуванні як агресія ($p < 0,05$). Раціоналізація позитивно корелює з адаптивними психозахистами ($p < 0,05$) і з таким психозахистом в спілкування як миролюбність ($p < 0,01$) і негативно корелює – із психозахистом уникнення ($p < 0,05$).

Результати факторного аналізу даних дали змогу виокремити факторну структуру психозахисних стратегій у професійній діяльності правоохоронців, яка пояснює 75,2 % від загальної дисперсії даних і містить такі фактори: «професійно-ділові якості», «комунікативно-поведінкові якості», «ціле-мотиваційні якості» й «професійно-моральні якості». Фактор «професійно-ділові якості» (28,2 % дисперсії) представлений рівнем самоконтролю (0,742),

нормативністю поведінки (0,734), товариськістю (0,665), сміливістю (0,658), напруженістю (0,525), інтелектуальністю (0,525), підозрілістю (0,485), емоційною стійкістю (0,449). Фактор «комунікативно-поведінкові якості» (23,54 %) представлений комунікативними стратегіями миролюбності (0,742) та агресивності. Фактор «цілемотиваційні якості» (17,06 % дисперсії) містить показники внутрішньої мотивації (0,560), уникнення (0,552), зовнішньої позитивної мотивації (0,422). До фактору «професійно-моральні якості» (6,4 % дисперсії) увійшли такі показники: непрофесіонал (0,936), тип професійної ідентичності (0,641), професіонал (0,610). Таким чином, у факторній структурі психозахисних механізмів правоохоронців виділено професійні ділові якості (перший і другий фактори), цілемотиваційні (третій фактор) та моральні (четвертий фактор) якості. Слід підкреслити, що на констатувальному етапі моделювання вдалося встановити важливу роль комунікативних якостей працівників ОВС, які утворили самостійний фактор у внутрішній структурі психозахистів.

Результати регресійного аналізу дали змогу встановити чинники, які впливають на прояв адаптивних психологічних захистів у правоохоронців. Встановлено, що найменш вагомим чинником є позиціонування себе як непрофесіонала ($R^2 = 0,310$). $R^2 = 0,693$ Далі слідує характеристика себе як професіонала ($R^2 = 0,693$) і належність до певного підрозділу ($R^2 = 0,696$). Найсильнішим чинником є показник «напруженість» (Q4) ($R^2 = 0,698$).

Отримані результати засвідчують, що професійне становлення правоохоронця, може породити страх щодо відповідності досягнутому рівню, а також пошук гарантій того, що досягнувши успіху, фахівець ОВС буде здатний прийняти на себе найбільшу відповідальність, а, відповідно, вирішувати нові проблемні ситуації.

Метою комплексної програми «Психологічні захисти у структурі професійної діяльності правоохоронця» є ознайомлення працівників ОВД із механізмами функціонування психологічних захистів особистості, а також розвиток у правоохоронців адекватних та зрілих механізмів захисту, які ґрунтуються на професійних психофізіологічних, цілемотиваційних, ділових та моральних якостях, і відповідно позитивно впливають на ефективність професійної діяльності.

Теоретичний блок комплексної програми передбачав ознайомлення правоохоронців з поняттями «професійна діяльність»,

«професійні психофізіологічні, цілемотиваційні, ділові, моральні якості правоохоронця», «моральні якості як основа професійної ідентичності», «професіоналізація», «психологічні механізми захисту»; представлення провідних теорій щодо особливостей психології праці правоохоронця відповідно до різних психологічних напрямів, концепцій, шкіл тощо; розкриття генези захисних механізмів працівників органів внутрішніх справ у процесі їх професіоналізації. З цією метою проводилися лекційні та практичні заняття, що дало змогу правоохоронцям опанувати систему знань про психологічні механізми захисту особистості та закономірності їх раціонального використання під час професійної діяльності, а також вікові, індивідуальні та соціальні особливості вияву адаптивних стратегій взаємодії з навколишньою дійсністю. Загальна кількість проведених лекційних занять становила 6 годин, а практичних – 10.

Практичний блок реалізації комплексної програми полягав у проведенні соціально-психологічного тренінгу, який складався із таких частин: тренінг комунікативності; професійно спрямований тренінг; тренінг подолання конфліктної поведінки; тренінг професійної мотивації.

Після проведення комплексної програми «Психологічні захисти у структурі професійної діяльності правоохоронця» у працівників ОВС виявлено позитивні зміни. Правоохоронці, які працюють у правоохоронних органах п'ять років, набули більш зрілих механізмів захисту, зокрема: заміщення (відповідно 18,94 та 31,61), раціоналізація (відповідно 58,76 та 65,94) та витіснення (відповідно, 35,50 та 41,32). Водночас, зросла кількість досліджуваних, які надали перевагу комунікативній стратегії агресія (відповідно, 32% і 45%), що свідчить про ідентифікацію з образом жорсткого працівника правоохоронних органів. Завдяки застосуванню професійно спрямованого тренінгу збільшилася кількість молодих фахівців ОВС зі статусом професійної ідентичності «позитивна досягнута ідентичність» (відповідно, 31% і 40%), а також зменшилася кількість досліджуваних за статусом «мораторій ідентичності» (відповідно, 19% і 10%). Встановлюючи найефективніший блок у соціально-психологічному тренінгу, виявлено, що такими є тренінг професійної мотивації та тренінг подолання конфліктної поведінки, які формують професійно важливі якості фахівців.

В результаті проведеного формувального експерименту визначено сім типів особистостей правоохоронців. При формуванні

типології працівника ОВС зверталось увагу на такі показники: рівень та статус професійної ідентичності як основа їх моральних якостей, домінуюча комунікативна стратегія захисту, застосування правоохоронцями первинних-вторинних та адаптивних-неадаптивних захистів та особистісні риси (табл.1.1.).

Таблиця 1

Типи особистостей правоохоронців, сформовані на основі статусів та рівнів професійної ідентичності як основи моральних якостей фахівців

Рівні професійної ідентичності	Статуси професійної ідентичності	Типи особистостей

I рівень – низький	Передчасна та дифузна професійна ідентичність	1) Тип А – КЗСМ-(миролюбність), ПЗСЗ-(заперечення); ПЗСЗ+ (заміщення), ВЗСР+ (регресія) та ОХКМ+ (м'якість). 2) Тип В – ППП-(професіонал), ОХКЗ+ (замкнутість), КЗСУ+ (уникнення).

II рівень – кризовий	Мораторій ідентичності	1) Тип С – ВМ+ (внутрішня мотивація), ППП+ (професіоналізм), КЗСА+ (агресивність). 2) Тип D – ПІНП- (непрофесіонал), ОХКІ+ (інтелектуальність), ОХКМ+ (моральність).
III рівень – високий і/або гіпертрофований	Досягнена позитивна ідентичність та псевдопозитивна професійна ідентичність	1) Тип Е – ОХКК+ (комунікабельність), ЕНПЗ- (самопринижувальні захисти), ППП+ (професіонал). 2) Тип F – ОХКЗ+ (замкнутість), ПІНП+ (непрофесіонал), КЗСМ+ (миролюбність), ЕНПЗ+ (неадаптивні механізми захисту). 3) Тип G – ППП+ (професіонал), КЗСМ+ (миролюбність).

Отже, використовуючи моделювання як складову експериментально-генетичного підходу, який охоплює теоретичне осмислення проблеми, експериментальне дослідження психологічних захистів на констатувальному і формуальному етапах, типологію працівників ОВС відповідно до професійної ідентичності як основи моральних рис, що детермінують психологічні захисти, можна визначити особливості розгортання психологічних захистів відповідно до професійно важливих якостей цих фахівців.

Відповідно до результатів теоретичного і експериментального моделювання психозахистів у професійній діяльності працівників правоохоронних органів встановлено такі особливості психозахистів. Правоохоронці, володіючи комунікативними якостями (товариськість, відкритість, щирість та ін.), не схильні застосовувати

комунікативні стратегії захисту, зокрема, миролюбність та уникнення. Специфічною особливістю є також вияв емоційно-вольових якостей у працівників ОВС, який пов'язаний з екстремальними та стресовими умовами праці. Важливими професійними якостями цих працівників є цілемотиваційні та моральні особливості. Зважаючи на це, вважаємо, що надзвичайно важливим у професійній діяльності правоохоронців є наявність самовмотивованості, позиціонування себе професіоналом та досягнений статус професійної ідентичності. У такому випадку працівник ОВС буде опиратися на зрілі вторинні та адаптивні захисти (раціоналізацію, гумор, сублімацію). Ще однією встановленою особливістю є диференціація правоохоронцями застосовуваних психозахистів. Вважаємо, що ті умови праці, які є у правоохоронній діяльності, негативно впливають на вияв самопринижувальних захистів та захистів, які викривляють образ, оскільки вони не дозволяють об'єктивно оцінювати реальність та не дають змогу виражати свої істинні почуття й емоції.

Теоретико-емпіричне осмислення результатів моделювання психологічних захистів у професійній діяльності правоохоронців дало змогу виокремити критерії, відповідно до яких оцінюються особливості поетапного розгортання психологічних захистів в умовах визначеної професійної діяльності. До цих критеріїв належать наявність відповідних професійних якостей у правоохоронця; вміння долати стрес-ситуації за допомогою психологічних методів; здійснення діяльності без суттєвих порушень фізичного та психічного здоров'я.

Таким чином, результати теоретичного та емпіричного дослідження свідчать про ефективність моделювання як складової експериментально-генетичного підходу до вивчення психологічних захистів у професійній діяльності працівників ОВС.

На основі теоретичного аналізу проблеми встановлено, що психологічний захист – це система опірних функцій організму щодо протидії впливу зовнішніх та внутрішніх чинників, яка регулює свідомі та несвідомі психічні процеси, а також виконує амбівалентні функції у життєдіяльності людини: поряд із зменшенням напруги може блокувати адаптивні поведінкові реакції. Виокремлюють примітивні (деструктивні) й зрілі (конструктивні) психологічні захисти, у межах їх структури виділяють блоки неадаптивних

(неефективних), викривлених, самопринижувальних і адаптивних захистів.

Результати теоретичного аналізу професійної діяльності працівника ОВС з позиції особистісного, суб'єктного, індивідуально-психологічного та діяльнісного підходів дали змогу визначити її психологічні особливості: висока регламентованість, екстремальність, психічне і фізичне перевантаження, а також підвищена відповідальність. Для відповідності цим вимогам правоохоронець повинен володіти професійними психофізіологічними (тип нервової системи, абсолютні і диференціальні пороги відчуття, швидкість реакції), діловими (інтелект, професійне мислення, пам'ять, організаційні і волевові якості), цілемотиваційними (ідейні і професійно-службові) і моральними (справедливість, відповідальність) якостями.

Методологічною основою дослідження обрано експериментально-генетичний підхід, в межах якого принцип генетичного моделювання поєднується із принципами аналізу за одиницями, системності, історизму (розвитку та об'єктивного експерименту). Особливості моделювання – це ідеальне відтворення психологічних захистів, які є прототипами реальних процесів у професійній діяльності працівників органів внутрішніх справ, що проектується дослідником з пізнавальною метою для ґрунтовного вивчення їхньої природи та розвитку в контексті професійної діяльності. Було обґрунтовано провідні етапи генетичного моделювання психологічних захистів у професійній діяльності працівників ОВС: теоретичне осмислення проблеми психологічних захистів, їх видів та проявів з урахуванням специфіки професійно важливих якостей цих фахівців; констатувальний етап (діагностичне вивчення психологічних захистів працівників ОВС, внутрішніх чинників: професійних психофізіологічних, цілемотиваційних, ділових та моральних якостей; зовнішніх чинників: специфіка професійної діяльності, вид підрозділу, внутрішньої структури психологічних захистів, їх прояву відповідно до статі та стажу роботи). До змодельованих етапів розгортання психологічного захисту належать: поява стимулу, що розцінюється як загрозливий; виникнення станів напруги; запуск дії системи психологічного захисту особистості правоохоронця; визначення домінуючого механізму захисту; формування захисної моделі поведінки; оцінка ступеня адаптації; коригування моделі поведінки; зняття станів напруги; завершення психологічного захисту.

Результати емпіричного вивчення психологічних захистів у професійній діяльності правоохоронця дали змогу встановити особливості їх прояву. Аналіз результатів описової статистики засвідчив найвищі показники комунікативних стратегій захисту за шкалами миролюбності та уникнення; психозахистів раціоналізації (вторинний захист), компенсації, проекції, заперечення (первинні захисти); адаптивних стратегій поряд із самопринижувальними і деформуючими образ захистами.

Встановлено статистично достовірні відмінності між чоловіками та жінками за показниками психозахисних стратегій. Зокрема, для чоловіків характернішим є застосування витіснення, а для представниць жіночої статі – заперечення, проекції, гіперкомпенсації. Відповідно до стажу професійної діяльності для правоохоронців до одного року роботи притаманне застосування комунікативного психозахисту агресії, неадаптивних психозахистів поряд із самопринижувальними, деформуючими образ і адаптивними психозахистами, а також захисних механізмів витіснення, заміщення, регресії, заперечення, проекції, гіперкомпенсації, раціоналізації. Для правоохоронців зі стажем до п'яти років роботи характерне застосування комунікативного психозахисту уникнення.

Факторизація емпіричних даних дала змогу експлікувати структуру психозахистів правоохоронця, що містить: «професійно-ділові якості», «комунікативно-поведінкові якості», «цілемотиваційні якості», «професійно моральні якості».

На етапі експериментального моделювання встановлено, що правоохоронець використовує значний спектр адаптивних психозахистів, які тісно корелюють із професійно психофізіологічними (емоційними), діловими (інтелектуальними, вольовими, комунікативними), цілемотиваційними (внутрішньою, зовнішньою, професійною мотивацією), моральними (професійною ідентичністю) якостями.

Запропоновано комплексну програму «Психологічні захисти у структурі професійної діяльності правоохоронця», яка включає проведення лекційних та практичних занять, а також соціально-психологічний тренінг, представлений такими блоками: тренінг комунікативності; професійно спрямований тренінг; тренінг подолання конфліктної поведінки; тренінг професійної мотивації. Упродовж апробації підтверджено, що запропонована програма є

ефективною для оптимізації використання психозахистів у професійній діяльності правоохоронців.

Після проведення формувального етапу генетичного моделювання (впровадження програми «Психологічні захисти у структурі професійної діяльності правоохоронця») визначено позитивну динаміку психозахистів у професійній діяльності правоохоронців.

Правоохоронці, які працюють у правоохоронних органах п'ять років, набули більш зрілих механізмів захисту, зокрема: заміщення, раціоналізація та витіснення, розвинули комунікативні стратегії. У правоохоронців зі стажем роботи до одного року спостерігається підвищення показників за статусом професійної ідентичності «позитивна досягнута ідентичність», а також зменшення показників за статусом «мораторій ідентичності», що свідчить про розвиток моральних якостей правоохоронців. Відповідно до психологічних захистів та професійної ідентичності працівників органів внутрішніх справ як основи їх професійно важливих моральних якостей розроблено типологію особистостей правоохоронців.

Перспектива подальших досліджень пов'язана з використанням генетико-моделюючого принципу для комплексного вивчення динаміки психологічних захистів у процесі професіоналізації майбутніх працівників органів внутрішніх справ.

Список використаних літературних джерел:

1. Абдулаева М.М. Профессиональная идентичность личности: психосемантический подход / М. М. Абдулаева // Психологический журнал. – 2004. – Т. 25, № 2. – С.86-95.
2. Ануфрієв М.І. Вищий заклад освіти МВС України: науково-практичний посіб. / Ануфрієв М. І., Бандурка О. М., Ярмиш О. Н. – Х.: Ун-т внутр. справ, 1999. – 369 с.
3. Вірна Ж.П. Основи професійної орієнтації : навчальний посібник / Ж.П.Вірна. – Луцьк: Вежа, 2003 – 156 с.
4. Грановская Р.М. Психологическая защита / Р.М. Грановская. – СПб. : Речь, 2007. – 476 с.
5. Демина Л.Д. Психическое здоровье и защитные механизмы личности / Л.Д. Демина, И.А. Ральникова. – Барнаул.: Изд-во Алтайского государственного университета, 2000. – 123 с.
6. Максименко С. Д. Развитие психики в онтогенезе / С.Д. Максименко : [В 2 т.] . – К. : Форум, 2002. Т.1– 319 с.; Т.2 – 335 с.
7. Субботина Л.Ю. Психологическая защита и стресс / Л.Ю. Субботина. – Х. : «Гуманитарный Центр», 2013. – 300 с.
8. Шнейдер Л.Б. Профессиональная идентичность: структура, генезис и условия становления: дисс. ... доктора психол. наук / Л.Б. Шнейдер – М., 2001. – 325 с.
9. Шнейдер Л.Б. Профессиональная идентичность: теория, эксперимент, тренинг: учебное пособие / Л.Б. Шнейдер – М. : Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2004. – 600 с.

1.7. КОПІНГ-СТРАТЕГІЇ ПОВЕДІНКИ ПРИКОРДОННИКІВ В ЕМОЦІЙНО-НАПРУЖЕНИХ СИТУАЦІЯХ

Останнім часом проблема копіngu посідає одне із чільних місць у контексті актуальних питань професійної адаптації особистості. Це пов'язано з великою кількістю умов та чинників, які впливають на результативність професійної діяльності, особливо коли йдеться про професії, які належать до емоційно-напружених. Саме такою є професія прикордонника.

На сьогодні перед прикордонниками постали нелегкі завдання, пов'язані з сучасними прихованими та наростаючими загрозами національній безпеці України. Необхідність застосування прикордонниками зброї, реальна загроза їх життю та здоров'ю з боку злочинних і терористичних угруповань та їх прибічників, висока моральна відповідальність за успішність виконання поставлених завдань, невизначеність та динамічність обстановки та низка інших обставин висуває на перший план проблему пошуку резервів забезпечення психологічної стійкості охоронців кордону, їх психологічної готовності і здатності протистояти негативним наслідкам професійного стресу.

Як показує аналіз наукових праць зацікавленість проблемою психологічного подолання складних життєвих ситуацій (coping-поведінки) на сьогодні дуже велика. Так окремі питання копінг-поведінки працівників ризиконебезпечних видів діяльності вивчали І. Ковальська, О. Назаров, В. Олефір, О. Склень, В. Солдатов, О. Тімченко та ін. Однак, попри велику кількість наукових розвідок цього складного феномену, проблема копінг-поведінки військовослужбовців Державної прикордонної служби України залишається ще недостатньо теоретично і методично розробленою, зокрема потребують вивчення питання, які стосуються обґрунтування психологічного змісту копінг-стратегій (далі – КСтр) поведінки прикордонників в умовах емоційно-напружених ситуацій та визначення психологічних особливостей формування конструктивності цих стратегій.

З огляду на те, що психологічне призначення копіngu полягає в тому, щоб якнайкраще адаптувати людину до вимог ситуації, даючи змогу володіти нею, послабити або пом'якшити ці вимоги, домогтися уникнути або звикнути до них і таким чином погасити стресову дію ситуації, дослідження КСтр поведінки прикордонників як ментально-

адаптаційного конструкту контролю їх професійної діяльності становить значний науково-практичний інтерес і відкриває перспективи для розробки заходів щодо забезпечення та підтримання фізичного та психічного здоров'я особового складу Державної прикордонної служби України, його особистісного та професійного розвитку тощо.

Теоретико-методологічний аналіз проблеми копінг-поведінки в контексті особистісних та ситуативних резервів професійної адаптації (Л. Анциферова, С. Нартова-Бочавер, Р. Вебер, А. Маслоу, Р. Лазарус, С. Фолькман та ін.) дав змогу презентувати узагальнене розуміння означеного феномену як зовнішнього індикатора мінімізації негативної дії обставин (стресорів) і підвищення можливостей відновлення активності, зміни життєвих ситуацій, підтримки позитивного «Образу Я», впевненості у своїх силах, емоційної рівноваги та внутрішнього балансу в цілому, підтримки та збереження достатньо сильної взаємодії з іншими людьми; при цьому прояв копінг-поведінки як адаптивної та зрілої, що позбавлена психоемоційного напруження, забезпечують КСтр, які локалізовані в емоційній, когнітивній та поведінкових сферах особистості. Переосмислення наукових підходів цих дослідників дозволило вдаватися до розгляду проблеми взаємозв'язку подолання стресу та професійної адаптації, адже саме у галузі психології праці цей контекст є одним з найактуальніших в силу вивчення професій, які належать до емоційно-напружених (екстремальних).

З урахуванням напрацювань науковців щодо військової та правоохоронної діяльності (О. Бандурка, В. Барко, В. Лефтеров, В. Осьодло, В. Стасюк та ін.), а також діяльності особистості в особливих умовах (Л. Дікая, Г. Ложкін, О. Сафін, Б. Смірнов, О. Тімченко та ін.) з'ясовано, що успішність діяльності прикордонників у межах їх посадових обов'язків переважно визначається здатністю діяти в емоційно-складних ситуаціях, а контекст напружених умов несення служби заактуалізовує необхідність збалансованості та стійкості психіки прикордонника при виконанні посадових обов'язків, регуляції власного стану і контролю поведінки в період несення служби та у процесі виникнення емоційно-напружених ситуацій.

Огляд існуючих наукових доробок щодо професійної діяльності прикордонників (В. Журавльов, І. Ковальська, О. Матеюк, Є. Потапчук, М. Томчук, О. Сафін та ін.) дає підстави для

ствердження щодо впливу на них значного числа різноманітних за своєю природою і формами проявів стрес-факторів та емоційно-напружених ситуацій, які можуть викликати хронічну напруженість, емоційний дистрес, нервово-психічні порушення, посттравматичні стресові розлади, дезадаптивні форми поведінки (алкоголізацію, наркотизацію, агресію), зниження ефективності діяльності в надзвичайних ситуаціях, психосоматичні захворювання, травматизм, гибель и ранню смертність.

Подальше теоретичне вивчення предмету дослідження показало, що ефективність професійної реалізації прикордонників знаходить відображення у сформованій стресостійкості різноманітними копінг-засобами, серед яких провідне місце посідають КСтр як усвідомлена відповідь фахівця на певну стресову ситуацію, яка в межах адаптивного прояву створює передумови для якісних перебудов системи саморегуляції, завдяки яким резервується частина ресурсів, що беруть участь при виконанні професійної діяльності.

Теоретичний аналіз проблеми копінг-стратегій поведінки прикордонників дає змогу говорити про те, що рівень професійної реалізації в емоційно-напружених ситуаціях потребує залучення різноманітних резервів організму, певних індивідуально-психологічних особливостей та різноманітного репертуару поведінки професіонала, які б надали можливість діяти в стресових умовах праці з найбільшою результативністю і з найменшими витратами для організму.

Запропонований аналітичний огляд проблеми подолання дає змогу вдатися до розгляду проблеми взаємозв'язку подолання стресу та професійної адаптації, адже саме у галузі психології праці цей контекст є одним з найактуальніших в силу вивчення професій, які належать до емоційно-напружених. Так у роботах В. Бодрова знаходимо, що професійний досвід може впливати на систему оцінки людиною стресу і стратегію його подолання [1]. Умови праці, зміст трудових задач, виконання яких вимагає самостійного прийняття рішень, вибору способів їх вирішення, реалізації нових трудових прийомів, а також підтримка співробітників по роботі сприяє активному подоланню стресу.

Робота впливає на якість сприйняття і оцінку проблемних ситуацій шляхом періодичного «зіткнення» особистісних здібностей, можливостей, навичок з вимогами діяльності. Отже, процеси подолання стресу зумовлюються складною взаємодією, по-перше,

особистих і соціальних факторів, по-друге, типом стресової ситуації (стресорів), і, по-третє, відмінностями у стратегіях протидії стресу.

Передусім, звернемося до розгляду особистості професіонала як активного суб'єкта професійної діяльності. Коли людина засвоює професійну діяльність, то вона починає оперувати тією інформацією, яку надають їй відчуття від об'єктів професійної діяльності. При цьому стають задіяними усі пізнавальні процеси, що мобілізує загальний рівень когнітивної активності суб'єкта діяльності. Однак в реальному житті людина, хоча й нечасто, але може зіштовхнутися з ситуаціями, які позбавлені такої інформації. Отже людина потрапляє в ситуацію невизначеності, коли а ні сприйняття, а ні мислення об'єктивно не можуть допомогти людині вирішити задачу, яка постала перед нею. В цьому випадку невизначеність є умовою задачі, яка вимагає свого вірного вирішення. Феноменологія цих ситуацій показує, що пізнавальна активність не закінчується, а продовжується, але виключно у внутрішньому плані. В цей момент у людини актуалізуються внутрішні переживання, а саме замість наочно-дійових образів проявляють себе емоційно-чуттєві, а також емоційне починає витісняти раціональне. Закономірним є втрата контролю та домінування негативних емоцій, що призводить до виснаження.

Проведений аналіз дає підстави узагальнити проблему співвідношення між суб'єктивним сприйняттям та об'єктивними оцінками професійної ситуації та визначити місце подолання у стресовій ситуації (рис. 1.5).

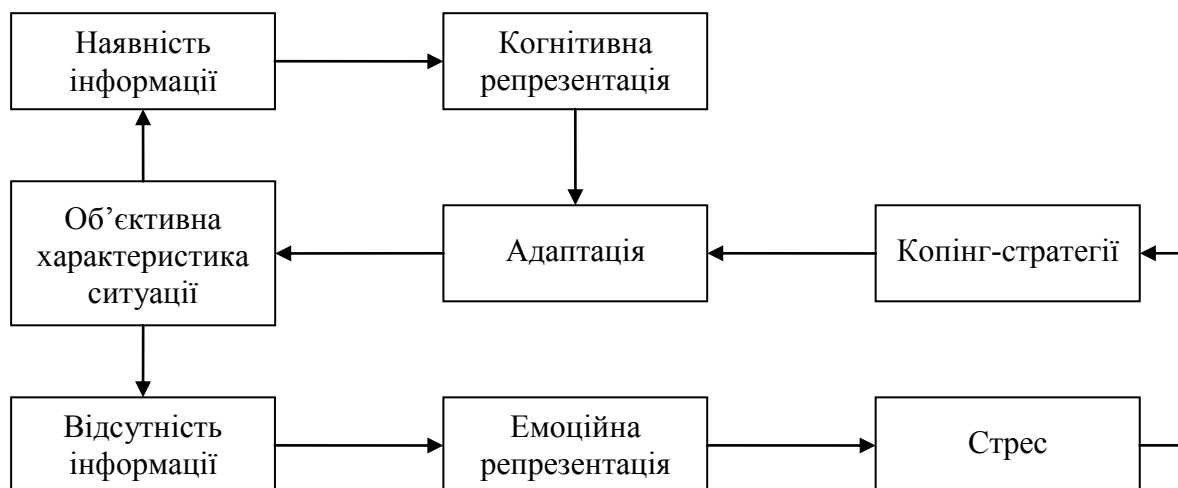


Рис. 1.5. Схема копінг-вирішення професійних стресових ситуацій

Психологічне призначення починається із суб'єктивного подолання полягає у тому, щоб як можна краще адаптувати людину до вимог професійної ситуації, даючи йому змогу оволодіти нею, тобто адекватно пристосуватися. Реакція адаптації сприйняття починається із суб'єктивного сприйняття (на когнітивному та емоційному рівнях) ситуаційних характеристик і продовжується як реакція на сприйняття, що зазвичай проявляється у вигляді адаптації (якщо шлях розгортання ситуаційної інформації проходить на когнітивному рівні репрезентації (у схемі відображено у триаді «об'єктивна характеристика ситуації → наявність інформації → когнітивна інформація»)), або спроби подолання (у випадку емоційної репрезентації ситуаційної інформації (у схемі відображено у триаді «об'єктивна характеристика ситуації → відсутність інформації → емоційна репрезентація»)).

Зворотне подолання (відображено у діаді «адаптація → об'єктивна характеристика ситуації») має суттєвий вплив на первинний стресор. Якщо відповідь відповідає вимогам, які властиві характеристикам сприйняття когнітивного рівня та цілям суб'єкта, то суб'єкт швидко досягає внутрішню рівновагу. Якщо суб'єкт досягає успіхів у внутрішньому пристосуванні, то він відчуває рівновагу або спокій по відношенню до суб'єктивним стандартам незалежно від об'єктивних емоційних характеристик ситуації.

Таким чином запропонована схематична модель копінг-вирішення професійних стресових ситуацій презентує чітку логіку розуміння професійного копіngu в умовах невизначеності, а саме, когнітивна репрезентація об'єктивних характеристик ситуації складає *модус вирішення проблеми*, а емоційна репрезентація об'єктивних характеристик – *модус змін власних установок по відношенню до ситуації*.

Модус вирішення проблеми (problem-focused) базується на когнітивних стратегіях психологічного подолання (оцінка ситуації, втручання в ситуацію та ігнорування ситуації). При цьому процес психологічного подолання перетворює активність суб'єкта в когнітивну діяльність. Для того, щоб вона була успішною, у суб'єкта повинні бути сформовані адекватні пізнавальні структури, які виражають його готовність до сприйняття ситуації.

Модус зміни власних установок щодо ситуації (emotion-focused) базується на емоційних стратегіях психологічного подолання (самообман, самозвинувачення, зручне тлумачення, співчуття до

самого себе, зниження самооцінки, емоційна експресія). Тут потрібно обов'язково враховувати зміни форми презентації актуального внутрішнього досвіду свідомості суб'єкта, змін самосвідомості, рефлексії, а також виникнення інтенсивних емоційних переживань новизни та ірреальності тощо. В цьому випадку процес психологічного подолання здійснюється за логікою неусвідомлюваних переживань, які є ніщо інше як захист суб'єкта від конфліктної ситуації.

У професійній сфері вказані модуси психологічного копінгу проявляються у різноманітних формах адаптованості особистості як динамічної рівноваги в системі «людина – середовище», яке проявляється насамперед в ефективній діяльності, а саме такій, що характеризується високою ефективністю, оптимальними енергетичними та нервово-психічними витратами, задоволеністю професіонала. До основних критеріїв оцінки професійної адаптації в умовах професійної діяльності можна віднести: успішність діяльності; здатність уникати ситуації загрози; здійснення діяльності без значимих порушень фізичного здоров'я; здійснення діяльності та прийняття рішень в оптимальних часових межах.

Запропонований контекст копінг-вирішення професійних стресових ситуацій демонструє оптимальний варіант інтерпретації копінг-стратегій як конструктивного способу адаптації до стресових умов за рахунок задіяння системи цілепокладання, прогнозування та творчого породження нових вирішень проблемної ситуації (у схемі відображено у діаді «когнітивна репрезентація→адаптація»). Така інтерпретація дає можливість розгляду копінг-поведінки з точки зору особистісного розвитку, благополуччя, ресурсів і розвитку людини. А це, в свою чергу, уречальнює розгляд копінг-стратегій як специфічного виду соціальної поведінки, що забезпечує професійне здоров'я та благополуччя.

Заявлений контекст вивчення проблеми потребує відповідного ретельного розгляду та вироблення адекватного методологічного апарату, який і буде визначати зміст наукового руху з даної проблеми і нейтралізує усі відтінки полеміки.

Так копінг-поведінка визначається нами як усвідомлені дії, за допомогою яких особистість має змогу адекватними особистісним властивостям і ситуації способами справитися із стресом або важкою життєвою ситуацією. Це усвідомлена поведінка, спрямована на активну взаємодію із ситуацією – зміна ситуації (піддається

контролю) (у схемі відображено у триаді «копінг-стратегії → адаптація → об'єктивна характеристика ситуації») або пристосування до неї (якщо ситуація не піддається контролю) (у схемі відображено у діаді «стрес → копінг-стратегії»). Загалом, якщо суб'єкт не володіє конструктивно адаптативним видом поведінки, то можливі несприятливі наслідки для її продуктивності, здоров'я та благополуччя.

На користь презентованого положення можна навести психологічні факти щодо підтвердження того, що *вибір* людиною способу дій в ситуації стресу є критеріальним у визначенні усвідомленості копінг-поведінки. Якщо копінг-поведінку розглядати не як активний механізм захисту при зіткненні з будь-якою серйозною проблемою чи то ситуацією, а як постійну структуру особистісно-поведінкових властивостей, задіяних в особистому та професійному житті, то у фокусі уваги постає особистість як суб'єкт діяльності. Таким чином копінг-поведінка є соціально-прийнятною формою адаптації, а конструктивний (продуктивний) копінг – це демонстрація повноцінної адаптаційної поведінки. При співвідношенні з конструктами «суб'єкт» та «особистість», будемо вважати, що контроль поведінки – це регулятивна функція суб'єкта, а копінг – регулятивний механізм особистості. Також щодо співвідношення копінг-поведінки і контролю, то варто враховувати індивідуальну специфіку прояву складових контролю. А саме, до таких складових відносяться: 1 – контроль дій (контроль поведінкових проявів); 2 – контроль емоцій (емоційна регуляція); 3 – когнітивний контроль (здатність до когнітивного аналізу, передбачення і планування діяльності) [2]. Зв'язки окремих компонентів контролю та копінг-поведінки втілюються у конкретних копінг-стратегіях.

Специфічність використання копінг-стратегії зумовлюється не тільки характером зовнішньої регуляції, але й психологічними особливостями суб'єкта. З психологічній науці існують науково обґрунтовані теоретичні моделі психологічного стресу, які включають показники індивідуальних відмінностей в якості регуляторів розвитку цього стану та прогностичних ознак його наслідків [3]. Так у «мічиганській» моделі представлено процеси, за допомогою яких об'єктивні стресори приводять до короткотривалих (емоційних, фізіологічних, когнітивних і поведінкових реакцій) та до довготривалих наслідків для здоров'я: об'єктивні характеристики

роботи впливають на суб'єктивне сприйняття професійного стресу. Таке сприйняття викликає фізіологічні та психологічні реакції та постійно повторюючись у часі короткотривалі реакції викликають погіршення здоров'я. Проте, стресові процеси не є інваріантними та як фактори середовища і як індивідуальні особливості суб'єкта впливають на причинно-наслідкові зв'язки. Так до основних категорій показників індивідуальних особливостей суб'єкта, які впливають на прояв копінг-стратегій можна віднести демографічні фактори, особистісні характеристики, професійні очікування, переваги та задоволеність, навички соціальної взаємодії та організаційної поведінки.

Наведені факти, ще раз доводять, що копінг – це багатовимірний конструкт, який включає широке коло поведінкових, емоційних і когнітивних стратегій, які можуть бути спрямовані на зміни, переоцінку або уникнення стресових обставин або пом'якшення їх негативних впливів. Це дає усі підстави для ствердження, що використання копінг-стратегій буде успішним, якщо реакції індивіда будуть відповідати вимогам стресової ситуації, а одним з найважливіших параметрів такого потенційного збігу між подоланням і об'єктивної оцінкою стресової ситуації, є контроль за цією ситуацією. В ситуаціях, які не піддаються усвідомленому контролю, можуть бути використані адаптивні стратегії уникнення або концентрації на емоціях, але якщо є можливим контроль ситуації, то стратегії концентрації на проблемі, починають відігравати головну роль в ефективному подоланні [4]. І, як результат в межах аналізу адаптаційного процесу, виділяють такі його типи: тип, що визначається пасивним, конформним прийняттям цілей і ціннісних орієнтацій групи, які формуються залежно від структури потреб і мотивів індивіда; та тип, що характеризується домінуванням активного впливу на соціальне середовище [5].

Таким чином, копінг-поведінка як різновид процесу пристосування людини до оточуючого середовища розвивається на фоні адаптаційних процесів, що відображається у когнітивній, емоційній та мотиваційно-поведінковій сфері окремого індивіда або цілих професійних груп.

Психічна адаптація визначає фізіологічні реакції на впливи середовища, поріг їх виникнення, вираження та тривалість, темп витрачання функціональних резервів та, відповідно, фізіологічну «вартість» діяльності. Відмінністю функціонування психічної

адаптації є наявність механізмів свідомого саморегулювання, в основі яких закладена індивідуальна оцінка природних і соціальних впливів на людину. Саме вона свідомо спрямовує інтелектуальну активність індивіда на процеси саморегуляції в адаптації. Важливою складовою процесу психічної адаптації є психологічна стійкість особистості, яка розглядається як цілісна характеристика, що забезпечує стійкість до фруструючого і стресогенного впливу професійних ситуацій. Психологічна стійкість виробляється у людини залежно від типу нервової системи, досвіду, який набувається у середовищі, де особистість розвивається, від вироблених навичок поведінки та дій, а також від рівня розвитку основних пізнавальних структур.

Психофізіологічна адаптація – це стійкий рівень активності та взаємозв'язку функціональних систем, тканин, органів, а також механізмів їх регуляції та управління. Такий рівень активності забезпечує нормальну життєдіяльність організму та трудову активність людини в нових умовах існування. Важливою ознакою психофізіологічної адаптації є підвищення резистентності організму – «протікаючий в ході індивідуального життя процес, в результаті якого організм набуває раніше відсутню стійкість до певного фактора зовнішнього середовища і, таким чином, отримує можливість жити в умовах, які раніше були не сумісними з життям, та вирішувати задачі, які раніше не вирішувалися» [6, с. 101].

Загальною стратегією адаптації є підвищення гомеостатичної стійкості, гармонізація міжсистемних відносин та зниження енергетичних витрат на адаптацію. Процес адаптації є безперервним, але він активізується, коли в системі «суб'єкт праці – професійне середовище» виникає неузгодженість. У процесі адаптації виділяють три періоди – адаптативна напруга, стабілізація, адаптативне виснаження, – які відображають співвідношення стану енергетичних, інформаційних, поведінкових ресурсів суб'єктів праці і вимог виробничого середовища.

Класично у психології виділяють такі етапи професійної адаптації: первинна, період стабілізації, можлива дезадаптація, вторинна дезадаптація, вікове зниження адаптаційних можливостей. Також професійну адаптацію розглядають як пристосування індивіда до певного виду професійної діяльності, певного соціального оточення, умов праці та особливостей конкретної спеціальності. Тому успішність професійної адаптації є залежною від схильностей людини до конкретної професійної діяльності, збігу суспільної та

особистої мотивації праці тощо. Загалом психологічна адаптація проявляється у підвищенні функціональної надійності, емоційної стійкості до впливів несприятливих факторів діяльності, в адекватності емоційних переживань професійних успіхів та невдач, де визначальну роль відіграють копінг-стратегії поведінки фахівця.

Тому у нашому дослідженні пропонуємо розгляд копінг-стратегії поведінки прикордонників як *ментально-адаптаційний конструкт контролю їх професійної діяльності*. Ми виходили з положення, що якщо концепт «професія» розглядається як базовий ментальний конструкт суспільства, де людина як представник тієї чи іншої професійної групи, є власником теоретичних і практичних навичок, набутих в результаті спеціальної підготовки та досвіду роботи, то такий концепт як «копінг-стратегії» є ментально-адаптаційним конструктом завдяки якому фахівець проявляє усвідомлені, активні та як правило конструктивні дії у відповідь на емоційно-напружену ситуацію з метою її усунення. На нашу думку, фахівця, який долає стрес, потрібно розглядати як людину, яку володіє особливою особистісною диспозицією та високими резервами супротиву стресу. Найчастіше вказану феноменологію успішного копінгу особистості, пов'язують із такими поняттями, як воля, сила Я, внутрішня опора, локус контролю, орієнтація на дію, воля до смислу тощо. Найбільш цьому поняттю в зарубіжній психології відповідає поняття «hardiness», яке введене С. Мадді [7], а у вітчизняній літературі прийнято говорити про «життестійкість» [8].

Багато дослідників пропонують досліджувати людину через опозиційне твердження, згідно якого, здатність людини адаптуватися до ускладненої реальності – прагнення людини змінювати себе на основі розвитку своїх здібностей як самоцінність. Н. Грішина у своїх дослідженнях наголошує, що для людей, які працюють в особливих умовах, сенсом життя є професійне самовдосконалення, та прагнення і можливість допомагати людям [9]. Сенс життя для них не обмежується колом вузькоособистих інтересів, він виражається, зокрема, у прагненні «продовжити себе» у сім'ю і дітей. Таке осмислення своєї професії дозволяє спеціалісту пом'якшити вплив стресових ситуацій.

Така категорія досліджуваних як прикордонники має свої особливості, і в першу чергу, це особливості, які характеризують рівень їх соціальної адаптованості. Адже добре відомими є факти, що військовослужбовці, які довгий час перебувають в емоційно-

напружених ситуаціях, набувають такі характерологічні якості – амбіціозність, імпульсивність, підвищений фон настрою, оптимістичність, самовпевненість, індивідуалістичність, оригінальність мислення, прагненням до «гострих відчуттів» тощо. Також у психологічній літературі наводяться дані, що часто після участі у різноманітних рятувальних операціях та миротворчих місіях у військовослужбовців та цивільних працівників (зокрема лікарів-медиків) відбувається значне зростання рівня надійності, невротичного зверхконтролю, маскулінності і песимізму, що, на наш погляд, є проявом психологічної компенсації в результаті їх адаптації до особливих умов. Водночас, вплив особливих умов діяльності на осмислення життєвих цінностей професіоналами не є таким однозначним. Відзначається, що висока напруженість часто призводить до погіршення стану здоров'я, депресії. Тобто, відбувається відчуження від сенсу, сенс не включається у світ конкретної людини.

У дослідженнях Н. Гришиної виділені групи співробітників за характером впливу особливих умов діяльності на становлення особистості: *група професійної та особистісної дезадаптації*: особливі умови професії виявляються для представників цієї групи непосильним випробуванням, вони йдуть з професії; *група «пасивної адаптації»*: характерна «нестійка рівновага» між вимогами професії та рівнем їх реалізації; ці люди певною мірою звикають до труднощів професії як до життєвої необхідності і не відчують задоволення професійною діяльністю; *група активного самовдосконалення*: особливі умови сприяють професійному й особистісному зростанню. Самовдосконалення стає для них єдиним процесом, де відбувається підвищення значущості професійної діяльності до рівня сенсу життя [9, с. 76–81].

Як було зазначено вище, особливі умови створюються різними факторами, зумовленими конкретними особливостями зовнішнього середовища, характером виконуваної діяльності, властивостями надходження до людини інформації. Кожен з цих факторів чинить свій, специфічний вплив на діяльність і поведінку фахівця. Однак є й загальні закономірності, властиві для діяльності, що відбувається в особливих умовах, серед яких – виникнення психічного напруження, яке супроводжується відчуттям дискомфорту, тривоги, фрустрації. Працездатність як фактор напруженості здатен здійснювати суттєві

позитивні, або, навпаки, обмежуючі впливи на динамічні показники професійної діяльності та на її кінцеву результативність.

Зокрема, група дослідників під керівництвом Л. Дикої, вивчаючи когнітивні та активаційні компоненти саморегуляції стану людини, встановила, що з психологічною системою професійної діяльності поточний функціональний стан взаємодіє через активаційний компонент діяльності, основною функцією якого є забезпечення оптимального енергетичного рівня для засвоєння і виконання професійних задач [10]. Отже, чим адекватніший активаційний вплив функціонального стану на систему регуляції з точки зору його відповідності характеру робочого навантаження, тим ефективніше буде проявлятися функція енергетичного забезпечення діяльності, а відповідно вона буде успішніше виконуватися.

Таким чином, рівень прояву копінг-стратегій поведінки прикордонників як ментально-адаптаційного конструкту контролю їх професійної діяльності, засвідчує міру нормального функціонування організму й ефективної діяльності при збільшенні інтенсивності впливу психогенних факторів зовнішнього середовища. Крім того, специфіка прояву копінг-стратегій поведінки прикордонника дає змогу провести диференціацію за рівнем стійкості до впливу психоемоційних стресорів, що визначає рівень психологічної рівноваги та ефективності професійної діяльності.

З метою обґрунтування копінг-стратегії як ментально-адаптаційного конструкту контролю професійної діяльності прикордонника, нами запропоновано підхід структурно-процесуальної організації цього феномену, де основні структурні складові представлені набором когнітивних, емоційних та поведінкових ознак особистості (рис. 1.6).

Розпочавши обґрунтування структурно-процесуальної організації копінг-стратегії як ментально-адаптаційного конструкту контролю професійної діяльності прикордонника, зазначимо, що у багатьох психологічних роботах вона уже вивчалася, і представляє собою лише теоретичну експлікацію напрацювань. Так, в одних роботах вивчається когнітивний аспект прояву копінг-стратегій поведінки фахівців. В роботах Е. Мілерян, Н. Русіної, Т. Синявської тощо домінуючим є емоційний компонент прояву копінг-стратегій, а в роботах О. Лібіної, Н. Моросанової, К. Муздибаєва тощо – поведінковий. Однак в реальному процесі копінг-поведінки особистості усі ці компоненти об'єднані в єдину цілісність. Їх

постійна взаємодія в актах діяльності складає внутрішню психологічну природу кожної властивості особистості як системного утворення, активну форму її існування та функціонування. Тому запропонований розподіл когнітивних, емоційних та поведінкових складових є зручним варіантом аналізу психологічного феномену копінг-стратегій з боку його емпіричної верифікації. Цей аспект найповніше враховувався при складанні емпіричної програми вивчення копінг-стратегій поведінки прикордонників в емоційно-напружених ситуаціях.

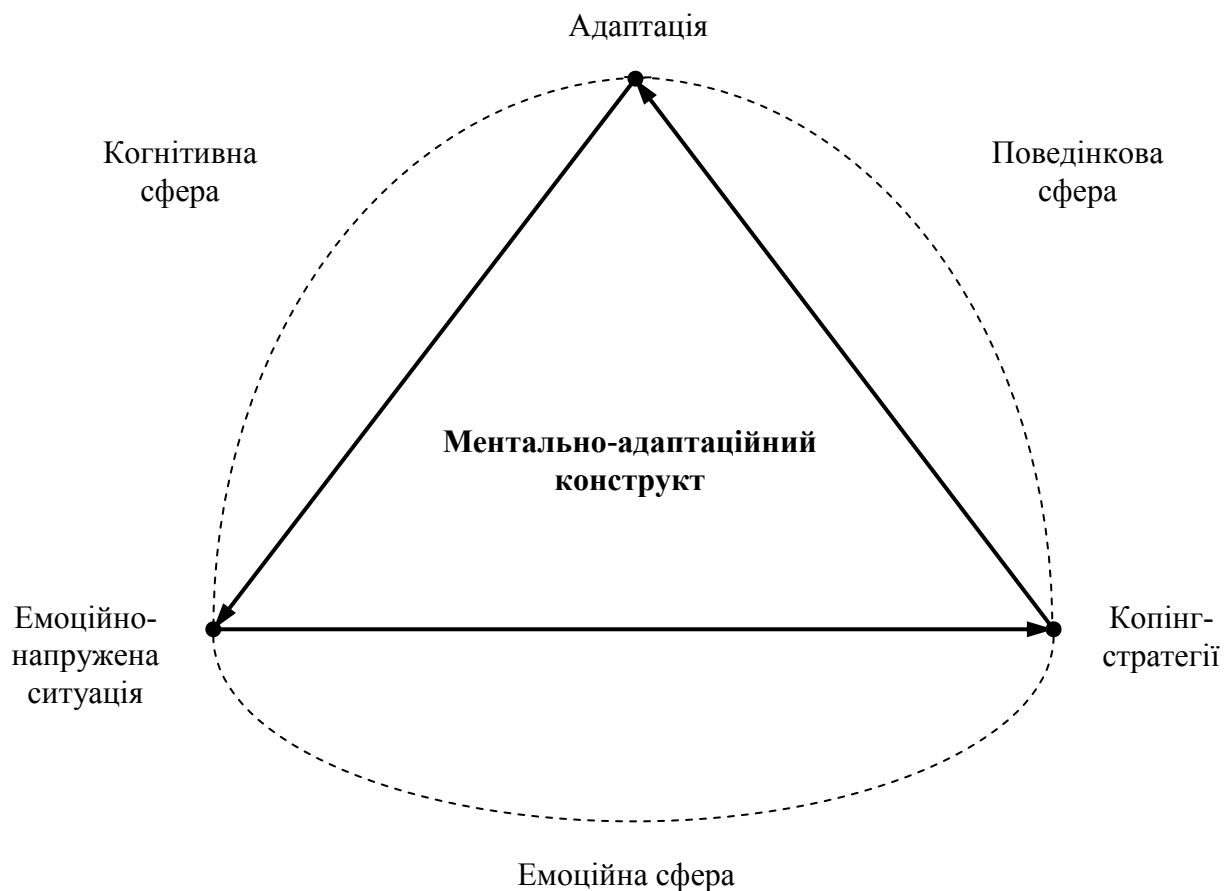


Рис. 1.6. Складові структурно-процесуальної організації прояву копінг-стратегій поведінки прикордонника

Виділена тріада «емоційно-напружена ситуація → копінг-стратегії → адаптація» розкриває попередньо обґрунтований взаємодетермінізм процесу професійного стресу у процесуальному і регулятивному аспектах, які тісно між собою пов'язані: професійна діяльність може породжувати психологічні причини розвитку стресу або відображення у психологічному статусі й в ефектах несприятливого впливу чинників фізичного і соціального середовища, так само як будь-який психологічний стрес внутрішньоособистісної й міжособистісної природи відображається в

поведінковій, у тому числі й робочій активності людини. Тобто у зазначеній тріаді переживання людиною стресової (емоційно-напруженої) ситуації відбувається за усвідомленим алгоритмом дій, який із кожним наступним проявом демонструє ментально-адаптаційні ознаки специфікації й удосконалення. Найкращим атрибутом такої специфікації копінг-вирішення емоційно-напружених (стресових) ситуацій є стаж професійної діяльності, який у адаптаційно-часовому ракурсі демонструє надійність професіонала, що виражається у його задоволеності виконуваною роботою, позитивній самооцінці результатів власної діяльності та відсутності професійного вигоряння і професійних деформацій.

Отже, копінг-стратегії як ментально-адаптаційний конструкт контролю професійної діяльності прикордонника, пов'язані із динамічною послідовністю змін і закономірністю професійної реалізації особистості на певних етапах професійного становлення.

Класично загальна модель професійного становлення особистості включає етапи вибору, навчання, адаптації та особистісної реалізації в професійній діяльності. У контексті вивчення копінг-стратегій поведінки прикордонників варто зупинитись на аналізі процесу їх професійного становлення на етапах адаптації та особистісної реалізації в професійній діяльності, які містять додаткові стадії.

Теоретичний аналіз означеної проблематики дає змогу вважати, що процес професійного становлення прикордонників відрізняється від темпів професійного становлення представників інших професій, в силу належності цієї професійної групи до емоційно-напружених професій. З огляду на проаналізовані наукові доробки з вивчення специфіки фахового становлення та особливостей професійної діяльності прикордонника, можна зазначити, що у прикордонників стадія професійної адаптації триває до 5 років діяльності за професією, інтернальна стадія настає у період професійного стажу 5-10 років, а стагнаційна стадія – відповідно після 10 років професійної діяльності.

У запропонованій хронометричній диференціації етапів професійного становлення добре простежуються дві моделі професійної поведінки особистості: 1) *модель розвитку* характеризується здатністю особистості виходити за межі практики, що склалася, перетворювати власну професійну поведінку і, тим самим – долати обмеженість власних професійних можливостей;

2) *адаптивна модель* характеризується переважно постійним відтворенням особистістю засвоєних професійних дій з її прагненням відповідати зовнішнім вимогам, що може привести до здійснення розвитку особистості в інших видах діяльності за межами професійних інтересів або до стагнації, актуалізації захисних механізмів, різноманітних видів психосоматичних і невротичних розладів. Адаптивна модель професійної поведінки особистості містить такі змістовні рівні: пристосувальний (характеризується запозиченням технік та технологій мислення і поведінки, стереотипів професійного середовища і професійних ідеалів, прагненням відповідати вимогам значущого середовища); стереотипізаційний (є рівнем універсалізації і адаптаційно-професійного становлення, який містить власні засвоєні та «привласнені» фахівцем прийоми і засоби професійної діяльності, «прийняття» стереотипів діяльності, мислення і саморегуляції, використання стандартних, шаблонних стратегій поведінки в процесі вирішення професійних завдань як «власних») і стагнаційний (рівень професійної стагнації і стабілізації стереотипів, коли особистість вже пристосувала свої індивідуальні можливості і свій потенціал до вимог професійного середовища, існує за рахунок експлуатації готових стереотипів, канонізації та універсалізації власного досвіду або імітації досвіду інших).

Адаптивна модель відображає становлення фахівця, котрий є носієм професійних знань, умінь та досвіду. Найчастіше в разі задоволення фахівця результатами пристосування та професійної адаптації, суто професійний розвиток замінюється пристосуванням, стабілізацією стереотипів та асиміляцією готових форм, прийомів та технологій. Модель розвитку відображає становлення фахівця, що усвідомлює власний досвід, володіє професійною діяльністю, здатний до самопроектування й самовдосконалення.

Напрямок розвитку особистості у професійній діяльності відбувається у формах регресу, прогресу і стагнації. Зокрема, у випадку регресу існує переважно індивідуальна форма становлення особистості професіонала з характерним для неї прагненням до підтримання відповідності між людиною і вимогами діяльності. Прогресивний розвиток особистості пов'язаний з її власною активністю, усвідомленням необхідності самозміни, перетворенням свого внутрішнього світу, індивідуальною формою становлення професіонала та здійсненням діяльності за власним вибором і проектуванням, реалізацією певних життєвих відносин у професійній

кар'єрі. До стагнації особистості у професійній діяльності, веде переважно адаптивна поведінка, спрямована на вирішення протиріччя між вимогами професійної діяльності, професійної спільноти і можливостями та здібностями особистості. Спосіб, яким визначається те, як використовуються різноманітні індивідуальні особливості в реальній життєдіяльності й у професійній діяльності зокрема, залежить від модусу людського буття.

Найбільш типовими варіантами професійного розвитку є: повільне й безконфліктне становлення у межах професії; прискорений розвиток на початкових стадіях розвитку з подальшою стагнацією (що відбувається також у межах професії); ступневий професійний розвиток, що призводить до верхів'я досягнень (не обов'язково у межах однієї професії). Для прикордонника найбільш типовим варіантом фахового становлення є прискорений розвиток на початкових стадіях професіогенезу з подальшою стагнацією.

На нашу думку, стадія професійної адаптації прикордонника триває протягом 1-5 років здійснення діяльності. Це пов'язано насамперед з особливостями професії: діяльність прикордонника є чітко регламентованою, визначається певними правилами та нормативами. Так здійснюючи професійну діяльність, прикордонник за цей період перебування на посаді усвідомлює морально-нормативні вимоги та адаптується до умов професійної діяльності.

При перебуванні на посаді наступні 5 років ефективність професійної діяльності прикордонників збільшується. Пов'язано це з тим, що у цей період трудової діяльності фахівець, на основі набутих знань, досвіду здатний самостійно приймати рішення, нести відповідальність за них, конструктивно вирішувати професійні задачі, кваліфіковано виконувати професійні обов'язки та отримувати задоволення від власних досягнень. Таким чином, професійна діяльність прикордонників зі стажем роботи за фахом від 5 до 10 років характеризується наявністю ознак, властивих інтернальній стадії професійного становлення фахівця. Однак, на цій стадії у міру становлення індивідуального стилю діяльності, знижується рівень активності і виникають умови для стагнації професійного розвитку. Особливо це є властивим для прикордонників, оскільки їх професійна діяльність є нормативною та чітко регламентованою.

На етапі фахового становлення, коли фахівець адаптував свої індивідуальні здібності і можливості до вимог професії та функціонує завдяки здобутків минулого, власного досвіду, відбувається зниження

ефективності діяльності, активності та професійного зростання фахівця. Ці ознаки властиві для стагнаційної стадії професійного становлення. У цей період можуть виникати різні негативні реакції – агресія, депресія, невротичність, погіршення психічного і фізичного здоров'я. Тому після терміну професійної діяльності понад 10 років необхідно створити для прикордонника нові умови для роботи, щоб повернути його на стадію якісно нової адаптації, що дасть змогу фахівцю відчувати реальне підтвердження його професійних досягнень. Таким чином, планомірне, постійне переміщення (ротація) персоналу прикордонників сприятиме підвищенню ефективності їх професійної діяльності. Якщо цього не відбувається, то з'являється емоційний дискомфорт, незадоволеність діяльністю, перенапруження, втома, і як наслідок – зниження інтересу до професійного розвитку, незацікавленість процесом та результатом діяльності, виникнення професійних деградацій.

Запропонований варіант обґрунтування копінг-стратегій як ментально-адаптаційного конструкту контролю професійної діяльності прикордонника, обґрунтування їх структурно-процесуальної організації, де основні структурні складові представлені набором когнітивних, емоційних та поведінкових ознак фахівця, бачення етапів професійного становлення прикордонників стає концептуальним підґрунтям дисертації та визначає логіку емпірико-діагностичного вивчення означеної проблеми.

Емпірико-діагностичне вивчення КСтр поведінки прикордонників в емоційно-напружених ситуаціях проводилось на базі Луцького прикордонного загону Північного регіонального управління Державної прикордонної служби України. У дослідженні брало участь 263 прикордонники (інспектори прикордонної служби 1-3 категорій), група експертів налічувала 16 осіб.

З урахуванням думки експертів виокремлено типові ознаки емоційно-напружених ситуацій у професійній діяльності інспекторів прикордонної служби, зокрема з'ясовано, що переважно усі типові для їх професійної діяльності ситуації, пов'язані із великою загрозою для життя та здоров'я прикордонників і потребують від фахівців уміння приймати самостійні рішення, при цьому найбільш значущими для прийняття рішення є такі індивідуально-психологічні характеристики як висока професійна та соціальна відповідальність, схильність до самоствердження, емоційна стійкість, можливість впливати на перебіг подій.

Результати дослідження особливостей когнітивної оцінки емоційно-напружених ситуацій інспекторами прикордонної служби залежно від їх стажу професійної діяльності виявили, що у групі досліджуваних із стажем від 1-го до 5-ти року перші п'ять позицій посідають такі ситуації як «чергування в нічний час» (0,871), «необхідність застосування зброї (спецзасобів)» (0,847), «виявлення ознак порушення кордону» (0,836), «небезпека для здоров'я і життя» (0,831) та «отримання повідомлення про погрозу особистої безпеки» (0,742). Для респондентів із стажем професійної діяльності 5-10 років найбільш значущими емоційно-напруженими ситуаціями є «надходження умовного сигналу про колективну небезпеку» (0,870), «незадовільний клімат у колективі» (0,854), «отримання повідомлення про погрозу особистої безпеки» (0,846), «виявлення ознак порушення кордону» (0,821) та «необхідність застосування зброї (спецзасобів)» (0,763). У групі прикордонників із стажем професійної діяльності понад 10-ти років перші місця в ієрархії значущості емоційно-напружених подій займають такі ситуації як «надходження умовного сигналу про колективну небезпеку» (0,815), «виявлення ознак порушення кордону» (0,752), «небезпека для здоров'я і життя» (0,687), «участь у рятувальних заходах, заходах з ліквідації наслідків стихійного лиха, техногенної катастрофи тощо» (0,654) та «необхідність застосування зброї (спецзасобів)» (0,644), причому найвиразнішою є особиста відповідальність фахівця щодо виконання як індивідуальних, так і групових дій.

Подальший аналіз та інтерпретація отриманих результатів стосувалися особливостей прояву когнітивних, емоційних та поведінкових ознак особистості прикордонників залежно від стажу їх професійної діяльності. Застосування однофакторного дисперсійного аналізу підтвердило статистично значущі відмінності середніх значень груп, диференційованих за стажем роботи (рівень достовірності від $p \leq 0,01$ до $p \leq 0,001$).

Проведення факторизації методом головних компонент із варімакс-обертанням матриці психологічних показників дало змогу отримати однозначно інтерпретовану факторну структуру психологічних особливостей прояву КСтр прикордонників з різним стажем професійної діяльності. Правомірність застосування методу факторного аналізу до вибірки перевірялась за критерієм Кайзера–Мейєра–Олкіна.

Так, виявлено, що факторну структуру психологічних особливостей прояву КСтр прикордонників із стажем професійної діяльності до 5-ти років складають: «фрустрація» (11,7 % дисперсії), «невпевненість» (10,5 %), «моральна нормативність» (9,6 %), «врівноваженість» (8,2 %), «нервово-психічна стійкість» (7,3 %), «зобов'язуюча комунікабельність» (7,2 %), «інтровертованість» (7,1 %), «асоціальні дії» (6,7 %), «реактивна агресивність» (6,4 %).

До факторів, які визначають психологічні особливості прояву КСтр прикордонників із стажем професійної діяльності від 5-ти до 10-ти років, відносяться: «ригідність» (17,0 % дисперсії), «адаптивний потенціал» (15,5 %), «врівноваженість» (11,1 %), «вступ у соціальний контакт» (8,5 %), «реактивність» (7,8 %), «компенсація» (6,0 %), «регресія» (5,7 %), «нав'язливість» (5,5 %), «сором'язливість» (4,8 %).

У групі прикордонників із стажем професійної більше 10-ти років факторну структуру їх психологічних особливостей прояву КСтр, складають «відкритість» (12,9 %), «адаптивний потенціал» (12,8 %), «пошук соціальної підтримки» (7,84 %), «прихована депресія» (7,8 %), «нав'язливість» (7,1 %), «сором'язливість» (6,9 %), «особистісна тривожність» (6,3 %), «ригідність» (5,7 %), «імпульсивна тривожність» (5,7 %).

Внаслідок застосування регресійного аналізу виокремлено найсуттєвіші прогностичні детермінанти прояву КСтр прикордонників в усіх трьох вибірках. Величини стандартизованих коефіцієнтів регресії (β) дають змогу зробити висновки щодо внеску кожного з них в остаточну модель множинної регресії. Так, найбільший внесок у дисперсію залежної змінної («індекс конструктивності копінг-стратегії») фахівців зі стажем професійної діяльності до 5-ти років здійснюють «невпевненість» (-0,479), «моральна нормативність» (0,317), «фрустрація» (0,268), «зобов'язуюча комунікабельність» (0,261) та «інтровертованість» (-0,121); фахівців зі стажем професійної діяльності 5-10 років – «вступ у соціальний контакт» (0,490), «ригідність» (0,294), «адаптивний потенціал» (0,273) та «реактивність» (-0,210); у групі фахівців зі стажем професійної діяльності понад 10 років – «пошук соціальної підтримки» (0,452) та «сором'язливість» (0,212).

Отже, результати емпіричного дослідження дозволяють дійти висновку про наявність певної закономірної зміни використання прикордонниками КСтр поведінки у їх конструктивності. Ця

закономірність може бути визначена як ефект поступового набуття життєстійкості, який виражається у поступовій зміні КСтр (невпевнені дії → вступ у соціальний контакт → пошук соціальної підтримки): для прикордонників із стажем роботи до 5-ти років із домінуючою стратегією «невпевнені дії» → ефект пасивної відповідальності; для прикордонників із стажем роботи від 5-ти до 10-ти років із домінуючою стратегією «вступ у соціальний контакт» → ефект активної кооперації; для прикордонників із стажем роботи понад 10-ти років із домінуючою стратегією «пошук соціальної підтримки» → ефект конструктивної взаємодії.

Результати проведеного експерименту уможлиблюють окреслення шляхів профілактики та розробку програми цілеспрямованої роботи з розвитку професійної стресостійкості та вироблення адаптивних КСтр поведінки прикордонників в емоційно-напружених умовах їх професійної діяльності

На підставі ґрунтовного аналізу літературних джерел, які розкривають питання формування професійної стресостійкості (В. Корольчук, С. Миронець, О. Назаров, О. Тімченко та ін.) та результатів емпіричного дослідження було визначено, що структурно програма навчально-практичного тренінг-курсу активізації стресостійкості прикордонників повинна включати такі блоки: 1) блок актуалізації адаптаційних форм поведінки (мета – розвиток адаптаційно-нормативного фону поведінки прикордонника); 2) блок актуалізації когнітивно-комунікативних форм поведінки (мета – розвиток когнітивно-комунікативної активності поведінки); 3) блок актуалізації емоційно-регуляційних форм поведінки (мета – розвиток саморегуляції і самоконтролю поведінки).

Реалізація завдань першого блоку передбачала, у першу чергу, вироблення адекватного ставлення учасників до актуального стану психоемоційної напруженості та мобілізації ресурсів щодо подолання стресових ситуацій; другого блоку – формування і розвиток здібностей у встановленні і підтримці психологічного контакту у спілкуванні; усвідомлення і зняття внутрішніх бар'єрів, які заважають ефективній комунікації при виконанні професійних обов'язків прикордонником. Реалізація завдань третього блоку здійснювалась засобами формування установки на здоровий спосіб життя як основи управління емоціями та розвитку психоенергетичних здібностей; засвоєння методів самоконтролю і саморегуляції емоційного стану як основи функціонування внутрішньої позиції власного Я; розширення

можливостей самореалізації в межах професійних задач засобом організованої нормативної поведінки фахівця та сформованого вміння орієнтації в професійних (емоційно-напружених) ситуаціях.

Програма складалася з чітко розроблених занять, основою яких були психорозвивальні вправи, бесіди, виконання завдань у міні-групах, у парах, рольові ігри, міні-лекції, релаксаційні і арт-терапевтичні техніки. Загалом програма охоплювала 12 занять, тривалістю 4 години кожне, з періодичністю 1 заняття на тиждень.

Програма реалізовувалась із залученням прикордонників, які увійшли до групи досліджуваних із стажем професійної діяльності до 5-ти років, загальною кількістю 65 осіб, з них було сформовано контрольну (33 особи) та експериментальну (32 особи) групи. Контингент експериментальної групи підібраний за вираженими показниками емоційної напруженості (шкали тривожності, фрустрації і агресивності за опитувальником самооцінки психічних станів Г. Айзенка).

Застосування Т-критерію Вілкоксона для залежних вибірок дало змогу здійснити оцінку ефективності тренінгу та зробити висновок про статистично достовірні зміни показників в осіб експериментальної групи після тренінгу за показниками прояву КСтр («асертивні дії» – 24,13 бала проти 19,63 бала, «вступ у соціальний контакт» – 26,13 бала проти 22,53 бала, «пошук соціальної підтримки» – 26,16 бала проти 21,97 бала та «обережні дії» – 26,78 бала проти 21,88 бала (статистично достовірні розбіжності виявлені на рівні $p \leq 0,001$); прояву психологічних захистів («витіснення» – 27,78 бали проти 28,72 бали при $p < 0,05$, «компенсація» – 27,69 бала проти 25,56 бала при $p < 0,001$); прояву адаптивних здібностей (7,03 бала проти 4,94 бала при $p < 0,001$), нервово-психічної стійкості (8,88 бала проти 7,19 бала при $p < 0,01$), комунікативних здібностей (10,41 бала проти 5,47 бала при $p < 0,001$) та моральної нормативності (9,47 бала проти 6,44 бала при $p < 0,001$); зниження роздратованості (4,84 бала проти 5,84 бала при $p < 0,05$), реактивної агресивності (3,91 бала проти 5,53 бала при $p < 0,001$) та емоційної лабільності (3,81 бала проти 5,25 бала при $p < 0,001$) за рахунок підвищення комунікабельності (6,38 бала проти 5,13 бала при $p < 0,01$), врівноваженості (7,03 бала проти 5,53 бала при $p < 0,001$) та відкритості оточуючим (6,75 бала проти 5,00 бала при $p < 0,001$); зниження невротичного стану тривоги (0,44 бала проти 1,17 бала при $p < 0,001$), астенії (0,41 бала проти 0,83 бала при $p < 0,05$), істеричного

реагування (0,59 бала проти 1,38 бала при $p < 0,005$) та обсесивно-фобічних порушень (0,66 бала проти -1,23 бала при $p < 0,001$); зниження прояву реактивної (31,4 бала проти 36,1 бала при $p < 0,001$) та особистісної тривожності (21,4 бала проти 25,8 бала при $p < 0,001$), фрустраційних (6,88 бала проти 8,19 бала при $p < 0,005$), агресивних (8,47 бала проти 10,41 бала при $p < 0,001$) та ригідних (7,47 бала проти 9,49 бала при $p < 0,001$) станів.

Отже, отримані результати демонструють дієвість тренінгової програми в межах актуалізації адаптаційних, когнітивно-комунікативних та емоційно-регуляційних форм поведінки прикордонників, які підвищують стресостійкість, а відповідно сприяють виробленню конструктивних КСтр реагування на стресові (емоційно-напружені ситуації).

За результатами теоретико-експериментального дослідження конкретизовано структурно-функціональні зміни у прояві КСтр прикордонників, що уможливили визначення психологічних орієнтирів їх конструктивного формування, тобто набуття змісту ментально-адаптаційного конструкту контролю професійної діяльності через ефект поступового набуття життєстійкості, який й визначає їх конструктивне оформлення у ході професіоналізації.

Список використаних літературних джерел:

1. Бодров, В. А. Психологический стресс: развитие и преодоление / Бодров В. А. – М. : Речь, 2006. – Т. 1. – 523 с.
2. Ветрова, И. И. Соотношение контроля поведения и стратегий совладания развивающейся личности / И. И. Ветрова // Психологические исследования. – Выпуск. 1. ; [под ред. А. Л. Журавлева, Е. А. Сергиенко]. – М. : Изд-во ИП РАН, 2006. – С. 63–76.
3. Caplan, G. Emotional crises / G. Caplan // The Encyclopedia of mental Health. – N. Y., 1963. – V. 2. – P. 512–532.
4. Vitalino, P. P. Coping profiles associated with psychiatric, physical health, work and family problems / P. P. Vitalino, D. De Wolff, R. Maiuro, J. Russo, W. Katon // Health psychology. – 1990. – Vol. 9, (3). – P. 348–376.
5. Балл, Г. А. Понятие адаптации и его значение для психологии личности / Г. А. Балл. – Вопросы психологии. – 1989. – № 1. – С. 92–100.
6. Налчаджан, А. А. Личность. Групповая социализация и психическая адаптация / Налчаджан А. А. – Ереван : Изд-во АН АрмССР, 1985. – 263 с.
7. Maddi, S. R. Hardiness and mental health // S.R. Maddi, D. M. Khoshaba // Journal of personality Assessment. – 1994. – V. 63 (2). – P. 265–274.
8. Анцыферова, Л. И. Личность в трудных жизненных условиях: переосмысление, преобразование ситуации и психологическая защита / Л. И. Анцыферова // Психологический журнал. – 1994. – Т. 15. – № 1. – С. 3–19.
9. Гришина, Н. В. Психология конфликта/ Н. В. Гришина. – [2-е изд.]. – СПб.: Питер, 2008. – 544 с: ил. – (Серия «Мастера психологии»).
10. Дикая, Л. Г. Регулирующая роль образа функционального состояния в экстремальных условиях деятельности / Дикая Л. Г., Семикин В. В. // Психологический журнал. – 1991. – Т. 12, №1. – С. 55–65.

1.8. ПСИХОЛОГІЧНА СТІЙКІСТЬ ПРАЦІВНИКІВ ОВС ПРИ ВИКОНАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У РИЗИКОНЕБЕЗПЕЧНИХ СИТУАЦІЯХ

В умовах сьогодення українського суспільства психологія професійної безпеки стає невід'ємною складовою професійної підготовки фахівців усіх ризиконебезпечних спеціальностей. Психологічні знання, навички і вміння є важливим засобом досягнення професійних успіхів, особливо у галузях, які торкаються проблем «людина-людина», а також забезпечення гармонійного розвитку своєї особистості й психічного здоров'я.

Хіба можна уявити, наприклад, хорошого правоохоронця без глибоких психологічних знань, навичок і вміння спілкуватися, вести ділові переговори, впливати на людей і людські спільноти, розуміти їхні наміри, бажання і цілі «читати» за експресією обличчя емоції та почуття, які їх охоплюють, грамотно керувати людьми в колективах.

Психологія – одна з наук про людину, людські спільноти, їхнє життя й діяльність. Вона вивчає закономірності, механізми, умови, чинники та особливості розвитку й функціонування психіки, її взаємодію з внутрішнім і зовнішнім психічним, а також сутність і зміст останніх.

У наш час психологія одержала змогу подальшого наукового розвитку в різних напрямках. По перше, психологія – наука про найскладніше явище – психіку, яке людство ще до кінця не вивчило й не усвідомило, про внутрішнє і зовнішнє психічне та їх взаємодію. По друге, психологія є однією з наймолодших наук. Умовно її наукове становлення пов'язують з 1879 р., коли німецький психолог В. Вунд створив першу у світі Лабораторію експериментальної психології при університеті м. Лейпциг. Однак у практичній площині психологія є однією з найдавніших, оскільки її застосовували ще в сиву давнину, коли наші пращури готувалися до полювання, війни тощо. По третє, наукова психологія відрізняється від побутової, народної і релігійної, тому що використовує більш фундаментальний і різноманітний інструментарій для здобуття знання, прагне до узагальнень, дає змогу побачити загальні закономірності розвитку особистості й групи. Отже, наукова психологія володіє унікальним фактичним матеріалом, недоступним жодному іншому носію. По четверте, психологія має унікальне практичне значення для будь-якої людини та діяльності.

В умовах сьогоденної війни на сході України зрозуміло, що безпека понад усе. Загалом, безпека – це стан позитивного функціонування і розвитку соціальних, економічних, екологічних і біологічних систем, який унеможливорює загрози для стійкого розвитку суспільства, держави, економіки та особистості, а також їхню залежність від інших держав чи окремих людських угруповань. Безпека становить сукупність умов і факторів, які забезпечують нормальне функціонування і розвиток людини і суспільства.

Проблема психологічного забезпечення діяльності працівників міліції в екстремальних умовах посідає важливе місце серед інших завдань в органах внутрішніх справ.

Підґрунтям психологічної стійкості є психологічна готовність, яка забезпечує динамічне включення працівника у діяльність, та вибір подальшої ефективної стратегії її виконання. Професійно-психологічна готовність працівника – це сукупність якостей і властивостей особистості, що зумовлює стан змобілізованості психіки, налаштованість на більш доцільні, активні та рішучі дії у складних чи небезпечних для життя і здоров'я умовах діяльності.

Її структура представлена такими компонентами:

- 1) мобілізаційна (установка не тільки на найбільш доцільні, активні та рішучі дії, але й на власну безпеку);
- 2) орієнтаційна (знання про умови і особливості діяльності, способи можливих дій при різних варіантах розвитку події необхідні для цього властивості та якості особистості);
- 3) операційна (навички та вміння реалізації професійних дій);
- 4) волюва (самоконтроль, самомобілізація та керування своїми діями, саморегуляція);
- 5) оціночна (об'єктивна оцінка ступеня небезпеки ситуації і своєї підготовленості до її розв'язання, прогнозування можливих результатів, внесення відповідних коректив).

Комплекс заходів психологічного забезпечення дозволяє цілеспрямовано формувати та розвивати професійні вміння, здібності працівників, підвищити їх професіоналізм, боєздатність, зберегти життя та здоров'я під час виконання службових завдань.

У ряді наукових робіт з екстремальної психології розглядаються питання психологічної підготовки працівників ризиконебезпечних професій (Ф.Д. Горбов, М.І. Дьяченко, В.І. Лебедєв, І.О. Котенєв, К.К. Платонов, М.П. Коробейніков, В.Л. Марищук, О.В. Овчиннікова, Н.В. Самоукіна, В.Н. Смірнов, О.М. Столяренко, С.І. С'єдін, В.В.Суворова,

В.М. Поздняков, А.І. Ушатіков та ін.). Вивчення зазначеної проблеми та розробка методологічних засад профілактики негативних емоційних станів у співробітників органів внутрішніх справ представляють великий інтерес у науковому та прикладному відношенні. Проблема їх впливу на ефективність діяльності в екстремальних умовах вивчалася В.Г. Андросюком, Л.Г. Дикою, Л.І. Казміренко, М.О. Куркіним, В.І. Лебедевим, В.С. Медведєвим, А.І. Папкіним, О.Д. Сафіним, В.Н. Смирновим, О.М. Столяренком, О.В. Тімченком, Ю.В. Чуфаровським, С.І. Яковенком і багатьма іншими вченими.

Але, не зважаючи на ґрунтовність зазначених робіт, проблема психологічного супроводження працівників органів внутрішніх справ, які перебували в екстремальних умовах професійної діяльності, потребує подальших досліджень. Нагромаджений дослідницький матеріал у форматі різних наукових підходів потребує систематизації для створення загальних принципів формування психологічної стійкості і надійності працівників ОВС при виконанні професійної діяльності у ризиконебезпечних ситуаціях, що є головним завданням сьогоденного суспільства.

У психологічній літературі поняття «стійкість» має кілька тлумачень. Так, слово «стійкий» у багатьох країнах світу означає «стабільний, стійкий, твердий, міцний». У словнику А. Ребера [3] «стійкий» розуміється як характеристика індивіда, поведінка якого відносно надійна і послідовна.

Ця багатогранність поняття «стійкості» обумовлена, насамперед, тим, що використання даного терміну стосується процесів становлення, розвитку та формування особистості, використовується для опису різних аспектів її поведінки та діяльності. У літературі можна зустріти наступні термінологічні сполучення: «стійкість особистості», «стійкість поведінки», «стійкість (професійної) діяльності», «стійкість до навантажень», «емоційна стійкість», «вольова стійкість», «психічна стійкість», «емоційно-вольова стійкість», «моральна стійкість», «психологічна стійкість». В цілому психологічна стійкість забезпечується низкою фізіологічних, особистісних та соціальних чинників.

Особливе місце посідає психологічна стійкість працівників органів внутрішніх справ – як своєрідний фундамент професійної готовності до виконання дій в екстремальних умовах оперативно-службової діяльності.

У широкому розумінні забезпечення психологічної стійкості полягає в пошуку психологічних, психофізіологічних та інших чинників, які сприяють досягненню стабільно високої ефективності професійної діяльності. Психологічну стійкість варто розуміти як помірність, рівновагу сталості й мінливості особистості. Йдеться про сталість головних життєвих принципів і цілей, домінуючих мотивів, способів поведінки, реагування в типових ситуаціях. Мінливість виявляється в динаміці мотивів, появі нових способів поведінки, пошуку нових способів діяльності, виробленні нових форм реагування на ситуації. У разі такого розуміння в основі психічної стійкості особистості є гармонійна (розмірна) єдність сталості особистості та динамічності, які доповнюють одна одну.

Психологічна стійкість – це властивість особистості, окремими аспектами якої є стійкість, врівноваженість, опірність. Вона дає змогу особистості протистояти життєвим труднощам, несприятливому тиску обставин, зберігати здоров'я та працездатність у різних випробуваннях. Психологічна стійкість залежить від врівноваженості як здатності зіставляти рівень напруження з ресурсами своєї психіки й організму. Рівень напруження завжди зумовлений не лише стресорами і зовнішніми обставинами, а й їхньою суб'єктивною інтерпретацією, оцінкою.

Деякі дослідники виділяють два основні типи стійкості: статичну й динамічну. Статична стійкість передбачає жорсткіші зв'язки між елементами системи, відображає відносну, якісну постійність об'єкта. У динамічній стійкості наявний перехід у якісно інший стан. Вона зумовлена постійними змінами структури і функцій. Доцільно виокремити дослідження стійкості як здатності систем організму людини повертатися до колишнього порушеного обуреннями стану, збереження стабільності станів у часі та забезпечення стабільності адаптаційних реакцій.

Психологічну стійкість підтримують внутрішні (особистісні) ресурси і зовнішні (міжособистісна, соціальна підтримка). Ресурси особистості, які підтримують її психологічну стійкість та адаптованість і таким чином сприяють виникненню та збереженню гармонійного настрою. Це досить великий перелік чинників, які стосуються особистісних особливостей і соціального середовища. Психологічна стійкість є гармонійним розвитком інтелектуальних, емоційно-вольових й особистісно-професійних якостей, які забезпечують успішність професійних дій і поведінкових реакцій у

процесі військової діяльності та життєвої стратегії. Таким чином, найбільш значущими для психологічної стійкості особистості, як практично, так і науково важливими, є такі напрями: дослідження емоцій; волі; інтелекту та професійної компетентності; механізмів і чинників їх розвитку в гармонійному взаємозв'язку. Без урахування або чіткого розуміння цих характеристик психіки людини неможливо забезпечити її необхідну стійкість для продуктивної професійної діяльності, забезпечення психологічного захисту і в цілому психічного здоров'я. До переліку основних складових стійкості входять домінанти активності: домінанта пізнання і самопізнання, домінанта діяльності, домінанта інтеракції.

Аналізуючи діяльність працівників ОВС, можна зробити висновок про те, що психологічна стійкість – це здатність передбачати та зберігати функціональну спроможність і відповідності всіх психофізіологічних функцій вимогам підтримки ефективності діяльності в різних, зокрема екстремальних, ситуаціях. У діяльності працівників органів внутрішніх справ психологічну стійкість доцільно розглядати як конкретний комплексний прояв необхідних для міліціонерів компонентів психіки, що мають певну напруженість у певний момент часу.

На нашу думку, для ефективного реалізації завдань щодо підвищення психологічної стійкості і надійності працівників органів внутрішніх справ практичним психологам необхідно дотримуватись ряду важливих методологічних принципів. Основоположним ми вважаємо принцип комплексності. Цей принцип передбачає проведення ряду взаємопов'язаних заходів, кожний з яких є важливим компонентом формування надійності персоналу ОВС. А саме:

- якісний професійно-психологічний відбір кандидатів до роботи в екстремальних умовах;
- професійно-психологічна підготовка та психологічний супровід;
- психологічна допомога після перебування працівників в екстремальних ситуаціях (застосування зброї на поразку, надання екстреної психологічної допомоги працівникам ОВС, що зазнали впливу сильних стрес-факторів, постраждали від злочинців тощо).

Стан готовності визначається правовою освіченістю, правильним розумінням своїх завдань і обов'язків, знанням порядку несення служби та правил застосування зброї і спеціальних засобів.

Окремо слід зазначити про важливість розвитку особистісних якостей фахівців, які забезпечують психологічний потенціал і ефективність виконання складних і небезпечних завдань. Структурно цей потенціал складений з морально-психологічних, комунікативних, емоційно-вольових, пізнавальних та інтелектуальних якостей.

Морально-психологічні якості відображають зобов'язання та етичні норми поведінки працівників, їх гуманне ставлення до інших людей, високу відповідальність. Моральні якості безпосередньо залежать від емоційно-вольових якостей, особливо від самовладання та витримки. Також для екстремальної діяльності важливим є розвиток таких емоційно-вольових якостей як рішучість, наполегливість, емоційна врівноваженість, витривалість, обачність, впевненість у своїх силах та ін.

Серед пізнавальних та інтелектуальних якостей для екстремальної діяльності є важливими: швидкість переключення уваги та прийняття рішень, спостережливість, кмітливість, критичність, прогностичність та евристичність мислення.

Комунікативні якості в цілому сприяють ефективності ділової взаємодії у складних професійних ситуаціях. Для екстремальної діяльності найбільш необхідні комунікативні вміння у переговорному процесі. У випадках захоплення транспортних засобів з терористичними, корисливими чи іншими намірами, викрадення людей з метою викупу, масових заворушень та інших небезпечних протиправних діянь працівники міліції проводять переговори, від успішності яких залежать життя та здоров'я людей. Комунікативні вміння ґрунтуються на таких особистісних якостях як емпатійність, комунікабельність, толерантність, гуманність, розсудливість тощо.

Отже, професійно-важливі якості є підґрунтям особистісного змісту діяльності працівника, впливають на мотивацію праці, забезпечують ефективність виконання складних завдань. Ці якості, на нашу думку, є системою, а не сукупністю окремо взятих характеристик суб'єкта, що беруть участь у виконанні діяльності. Таким чином, формується психологічна готовність до службової діяльності як системна якість особистості. У зв'язку з цим, наступний принцип, який ми розглянемо – принцип системності. О.М. Столяренко зазначає, що важливість системного підходу в юридико-психологічному дослідженні особливо значна через соціальний характер всієї сфери права. Без створення цілісного, системного, внутрішньо взаємопов'язаного образу (психологічної

моделі) досліджуваної реальності та її взаємодії з іншими неможливо зрозуміти правильно юридико-психологічні факти, закономірності й механізми та розробити дієві практичні рекомендації [5].

Принцип системності полягає в послідовному та систематичному аналізі психологом будь-яких факторів, що є характерними для екстремальної діяльності в цілому та індивідуальних особливостей особистості працівника. Цей принцип є основоположним для створення ефективної системи забезпечення психологічної та психофізіологічної надійності персоналу, а також організації заходів щодо формування у працівників психологічної готовності до ризиконебезпечних ситуацій, відповідального ставлення до дотримання правил безпеки у службовій діяльності.

Систематичність і послідовність у проведенні професійно-психологічної підготовки до екстремальної діяльності полягає в обов'язковому проходженні спеціального навчання, коли нові знання, навички та вміння ґрунтуються на основі попередніх, а попередні потребують подальшого розвитку. Необхідно йти від простого до складного, створювати високі, але завжди посильні труднощі з повним урахуванням реальної насиченості навчання елементами професійної діяльності.

Принцип формування активності та відповідальності у працівника реалізується при організації як групових та індивідуальних методів роботи. Ми переконані, що основною умовою психологічної стійкості є власна пошукова активність працівників ОВС, включених в навчальний процес. Висока потреба співробітників у пошуку нових можливостей протидії негативним факторам, готовність до освоєння прийомів психологічних технік (аутотренінг, релаксація, психогімнастика, групова терапія, соціально-психологічний тренінг та ін.) для регуляції психоемоційних станів дозволять долати деструктивний вплив несприятливих професійних обставин і сформувати психологічну стійкість працівників.

Як показують дослідження, вміння емоційно-вольової регуляції ґрунтуються на саморефлексії та повністю залежать від особистих зусиль працівника міліції, його бажання навчитися керувати своїм станом та тривалого наполегливого тренування.

Принцип активності та відповідальності дозволяє психологу розвивати у працівників саморефлексивність (самоаналіз, здатність розуміти власну внутрішню суперечливість) та внутрішній локус контролю (розвиток здатності самостійно приймати рішення,

передбачати наслідки власних дій та нести за них відповідальність). Варто пригадати, що у критичній ситуації існує певний стереотип поведінки, який, залежить від рівня професійної підготовки працівника. При високій професійно-психологічній підготовленості у складних обставинах працівник сподівається головним чином «на себе», на своє рішення і вирішення ситуації власними силами і засобами, сформованими в особистому досвіді. У менш підготовлених співробітників в подібних умовах, виникає невпевненість в собі, бажання перекласти відповідальність на когось іншого. В критичний момент такі працівники замість вчинення рішучих дій переймаються питанням: «хто потім за це буде відповідати».

Отже, принцип формування активності та відповідальності сприяє розвитку професійної мотивації працівників та спонукає їх до самовдосконалення, активізації пізнавальної діяльності, формуванні стійких інтересів до занять з психологічної підготовки. При цьому підвищуються темпи і рівень оволодіння діяльністю та ефективність виконання її на практиці.

Принцип позитивного підходу у процесі професійної підготовки та допомоги працівників ОВС ґрунтується на постулаті унікальності людини та опорі психолога на здорову частину психіки при вирішенні психологічних складностей та проблем особистості.

Позитивний світогляд особистості працівника формується із складових, які сприяють розвитку психологічної гнучкості в екстремальних умовах діяльності, а отже розширюють його адаптаційні можливості. Також важливим аспектом роботи психолога є формування у працівників конструктивного мислення та позитивної установки на «виживання». У співробітника механізм свідомої психічної саморегуляції базується на формуванні конкретних установок за рахунок свідомого складання системи образів. Ця система образів дозволяє моделювати ідеальну мету діяльності та свого психологічного стану (рішучості, сміливості, спокою тощо).

У процесі надання психологічної допомоги психолог ставить наголос на відновлювальних силах працівника, його здібностях, можливостях, психологічних ресурсах. Саме завдяки аналізу досвіду роботи в екстремальних умовах відбувається інвентаризація та подальша динамічна інтеграція психологічного ресурсу працівника.

Найбільш потужним ресурсом працівника у ризиконебезпечних ситуаціях є досвід. Тому наступний принцип, який ми розглянемо – принцип інтеграції особистісного та професійного досвіду.

Використання досвіду для управління цілеспрямованою поведінкою, виконання способів діяльності при обставинах, що змінюються входить у структуру упереджувального відображення. Результат формування планів, стратегій і тактик у процесі підготовки до екстремальної діяльності підпорядковується вимогам суб'єктно-особистісного критерію. Набуті працівником знання, вміння та навички імпліцитно включаються у структуру досвіду, який має провідне значення перетворення базової системи психіки у функціональну. Формування цілі, планування і програмування діяльності забезпечує процес антиципації, який включається у процеси прийняття рішення. (Антиципація – це здібність діяти і приймати ті чи інші рішення з певним просторово-часовим упередженням стосовно очікуваних результатів майбутніх подій, який формується у процесі життєвого та професійного досвіду).

На нашу думку, розвиток антиципації у працівників при підготовці до екстремальної діяльності край необхідний, тому що цей процес ускладнюється при вирішенні групових, колективних завдань, особливо в умовах протидії злочинного середовища. Синхронізація індивідуальних дій працівника з діями інших можлива тому, що має місце постійне взаємне передбачення «ходів» у часі й просторі. На цій основі створюється можливість для просторово-часового упередження дій інших людей (наприклад, противника).

У процесі психологічного консультування, проходження спеціальних психологічних тренінгів, де аналізується досвід роботи в складних ситуаціях, у працівників на когнітивному рівні відбувається усвідомлення найбільш ефективних стратегій і алгоритмів діяльності. На емоційному рівні формується впевненість, вираженість, завдяки чому, працівник спроможний побачити нові моделі вирішення проблем, а також конструктивні стратегії їх вирішення.

Багато вчених відмічають, що людина, знаходячись у складних умовах, здатна виробити навички найбільш адекватних реакцій, які забезпечать правильну мобілізацію власних функцій. Завдяки аналізу досвіду людини відбувається інвентарізація та подальша динамічна інтеграція її психологічного ресурсу. Таким чином, усвідомлення, інтеграція особистісного та професійного досвіду дозволяють працівнику вийти на новий, більш високий, рівень професійної майстерності в екстремальних видах діяльності.

Принцип науковості при підготовці особового складу до дій в ризиконебезпечних ситуаціях взаємопов'язаний з принципом

професійної компетентності. Наукова обґрунтованість і доцільність застосовуваного комплексу засобів і методів професійно-психологічної підготовки визначається необхідністю глибоко та детально розбиратися в його психологічних тонкощах і слідувати рекомендаціям юридичної психології та педагогіки. Психолог повинен використовувати тільки ті методики, якими він володіє належною мірою а також має право братися за рішення тільки тих питань, в яких він професійно обізнаний і наділений відповідними правами й повноваженнями. Застосування психодіагностичних чи психокорекційних методик, інших психотехнологій, які не пройшли достатньої апробації та наукової експертизи є недоцільними, та навіть небезпечними, при підготовці до екстремальної діяльності та її психологічному супроводі.

Закономірно, що працівники служби психологічного забезпечення у своїй діяльності керуються науковими фактами, дослідженнями, співпрацюють з відповідним навчальним закладами і науковими установами. Вони проводять аналіз причин і умов психологічного травматизму, тілесних ушкоджень чи загибелі працівників органів внутрішніх справ під час виконання ними службових обов'язків та розробляють методичні рекомендації щодо їх попередження. Психолог досліджує та акумулює інформацію про психологічні механізми поведінки у ризиконебезпечних ситуаціях, вивчає та оцінює їх, з використанням сучасних методологічних підходів психології.

Принцип індивідуального підходу реалізується у процесі розроблення програм психологічного супроводження працівників органів внутрішніх справ. Конкретний зміст психологічної підготовки визначається залежно від умов майбутньої діяльності, характеру оперативних завдань, індивідуально-психологічних особливостей співробітників.

Загальновідомо, що сприйняття людиною стресу та небезпеки є досить суб'єктивним процесом. Цікавою є думка Б.М. Теплова [6] стосовно вибору людиною екстремальної професії, яка передбачає ризик. Автор вважає, що існують люди для яких небезпека є життєвою потребою. Вони прагнуть до неї і в боротьбі з нею знаходять велику радість і сутність життя. Він зазначає, що якби небезпека завжди викликала негативну і болісну емоцію страху, то тоді б бойова ситуація, яка завжди пов'язана з великою небезпекою, не мала б в собі нічого привабливого, й не давала насолоду. Ми переконані, що

можливість виразити себе в діяльності, в професії – одна з основних потреб особистості як суб'єкта.

Таким чином, рівень стресостійкості працівників та їх ставлення до небезпеки мають характерні індивідуальні особливості, що необхідно враховувати психологу при проведенні заходів психологічної підготовки до дій в екстремальних ситуаціях та надання психологічної допомоги.

Однією з важливих умов ефективної організації професійно-психологічного навчання є знання співробітниками своїх власних особливостей, рівня розвитку професійно значущих якостей, умінь та навичок. Це дозволяє їм усвідомлювати сутність програми психологічної підготовки, концентрувати свої зусилля в потрібному напрямку щодо її засвоєння. Суттєву допомогу тут співробітникові може надати психолог, який у процесі психологічної консультації дасть йому можливість краще пізнати свій психологічний потенціал. Логічно виходити з того, що формування суб'єктивної стратегії професіонала обумовлене одночасною дією детермінант різного рівня – макросоціального, професійно-організаційного і особистісного. При цьому у рамках кожного рівня існує низка особистісних чинників, що впливають на «вироблення» тих або інших стратегій поведінки в ризиконебезпечних ситуаціях.

Принцип нагальності та своєчасності реалізується (та є найбільш важливим) при наданні психологічної допомоги. Так працівникам органів внутрішніх справ надається психологічна допомога після їх перебування в екстремальних ситуаціях, пов'язаних із виконанням оперативно-службових завдань, застосуванням вогнепальної зброї і спецзасобів, отриманням значних психогенних навантажень тощо. У разі застосування працівниками вогнепальної зброї на поразку, а також після їх перебування в екстремальних ситуаціях, пов'язаних із загибеллю людей, або в разі виявлення у працівника негативного психоемоційного чи психофізіологічного стану за результатами психологічної експрес-діагностики, працівники служби психологічного забезпечення мають право тимчасово (терміном до 3 діб) усувати їх від виконання службових обов'язків для надання невідкладної психологічної допомоги та здійснення заходів первинної психопрофілактики з подальшим вирішенням питання про їх допуск до самостійного несення служби.

Науковцями встановлено [4], що профілактичні заходи повинні здійснюватись на таких рівнях:

- особистісному: рання психодіагностика психологічної дезадаптації; навчання прийомам самодопомоги, самопідтримки; релаксаційні заняття; навчання ефективним методам боротьби зі стресами; надання психологічної допомоги в стресових ситуаціях; тренінги розвитку умінь емоційно-вольової регуляції;
- міжособистісному: моніторинг соціально- психологічного клімату в колективі; тренінг прийняття рішень; комунікативний тренінг, дебрифінг після критичної ситуації і т.п.
- організаційному: ініціювання психологом перед керівництвом таких питань як нормування професійної діяльності працівників; надання додаткових (профілактичних, реабілітаційних) відпусток після виконання службових обов'язків в екстремальних умовах; належне матеріальне забезпечення.

Процес надання психологічної допомоги дуже складний і відповідальний, який вимагає від спеціаліста цієї сфери практичної психології глибоких знань, умінь і навичок.

Для ефективного забезпечення діяльності працівників міліції в екстремальних умовах практичним психологам необхідно дотримуватись ряду важливих методологічних принципів. Слід зазначити, що всі зазначені принципи ґрунтуються на етичних засадах діяльності практичного психолога. В цілому Етичний кодекс психолога є сукупністю етичних норм та правил поведінки, які склалися в психологічному співтоваристві, регулюють його діяльність і сприяють більш ефективному та успішному здійсненню психологами своєї професійної діяльності. Саме дотримання Етичного кодексу є основоположним принципом у вирішенні завдань щодо підвищення психологічної стійкості і надійності працівників ОВС.

Список використаних джерел

1. Лефтеров В. О. Психологічні детермінанти загибелі та поранень працівників органів внутрішніх справ : [моногр.] / В. О. Лефтеров, О. В. Тимченко. – Донецьк: ДІВС МВС України, 2002. – 324 с.
2. Малкина-Пых И. Г. Психологическая помощь в кризисных ситуациях / И. Г. Малкина-Пых. – М.: Эксмо, 2008. – 928 с.
3. Ребер А. Большой толковый психологический словарь / А. Ребер. – М.: Искра, 2000. – 245 с.
4. Створення системи забезпечення психологічної надійності персоналу: матеріали I Всеукр. наук.-практ. семінару (Київ, 10–12 жовт. 2002 р.) / за заг. ред. М. І. Ануфрієва. – К.: КІВС, 2003. – 182 с.
5. Столяренко А. М. Экстремальная психопедагогика : [учеб. пособие для вузов] / А. М. Столяренко. – М. : ЮНИТИ- ДАНА, 2002. – 607 с.
6. Теплов Б. М. Проблемы индивидуальных различий / Б. М. Теплов. – М.: Педагогика, 1991. – 536 с.

1.9. ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ ОСОБИСТІСНО-ПРОФЕСІЙНИХ ДЕФОРМАЦІЙ У ДЕРЖАВНИХ СЛУЖБОВЦІВ НА РІЗНИХ ЕТАПАХ ЇХ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ

Вивчення особистості професіонала є однією із найбільш вагомих та складних проблем у психології. Питання професійної компетентності фахівця сьогодні набуває значної актуальності у теоретико-прикладних дослідженнях, які проводяться в межах загальної психології, організаційної психології, психології праці та психології управління.

Особистісний ракурс професійного становлення фахівця найбільш ґрунтовно дає змогу здійснити основні узагальнення щодо ефективності професіоналізації особистості.

Особистість як ключова фігура професіоналізації інтегрує у собі визначальні чинники та умови цього процесу. Насамперед, особистість визначає ступінь адекватності відображення об'єкту конкретних професійних дій та операцій. По-друге, особистість у її мотивах, спрямованості, інтересах, установках тощо демонструє рівень її професійної придатності. І, по-третє, особистість є індикатором індивідуально специфічних модусів вирішення типових життєвих і професійних завдань, які зумовлюють її індивідуальні можливості з точки зору професійного самовизначення.

Слід зазначити, що професійний розвиток фахівця передбачає становлення складних психічних систем регуляції соціальної поведінки особистості та не зводиться до розвитку її операціональної сфери у вигляді накопичення знань, навичок і вмінь. Розвиток уявлень про ті явища, які безпосередньо пов'язані з основними закономірностями професійного становлення, виявлення факторів регуляції його динаміки, побудова на цій основі системи рівнів усвідомлення себе суб'єктом власної професійної діяльності й усвідомлення соціальної значущості своєї професії відіграє визначальну роль у цьому процесі. Все це формує «комплекс необхідних умов ефективного формування особистості і досягнення такого рівня розвитку професійно значущих якостей, структур і механізмів регуляції поведінки, які необхідні для досягнення потрібного рівня придатності до професійної діяльності» [3, с. 113].

Теоретико-методологічну основу дослідження процесу професійного становлення особистості становлять наукові праці, що

ґрунтуються на принципі детермінізму та єдності свідомості й діяльності, системного підходу в аналізі психічних явищ [1; 2; 6; 7; 9 та ін.]. Також в сучасній психологічній науці під професійним становленням особистості вченими розуміється одна із складових її загального розвитку [2; 6; 9; 10; 12; 13 та ін.].

У радянській та вітчизняній психології теорії професійного розвитку особистості представлені у працях К. Абульханової-Славської, Б. Ананьєва, Л. Анциферової, В. Бодрова, Н. Брагіна, Л. Виготського, М. Дмитрієвой, В. Зінченко, Є. Клімова, С. Максименка, А. Маркової, Ю. Поваренкова, О. Саннікової, В. Шадрікова та інших [2; 3; 4; 6; 7; 12; 13; 14; 16; 17 та ін.].

Передумови вивчення проблеми професійного становлення фахівця окреслюються роллю та значенням діяльності в житті людини. Незаперечним є той факт, що діяльність закладає умови для самореалізації та самоствердження особистості, для пізнання оточуючої дійсності, для забезпечення матеріального благополуччя, створення матеріальних та духовних цінностей. Але специфічне значення діяльності виявляється у розвитку особистості, а саме у формуванні її професійної спрямованості, ціннісних орієнтацій, стратегії поведінки, смислу і стилю життя.

Дослідження питання становлення особистості у зв'язку із професійною діяльністю, опрацювання теоретичних і методологічних підходів спираються на досягнення психології особистості. Проте, попри значну кількість досліджень, що присвячені розвитку і становленню особистості у дитячому, підлітковому та юнацькому періодах життя людини, феномени та закономірності розвитку дорослої людини, зрілої особистості, формування особистості у період професіоналізації, тобто становлення професіонала і до сьогодні залишаються недостатньо визначеними [1; 2; 3; 4; 6; 12; 14; 16 та ін.].

Узагальнена модель професійного становлення особистості репрезентована у наукових працях Ю. Поваренкова. Дослідник розуміє професійне становлення фахівця як процес вирішення комплексу протиріч між соціально-професійними вимогами до особистості та її бажаннями, можливостями щодо їх реалізації [13]. Згідно Ю. Поваренкова, професійне становлення – це «формування» особистості, що має бути адекватним та відповідне вимогам професійної діяльності. Необхідно зауважити, що

одним із найбільш важливих факторів професійного розвитку особистості науковець вважає задоволеність діяльністю.

Вагомий науковий інтерес представляють наукові праці О. Саннікової. Процес становлення особистості професіонала дослідниця визначає як індивідуальний та різноплановий. Згідно наукових поглядів вченої, становлення та розвиток професіонала полягає у вирішенні протиріч, що виникають на різних структурних рівнях при порушенні рівноваги між вимогами діяльності, представленими у вигляді конкретних знань, програм, методів, ідеальних уявлень про особистість професіонала і реальними можливостями індивіда. Індивідуальність професіонала вирізняється своєрідним поєднанням особистісних якостей. Взаємодіючи між собою, вони змінюються як в межах всієї системи особистості, так і в межах її окремих підсистем, відбуваються зміни їх якісно-кількісного поєднання, домінування кожної з них. Таким чином, індивідуальність професіонала, є не лише найвищим рівнем розвитку особистості, але і визначається винятковою комбінацією різнорівневих якостей особистості, їх взаємозалежністю та особливістю їх динаміки [17, с. 134].

Теоретичний аналіз наукових праць дає підстави презентувати узагальнене розуміння процесу професійного становлення особистості як інтеграцію процесів розвитку людини в онтогенезі та професіоналізації особистості протягом її життя [3; 4; 6; 9; 10; 12; 13; 14; 16; 17 та ін.].

Значний інтерес у плані вивчення означеної проблематики викликають дослідження професійного становлення Н. Глуханюк, Е. Зеєра, Ю. Поварьонкова, Н. Пов'якель. Дослідники зауважують, що динаміка професійного становлення фахівця проходить три стадії: професійної адаптації, професійного становлення (інтеграції, інтернальності) та професійної стагнації [4; 6; 12; 13; 14; 16; 17 та ін.].

Адаптаційна стадія професійного становлення фахівця характеризується ознайомленням із професійною діяльністю, входженням у професію, звиканням до неї, активним її засвоєнням й усвідомленням себе членом професійної групи чи колективу. На цій стадії переважає тенденція до субординації, підпорядкування професійної діяльності зовнішнім обставинам та умовам у вигляді реалізації запропонованих вимог, правил, норм. Фахівець послуговується постулатом економії сил і використовує вже напрацьовані та перевірені алгоритми рішення професійних задач,

проблем, ситуацій. Слід зазначити, що на цьому етапі професійного становлення починає здійснюватись самостійна трудова діяльність. Таким чином, етап адаптивного розвитку майбутнього фахівця завжди зумовлює накопичення знань, адаптацію у професії, набуття базових знань, умінь та навичок, становлення психологічної готовності до виконання професійної діяльності. Мета стадії: психологічна адаптація до вимог і обмежень професійної діяльності, саморегуляція пізнавальних процесів й організація мислення в контексті існуючих стереотипів; особистісна, мотиваційна, емоційно-вольова, інтелектуальна та операціональна адаптація фахівця до професійної діяльності, професійного середовища, існуючих професійних вимог, правил, норм.

На етапі завершення адаптаційної стадії професійного становлення, провідну роль у виконанні професійної діяльності починають відігравати внутрішні, психологічні фактори. Таким чином, друга стадія професійного становлення фахівця – інтернальна, визначається здатністю фахівця вийти за межі безперервного потоку повсякденної практики, подивитися на свою діяльність загалом. Цей прорив дає йому змогу стати господарем становища. Спеціаліст здатний внутрішньо приймати, усвідомлювати і оцінювати труднощі і протиріччя різних сторін професійної діяльності та самостійно, конструктивно вирішувати їх відповідно до ціннісних орієнтацій; розглядати труднощі як каталізатор подальшого розвитку, відчувати свободу вибору і відповідальність за все, що відбувається. Характеристиками етапу є усвідомлення вимог нової соціально-професійної ролі, власних здібностей і можливостей, придбання професійного досвіду, кваліфіковане виконання професійних функцій, отримання задоволення від власних досягнень, від сприйняття себе суб'єктом професії.

На стадії професійної стагнації, коли фахівець пристосував свої індивідуальні здібності і можливості до вимог професійного середовища та здійснює професійну діяльність переважно завдяки досягненням минулого, експлуатації стереотипів, канонізації та універсалізації власного досвіду, виникають передумови для зниження професійної активності, професійного зростання фахівця, несприйнятливості до нового. Слід зазначити, що фаза професійної стагнації супроводжується різного роду негативними реакціями (агресія, депресія тощо) і поступовим погіршенням психічного і фізичного здоров'я, хворобами нервового та психосоматичного

характеру. У різних професійних групах стадія стагнації настає у різний час. Згідно з О. Мамічевою, у представників масових професій (лікарі, викладачі) вона виникає через 10-15 років роботи за професією, а у менеджерів – через 5-7 років роботи [10].

Темпи професійного розвитку спеціалістів державної служби дещо відрізняються від темпів професійного становлення працівників підприємницьких структур. Окрім цього, аналіз посадового підвищення свідчить про стихійність кар'єрного зростання державних службовців, нерівномірність стажу перебування на посаді, утворення так званих кар'єрних тупиків або швидкісних десантних кар'єр. Зазначені кар'єрні аномалії здійснюють негативний вплив на стимулювання трудової та фахової віддачі від державних службовців, підтримку сприятливого соціально-психологічного мікроклімату в їхньому середовищі. В контексті вивчення цього питання, необхідно звернути увагу на дуже негативне, хоча й типове для вітчизняної державної служби явище – так звана швидкісна кар'єра. Зміст її полягає у стрімкому просуванні по службі або прийнятті на державні посади (часто дуже високого рівня) осіб без відповідної практики та професійного досвіду. На практиці ж державний службовець перед призначенням на високу посаду повинен пройти усі щаблі, що їй передують.

Практика країн з розвиненою демократією та ринковою економікою свідчить, що для успішної кар'єри працівника його термін перебування на одній посаді в середньому не повинен перевищувати 4-5 років. Згідно Н. Артеменко, процес професійного становлення державного службовця є значно коротшим і стадія професійної стагнації настає вже після п'ятирічного терміну роботи за спеціальністю [1].

Здійснюючи професійну діяльність, фахівець перебуває в ситуації вирішення суперечностей: між акумуляцією і селекцією необхідної інформації, між вимогами професійної діяльності та індивідуальними особливостями, між способами професійного спілкування, що нав'язуються та індивідуальними, звичними для особистості стилями спілкування тощо. Така ситуація може стати як джерелом професійного розвитку фахівця (розвитку його особистості, пошуку оптимального індивідуального способу спілкування та діяльності, більш глибоке розуміння себе та оточуючих, здатність до рефлексії, емпатії; набуття комунікативних навичок та способів подолання кризових, психотравмуючих ситуацій, механізмів

саморегуляції тощо), так і джерелом виникнення професійної деформації (синдром професійного вигорання, трансформація особистісних якостей тощо) [11; 18].

Контекст адаптаційного рівня професійного становлення фахівця також містить й полярні прояви моральної позитивності професійної діяльності у вигляді «подвійних етичних стандартів» фахівця, які розглядаються як результат пристосування низького і середнього рівня особистісних моральних норм до високих вимог професійної діяльності (до якої й належить професійна діяльність державного службовця). Хоча виділяють як мінімум два варіанти прояву «подвійних стандартів» у професійній діяльності (перший різновид – позитивний, коли високий етичний стандарт професії спонукує людину розвиватися і підтягуватися до вищого ідеалу, при цьому нейтралізуючи внутрішній конфлікт подвійності), все ж таки частіше йдеться про негативний – коли етичні передумови кодексу заучуються спеціалістом як система правил поведінки при виконанні професійної ролі. І, як наслідком наявним стає емоційне вигорання через постійний вольовий контроль за виконанням професійних етичних норм.

В межах інтернального рівня професійного становлення фахівця відбувається активізація рефлексивно-орієнтованих смислів професійної діяльності, яка ґрунтується на мотиваційних механізмах професійної реалізації особистості, і повністю відповідає «внутрішнім ідентифікаційним вимогам професії» – як набору тих суттєвих, знакових і функціональних ознак, за якими людина і соціум впізнають професію, а сам професіонал ідентифікує себе з нею. Уявлення особистості про себе як фахівця, професіонала, її рівень ідентифікації образу «Я» з образом професіонала є індикатором мотиваційної сфери особистості, що зумовлює ставлення до професійної діяльності. Фахівці, які сприймають свою професію як спосіб життя, набувають особливого бачення оточуючого світу, особливого ставлення до низки об'єктів, а подекуди й особливі властивості перцепції, що оптимізують взаємодію з цими об'єктами [3, с. 137].

Якщо особистість фахівця позбавлена професійної ідентичності, то виникає так званий «професійний маргіналізм» – втрата професійної ідентичності, байдужість до виконання професійних обов'язків і норм, заміщення професійних цінностей і моралі цінностями та цілями іншого середовища [8]. Таким чином,

професійний маргіналізм розуміється науковцями як невідповідність особистості професіонала та його поведінки етико-нормативним вимогам професії. Етика професіонала як моральна норма підміняється при цьому етикою прагматизму, а її мотиваційним компонентом стає особиста безпека від соціального осуду.

Проміжні стани між цими двома полюсами можна репрезентувати як різного роду ситуації професійної кризи, яка може виникнути з різних причин через невідповідність якостей працівника (фізичних, психологічних, соціальних, духовних) будь-яким з ідентифікаційних вимог професії. Таким чином, психічне здоров'я професійного маргінала не відхилено від норми, але через неадекватність його позиції, він знаходиться на межі соціально схвалюваного рівня. Тому, для того, щоб набути адекватного стану професійної рівноваги, а це, водночас, означає й рівноваги життєвої, фахівцю часто приходиться докладати значних зусиль для зміни власного життя. Це специфічна робота внутрішнього саморозвитку, яка передбачає сформованість відповідного світогляду, вироблення комплексу морально-етичних якостей, що робить можливим здійснення загальнолюдських ідеалів на конкретному особистому прикладі, і, відповідно, передачу цих моделей поведінки іншим людям. Все це створює специфічні умови для тісного взаємозв'язку особистісного та професійного в практичній діяльності і дає можливість для творчого пошуку найбільш оптимального співвідношення цих сторін життя фахівця для досягнення максимальної їх ефективності в кожній з них.

На стагнаційному етапі професійного становлення, коли формуються емоційно-сензитивні переживання особистості фахівця, відбуваються внутрішні суб'єктно зрілі зміни у професійній свідомості, які на основі моральної цілісності, закладеної на попередніх етапах, продукують його професійну надійність. Професійну надійність науковці визначають як здатність слідувати моральним вимогам професійного етичного кодексу професії та як вміння вести себе морально. Слід зазначити, що моральна надійність безпосередньо пов'язана з феноменом зрілості особистості, сформованою особистісною ідентичністю й стійкою реалізацією функцій самоконтролю й слугує важливим компонентом професійного здоров'я фахівця.

У ситуації, коли фахівець не набув професійної надійності виникає «професійна деформація», яку часто розглядають як причину

виникнення психологічних бар'єрів та зміни якостей особистості, що з'являються під впливом здійснення своєї професійної діяльності. Слід зауважити, що професійна деформація може носити як позитивний характер (що виявляється в досвіді, навичках і уміннях, інтересах і потребах, у сумлінному ставленні до праці, дисциплінованості, відповідальності й інших позитивних рисах характеру), так і негативних (що, водночас, позначається на негативних рисах характеру, установках). Професійна деформація фахівця виявляється в професійному жаргоні, у манерах поведінки, навіть у зовнішньому вигляді. Особливо такі зміни добре помітні на більш пізніх етапах професійної кар'єри, тоді як схожий за симптоматикою феномен «емоційного вигоряння» може виникнути і на початку професійної діяльності внаслідок невідповідності між вимогами професії і можливостями особистості. Необхідно зазначити, що однією з основних причин професійної деформації є регламентованість змісту професійної діяльності, незмінність процесу та жорстока алгоритмізація та формалізація. Окрім того, прояв професійної деформації не обмежується лише професійною сферою, її наслідки стають досить помітними і в особистому житті людини, у її взаємодії з оточуючими [2; 4; 5; 11; 12; 15; 16; 18].

Слід наголосити, що найбільш потужний вплив професійна деформація здійснює на особистісні характеристики представників професій типу «людина-людина» (психологи, педагоги, лікарі, соціальні працівники, консультанти, продавці, менеджери, агенти, журналісти, чиновники, державні службовці, керівники), а також військовослужбовців та спеціалістів, які працюють в екстремальних умовах.

Державні службовці при довготривалому виконанні професійних завдань також піддаються різноманітним впливам, які насамперед безпосередньо пов'язані зі специфікою їх діяльності. Результатом цього є зміна якостей і властивостей їх особистості. Тому комплексне вивчення професійно-компетентної особистості фахівця, процесу її професійного становлення, основних його етапів та закономірностей дасть змогу цілісно охарактеризувати феномен професійної компетентності та дослідити моделі професійної поведінки й розвитку особистості фахівця, які знижуватимуть ймовірність виникнення професійних розладів та деформацій [4].

Узагальнення основних теоретико-методологічних та експериментально-практичних конструктів вивчення професійної

компетентності державних службовців дає всі підстави для розробки власної наукової позиції щодо її дослідження.

Теоретичне вивчення означеної проблематики дає змогу вважати, що процес професійного становлення державних службовців відрізняється від темпів професійного становлення представників інших професій. З огляду на проаналізовані наукові доробки з вивчення специфіки фахового становлення та особливостей професійної діяльності державного службовця, можна зазначити, що у державних службовців стадія професійної адаптації триває до 2-х років діяльності за професією, інтернальна стадія настає у період професійного стажу 2-6 років, а стагнаційна стадія – відповідно після 6-ти років професійної діяльності (Рис.1.7).

Запропонована схема добре ілюструє дві моделі професійної поведінки фахівця: 1) *модель розвитку*, що відзначається спроможністю особистості виходити за межі практики, що склалася, змінювати власну професійну поведінку і, тим самим – долати обмеженість власних професійних можливостей; 2) *адаптивна модель*, що характеризується здебільшого незмінним відтворенням фахівцем засвоєних ним професійних дій з прагненням відповідати зовнішнім вимогам. Подібна ситуація, як правило, призводить до здійснення реалізації особистості в інших видах діяльності за межами професійних інтересів або до виникнення стагнації, актуалізації захисних механізмів, різноманітних видів психосоматичних і невротичних розладів. Таким чином, презентована адаптивна модель професійної поведінки особистості містить такі змістовні рівні як пристосувальний, стереотипізаційний та стагнаційний. Перший рівень характеризується запозиченням технік та технологій мислення і поведінки, стереотипів професійного середовища і професійних ідеалів, прагненням відповідати вимогам значущого середовища. Другий рівень є рівнем універсалізації та адаптаційно-професійного становлення. Цей рівень включає власні засвоєні та «привласнені» фахівцем прийоми і засоби професійної діяльності, «прийняття» стереотипів діяльності, саморегуляції і мислення, використання стандартних, шаблонних стратегій поведінки в процесі вирішення професійних завдань як «власних» тощо. Відповідно, третій рівень – стагнаційний характеризується стабілізацією стереотипів (фахівець вже пристосував свої індивідуальні можливості і свій потенціал до вимог професійного середовища, існує за рахунок експлуатації

готових стереотипів, канонізації та універсалізації власного досвіду або імітації досвіду інших) [4].

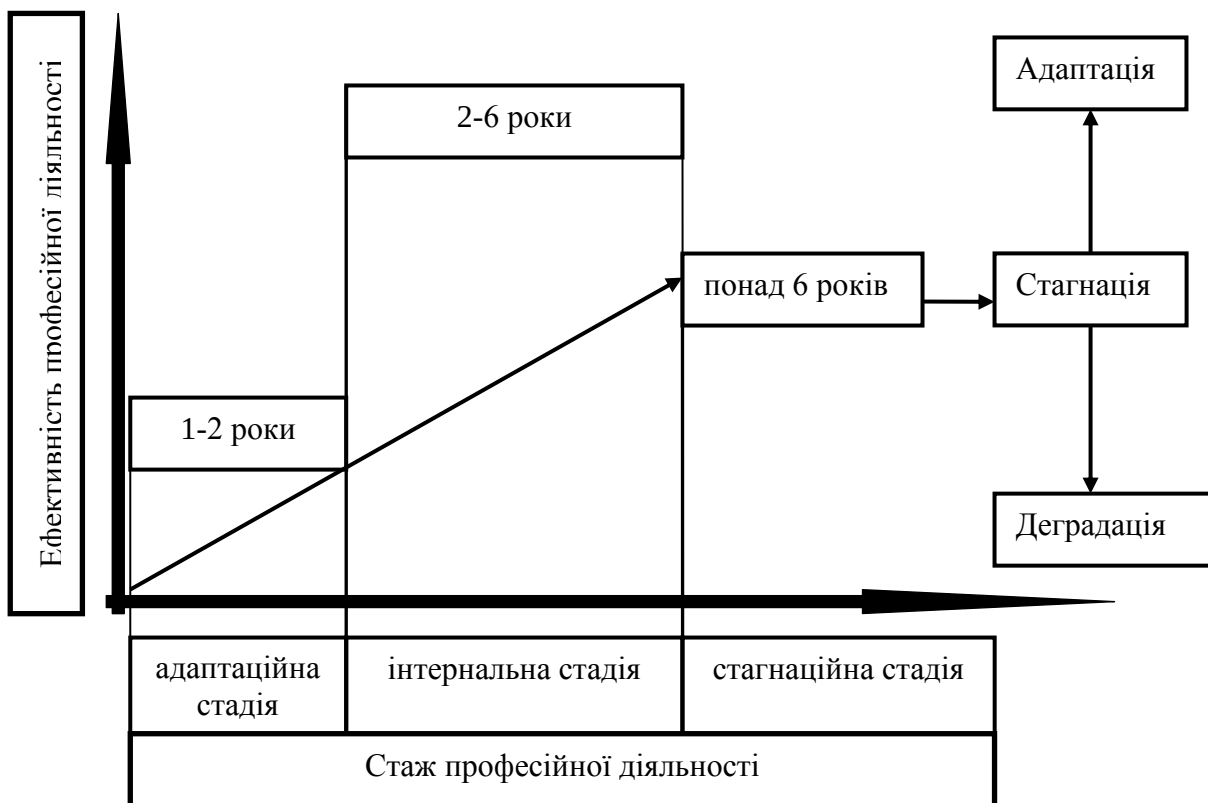


Рис. 1.7. Стадії професійного становлення державних службовців

Адаптивна модель відображає становлення фахівця, який є носієм професійних знань, умінь та досвіду. Найчастіше у випадку задоволення фахівця результатами професійної адаптації, суто професійний розвиток замінюється пристосуванням, стабілізацією стереотипів та асиміляцією готових форм, прийомів та технологій. Модель розвитку відображає становлення фахівця, що осмислює власний досвід, володіє професійною діяльністю, здатний до самопроектування й самовдосконалення.

Напрямок розвитку особистості у професійній діяльності здійснюється у формах регресу, прогресу і стагнації. Зокрема, у випадку регресивного розвитку, властива здебільшого індивідуальна форма становлення особистості професіонала з притаманним для неї прагненням до підтримання відповідності між людиною і вимогами діяльності. Прогресивний розвиток фахівця насамперед пов'язаний з його власною активністю, усвідомленням необхідності самозміни, трансформацією свого внутрішнього світу, індивідуальною формою становлення професіонала та виконанням діяльності за власним

вибором і проектуванням, реалізацією певних життєвих прагнень у професійній кар'єрі. Як правило, до стагнації особистості у професійній діяльності, веде здебільшого адаптивна поведінка, спрямована на вирішення протиріччя між вимогами професійної діяльності, професійної спільноти і можливостями та здібностями особистості. Спосіб, яким визначається те, як використовуються різноманітні індивідуальні особливості в реальній життєдіяльності й у професійній діяльності зокрема, залежить від модусу людського буття [2].

Найбільш типовими варіантами професійного розвитку є: повільне й безконфліктне становлення у межах професії; прискорений розвиток на початкових стадіях розвитку з подальшою стагнацією (що відбувається також у межах професії); ступневий професійний розвиток, що призводить до верхів'я досягнень (не обов'язково у межах однієї професії) [14].

Для державного службовця найбільш характерним варіантом професійного становлення є прискорений розвиток на початкових стадіях професіогенезу з подальшою стагнацією [1 ; 10; 14 та ін.].

На нашу думку, стадія професійної адаптації державного службовця триває протягом 1-2 років виконання діяльності. Це пов'язано передусім з особливостями професії: діяльність державного службовця є чітко регламентованою, визначається певними правилами та нормативами. Тому, здійснюючи професійну діяльність, державний службовець за цей період перебування на посаді здатний усвідомити морально-нормативні вимоги та адаптуватися до умов професійної діяльності.

Протягом наступних 2-6 років перебуванні на посаді ефективність професійної діяльності державних службовців поступово наростає. Насамперед це пов'язано з тим, що у цей період трудової діяльності фахівець, на основі набутих раніше знань та досвіду, здатний самостійно приймати рішення, нести відповідальність за них, конструктивно вирішувати професійні задачі, кваліфіковано виконувати професійні обов'язки та отримувати задоволення від власних досягнень. Таким чином, професійна діяльність державних службовців зі стажем роботи за фахом від 2-х до 6-ти років характеризується наявністю ознак, властивих інтернальній стадії професійного становлення фахівця. Однак, на цій стадії у міру становлення індивідуального стилю діяльності, відбувається зниження рівня професійної активності і виникають

передумови для стагнації. Особливо це притаманне представникам соціономічних професій та державним службовцям, оскільки їх професійна діяльність є нормативною та чітко регламентованою.

На етапі фахового становлення, коли фахівець вже адаптував свої індивідуальні здібності і можливості до вимог професійної діяльності та працює завдяки здобутків минулого, власного досвіду, відбувається зниження ефективності діяльності, активності та професійного зростання фахівця. Ці ознаки притаманні стагнаційній стадії професійного становлення. У цей період можуть виникати різні негативні реакції – агресія, депресія, невротичність, погіршення психічного і фізичного здоров'я. Тому у цей період професійного становлення необхідно створити для спеціаліста нові умови діяльності, щоб повернути його на стадію якісно нової адаптації. Ця адаптація полягає у зміні характеру трудової діяльності із врахуванням вже набутих знань, вмінь, досвіду (наприклад, від виконавчої діяльності до керівної), що дасть змогу фахівцю відчувати реальне підтвердження його професійних досягнень. Впровадження подібних адаптаційних програм сприятиме підвищенню кваліфікації державних службовців, набуттю ними якісно нових знань та умінь. Таким чином, планомірне, постійне переміщення (ротація) персоналу сприятиме підвищенню ефективності їх професійної діяльності. Якщо ж цього не відбуватиметься, то виникатиме емоційний дискомфорт, незадоволеність діяльністю, професійне перенапруження, втома, стрес, і як наслідок – зниження інтересу до професійної діяльності, незацікавленість та невдоволеність процесом та результатом праці, виникнення професійної деградації [4].

Складним випробуванням для фахівця є сама необхідність багаторічної трудової діяльності при достатньо обмеженому репертуарі трудових функцій, соціальних ролей у колективі, формальних і неформальних стосунків з колегами і керівниками, а в умовах сьогодення часто – необхідність «триматися» за дане робоче місце. Таким чином, довготривале здійснення однієї і тієї ж професійної діяльності породжує виникнення загальнопрофесійних деформацій, які визначаються як схожі зміни особистості, що порушують її цілісність, знижують професійно-ефективне функціонування і виникають у більшості осіб, які займаються цією діяльністю.

Загальнопрофесійні деформації зумовлені специфікою професійної діяльності та особливостями фахового становлення

особистості. Теоретичний аналіз означеної проблематики дає змогу вважати, що загальнопрофесійні деформації державних службовців визначаються формуванням таких якостей як прагнення до домінування, авторитарність, владність, надмірна критичність тощо. Тому можна передбачити виникнення певних ефектів, що супроводжують професійне становлення державного службовця та сприяють формуванню перелічених вище якостей особистості.

Тому логіка побудови емпірико-діагностичної програми стосується вивчення переважаючих типів міжособистісних стосунків, станів та якостей, які визначають соціальну адаптацію особистості, показників самопочуття, настрою, активності, соціальної фрустрації, тривожності, депресивності, невротичності та симптоматики синдрому емоційного вигорання на різних етапах професійного становлення державних службовців.

Комплекс психодіагностичних методик включав: методику діагностики міжособистісних стосунків» (Т. Лірі); методику «Особистісний опитувальник FPI» (модифіковану форму В); методику діагностики рівня емоційного вигорання (В. Бойко); методику діагностики оперативної самооцінки самопочуття, активності і настрою (САН); методику вимірювання рівня тривожності Тейлора (адаптація Т. Немчинова); методику диференціальної діагностики депресивних станів В. Жмурова; методику діагностики рівня соціальної фрустрованості Л. Вассермана (модифікація В. Бойко);

Вибірку дослідження склали державні службовці Державної служби зайнятості Волинської області. У дослідженні взяли участь 197 осіб, віком від 23-х до 54-х років, стаж професійної діяльності яких становить від 8-ми місяців до 14-ти років. На основі теоретико-емпіричного вивчення проблеми вибірку було розділено на три групи відповідно до стажу професійної діяльності.

Першу групу склали державні службовці із стажем роботи від 8-ми місяців до 2-х років (28 осіб), другу групу – державні службовці із стажем роботи від 2-х до 6-ти років (45 осіб), а третю групу – службовці із стажем роботи від 6-ти до 14-ти років (124 особи). Поділ вибірки на такі три групи зумовлений особливостями професійного становлення та діяльності державного службовця.

Проаналізуємо отримані результати. Порівняння середньогрупового розподілу показників методики вивчення міжособистісних стосунків Т. Лірі представлено на рис.1.8.

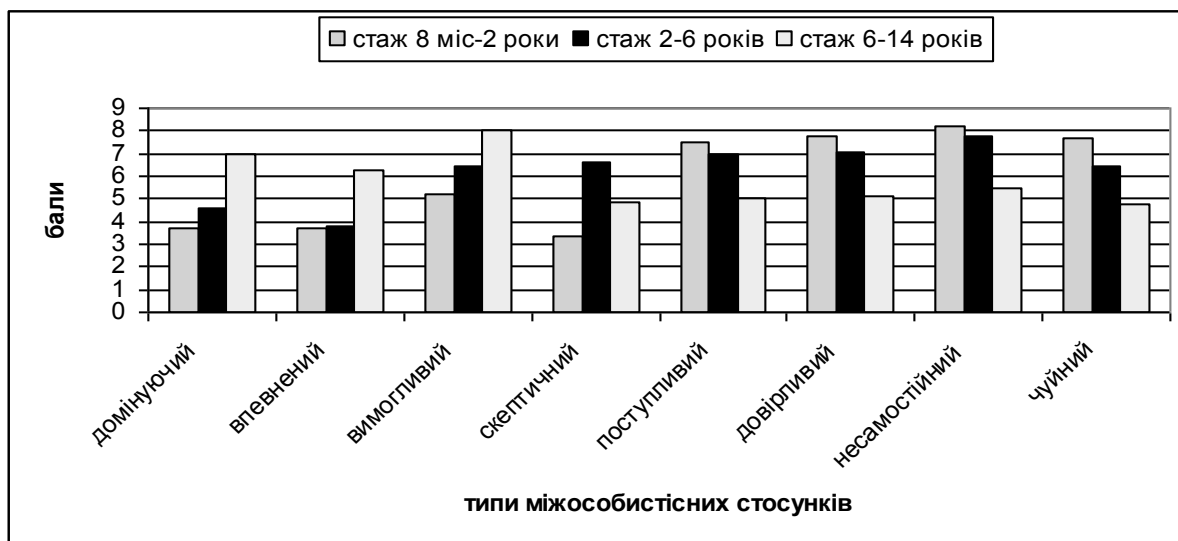


Рис. 1.8. Середньогруповий розподіл показників типів міжособистісних стосунків особистості державного службовця центрів зайнятості

Згідно з отриманими результатами, такі типи міжособистісних стосунків як домінуючий (владність, деспотичність, впевненість, орієнтація на змагання, прагнення керувати іншими, відособленість у колективі), впевнений (незалежність, самостійність, зверхність), вимогливий (прямолінійність, агресивність, наполегливість, незалежність, критичність), скептичний (недовірливість, реалістичність, підозрілість, критичність, незадоволеність усім) характеризують особистість державного службовця зі стажем професійної діяльності 6-14 років і є значно вищими, ніж у державних службовців з меншим стажем професійної діяльності. Однак, ці ж показники мають досить високий рівень прояву у вибірці державних службовців зі стажем професійної діяльності 2-6 років.

Відповідно поступливий (скромність, залежність, слухняність, наявність почуття провини, нерішучість), довірливий (потреба у підтримці, залежність від думки оточуючих, покірність), несамостійний (орієнтація на співробітництво з референтною групою, схильність до компромісної поведінки, прагнення підкреслити свою належність до більшості, надмірна доброзичливість), чуйний (надмірна готовність допомагати оточуючим, розвинуте відчуття відповідальності та послужливість, наявність гіперсоціальних установок) типи міжособистісних стосунків описують особистість державного службовця зі стажем професійної діяльності від 8-ми місяців до 6-ти років.

Суттєвим доповненням попередніх результатів виступив середньогруповий аналіз показників особистісного опитувальника FPI (модифікована форма В) (Рис. 1.9.).

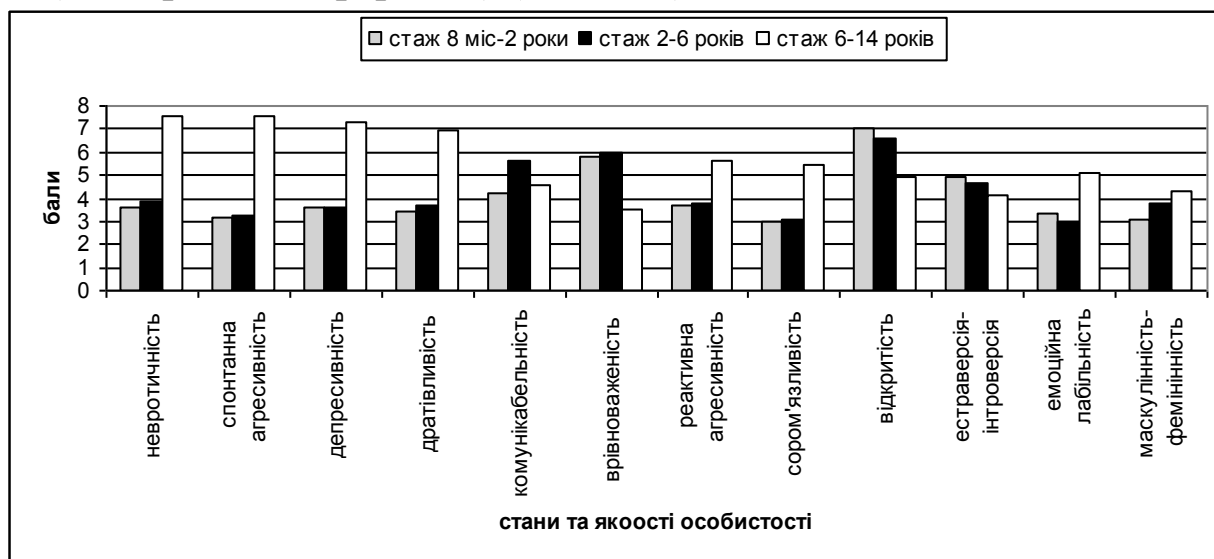


Рис. 1.9. Середньогруповий розподіл показників особистісних станів і якостей особистості державного службовця центрів зайнятості

Аналізуючи отримані дані, можна зазначити, що для державних службовців центрів зайнятості зі стажем професійної діяльності від 8-ми місяців до 2-х років та зі стажем 2-6 років властивими є риси комунікабельності (прояв соціальної активності, потреба та прагнення до спілкування), врівноваженості (висока стресостійкість, оптимістичність, активність, впевненість у собі), відкритості (прагнення до довірливо-відвертої взаємодії з оточуючими, до спілкування, відкритість новому досвіду, висока самокритичність), екстраверсії (комунікабельність, відкритість, оптимістичність, активність, дружелюбність).

Для вибірки державних службовців зі стажем професійної діяльності 6-14 років притаманними є риси невротичності (наявність невротичного синдрому, психосоматичні порушення), депресивності (наявність ознак, характерних для психопатологічного депресивного синдрому), дратівливості (нестійкий емоційний стан, схильність до афективного реагування на життєві ситуації), спонтанної та реактивної агресивності (високий рівень психопатизації, агресивне ставлення до оточуючих, прагнення до домінування, імпульсивність поведінки), емоційної лабільності (нестабільність емоційного стану, неврівноваженість, дратівливість, відсутність самоконтролю, часта та різка зміна настрою), сором'язливості (визначається як низька стресостійкість, невпевненість, тривожність).

Отримані результати за методикою діагностики рівня емоційного вигорання (В. Бойко) представлені на Рис. 1.10.

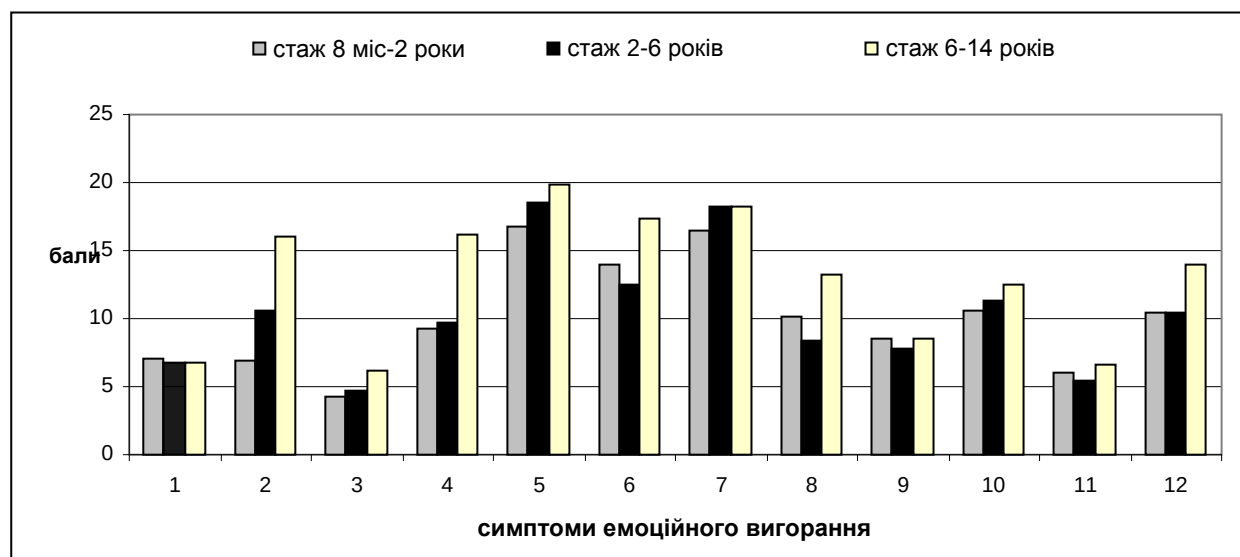


Рис. 1.10. Середньогруповий розподіл показників діагностики симптомів емоційного вигорання у державних службовців з різним стажем професійної діяльності

Примітка: **Напруження:** 1. Переживання психотравмуючих обставин 2. Незадоволеність собою 3. «Загнаність до клітки» 4. Тривога й депресія; **Резистенція:** 5. Неадекватне вибіркове емоційне реагування 6. Емоційно-моральна дезорієнтація 7. Розширення сфери економії емоцій 8. Редукція професійних обов'язків; **Виснаження:** 9. Емоційний дефіцит 10. Емоційне відчуження 11. Особистісне відчуження (деперсоналізація) 12. Психосоматичні та психовегетативні порушення

Отже, розглянемо отримані результати у вибірці практикуючих психологів з різним стажем професійної діяльності та зробимо їх порівняльний аналіз.

Таким чином, можемо спостерігати певну схожість отриманих результатів у вибірці державних службовців зі стажем професійної діяльності від 8-ми місяців до 2-х років та зі стажем професійної діяльності 2-6 років. Найбільший рівень прояву в обох вибірках мають такі симптоми емоційного вигорання як «неадекватне вибіркове емоційне реагування» ($\Sigma=16,8$) та ($\Sigma=18,5$) відповідно та «розширення сфери економії емоцій» ($\Sigma=16,4$) й ($\Sigma=18,2$). Ці симптоми є сформованими. Симптоми «емоційно-моральна дезорієнтація» ($\Sigma=13,9$) й ($\Sigma=12,5$), «емоційне відчуження» ($\Sigma=10,6$) й ($\Sigma=11,3$) та «психосоматичні та психовегетативні порушення» ($\Sigma=10,4$) й ($\Sigma=10,5$) відповідно знаходяться на стадії формування. Всі інші симптоми у цих вибірках не сформовані.

У вибірці державних службовців зі стажем професійної діяльності 6-14 років дещо інші. Так, сформованими симптомами

емоційного вигорання є такі як: «неадекватне вибіркове емоційне реагування» ($\Sigma=19,8$), «розширення сфери економії емоцій» ($\Sigma=18,3$), «емоційно-моральна дезорієнтація» ($\Sigma=17,3$), «тривога і депресія» ($\Sigma=16,2$), та «незадоволення собою» ($\Sigma=16,0$). На стадії формування знаходяться такі симптоми як «психосоматичні та психовегетативні порушення» ($\Sigma=14,0$), «редукція професійних обов'язків» ($\Sigma=13,3$), «емоційне відчуження» ($\Sigma=12,5$). Всі інші симптоми у цієї вибірки є не сформовані.

Наступним кроком інтерпретації результатів є осмислення показників фаз стресу – «напруження», «резистенція», «виснаження». Результати представлені у таблиці 1.2. Отже, у державних службовців зі стажем професійної діяльності від 8-ми місяців до 2-х років фази «напруження» та «резистенція» є несформованими, а фаза «виснаження» знаходиться на стадії формування. У державних службовців зі стажем професійної діяльності 2-6 років та 6-14 років на стадії формування знаходяться фази «напруження», «резистенція» та «виснаження».

Таблиця 1.2.

**Середньогрупові показники сформованості фаз
емоційного виснаження у державних службовців
з різним стажем професійної діяльності**

Фази синдрому емоційного вигорання	стаж професійної діяльності від 8-ми місяців до 2-х років	стаж професійної діяльності від 2-х до 6-ти років	стаж професійної діяльності від 6-ти до 14-ти років
Напруження	27,4	57,3	36,6
Резистенція	31,8	57,6	37
Виснаження	45,1	58,7	41,7

Результати дослідження за методиками діагностики оперативної самооцінки самопочуття, активності і настрою (САН), рівня тривожності Тейлора (адаптація Т. А. Немчинова), диференціальної діагностики депресивних станів В. А. Жмурова, рівня соціальної фрустрованості Л. І. Вассермана (модифікація В. В. Бойко), рівня невротизації Л. І. Вассермана представлені у таблиці 1.3.

Проаналізуємо отримані результати за кожною із методик. Отже, у державних службовців, стаж професійної діяльності яких становить від 8-ми місяців до 2-х років та від 2-х до 6-ти років показники самопочуття, настрою та активності мають середній рівень прояву. Порівнюючи результати, можемо зазначити, що у вибірці державних службовців зі стажем професійної діяльності від 8-ми

місяців до 2-х років показники настрою, самопочуття й активності є найбільш високими. У вибірці держслужбовців зі стажем професійної діяльності від 6-ти до 14-ти років відзначається найнижчий рівень прояву таких показників як самопочуття, активність та настрої.

Таблиця 1.3.

Результати діагностики державних службовців з різним стажем професійної діяльності (середньогрупові показники)

Показники	стаж професійної діяльності від 8-ми місяців до 2-х років	стаж професійної діяльності від 2-х до 6-ти років	стаж професійної діяльності від 6-ти до 14-ти років
Результати діагностики за методикою діагностики оперативної самооцінки самопочуття, активності і настрою (САН)			
Самопочуття	4,72	4,41	3,01
Активність	4, 2	4,04	3,08
Настрій	4,6	4,01	3,88
Результати діагностики за методикою вимірювання рівня тривожності Тейлора (адаптація Т. А. Немчинова)			
Тривожність	12,6	15,2	18,9
Результати діагностики за методикою диференціальної діагностики депресивних станів В. А. Жмурова			
Депресивність	22,8	49,2	54,6
Результати діагностики за методикою діагностики рівня соціальної фрустрованості Л. І. Вассермана (модифікація В. В. Бойко)			
Соціальна фрустрованість	1,6	1,9	2,7
Результати діагностики за методикою діагностики рівня невротизації Л. І. Вассермана			
Невротичність	17,4	24,2	22,8

Аналізуючи отримані результати за методикою діагностики рівня тривожності, слід зауважити наступне. У державних службовців, незалежно від стажу професійної діяльності рівень середньогруповий показник тривожності визначається як середній з тенденцією до високого. Однак, найвищий його рівень спостерігається вибірці держслужбовців зі стажем професійної діяльності від 6-ти до 14-ти років ($\Sigma=18,9$), тоді як у вибірках фахівців з меншим стажем діяльності за фахом він є дещо нижчим ($\Sigma=12,6$) та ($\Sigma=15,2$).

Аналізуючи отримані дані щодо рівня депресивності, можна зазначити, що у державних службовців, стаж професійної діяльності яких становить від 8-ми місяців до 2-х років відзначається мінімальний рівень депресії, а держслужбовців зі стажем професійної діяльності від 6-ти до 14-ти та від 6-ти до 14-ти років – помірний рівень депресії. Отож, для державних службовців з меншим

стажем професійної діяльності такі депресивні прояви як апатія (стан байдужості, індиферентності до оточуючих, до подій, до майбутніх перспектив), гіпотомія (знижений настрій, афективна пригніченість, сум, розчарованість), дисфорія (незадоволеність, неприязне ставлення до оточуючих, дратівливість, озлобленість), тривога, страх притаманні меншою мірою, ніж для державних службовців з більшим стажем професійної діяльності.

Подібними є результати прояву рівня соціальної фрустрованості. Так, у держслужбовців з меншим стажем професійної діяльності середньогрупові показники мають знижений рівень прояву: у фахівців зі стажем професійної діяльності від 8-ми місяців до 2-х років рівень соціальної фрустрованості становить 1,6 балів, у а держслужбовців зі стажем професійної діяльності від 6-ти до 14-ти та від 6-ти до 14-ти років – 1,9 та 2,7 балів відповідно. Це свідчить про те, що із збільшенням стажу професійної діяльності більш властивими є переживання, що викликані об'єктивно непереборними (або суб'єктивно сприйнятими як непереборні) труднощами на шляху до досягнення мети, характерний своєрідний емоційний стан, ознакою якого є дезорганізація свідомості та діяльності в стані безнадійності, втрати перспективи.

Рівень невротичності також є нижчим у державних службовців зі стажем професійної діяльності від 8-ми місяців до 2-х років – 17,4 бали. Цей показник відповідає низькому рівню невротизації та свідчить про позитивний емоційний фон; емоційну стабільність; ініціативність; почуття власної гідності; незалежність; соціальну активність, легкість у спілкування. Показник невротизації у державних службовців зі стажем професійної діяльності від 6-ти до 14-ти років дорівнює 24,2 бали та визначається як середній. Схожі результати у вибірці держслужбовців зі стажем професійної діяльності від 6-ти до 14-ти років. Він становить 22,8 бали. Тому, для цієї категорії вибірки в деякій мірі притаманні емоційна збудливість, тривожність, напруга, неспокій, розсіяність, дратівливість, іпохондрична фіксації на соматичних відчуттях і особистісних недоліках, соціальна залежність.

На наступному етапі дослідження проведено вторинне статистичне опрацювання результатів. Тому з метою надання комплексного характеру досліджуваному психологічному явищу було застосовано кореляційний аналіз, що ґрунтується на врахуванні взаємозв'язків між окремими психологічними показниками.

У ході кількісного опрацювання результатів дослідження було обчислено кореляційну матрицю та проведено якісний аналіз значущих кореляційних зв'язків, а також виявлено ті чинники, що призводять до розвитку професійних деформацій, та ті, що запобігають їх розвитку.

Отже, результати кореляційного аналізу взаємозв'язку між показниками професійних деформацій та психологічними чинниками їх виникнення дали змогу виявити фактори, що призводять до розвитку професійних деструкцій, та фактори, що запобігають їх розвитку. Психологічними чинниками, що призводять до виникнення професійних деформацій є: зростання рівня незадоволеністю собою та результатами своєї діяльності, виникнення відчуття безвихідності ситуації, підвищені показники рівня депресії, тривожності, дратівливості, неконтрольований вплив настрою на міжособистісні стосунки, прагнення уникати будь-яких контактів, економний прояв емоцій і неадекватне вибіркове емоційне реагування, розвиток байдужості у стосунках; емоційна замкненість, відчуження. різкість, грубість, дратівливості, образи, емоційне відчуження, створення захисного бар'єру у професійних комунікаціях, байдужість, високий рівень ригідності.

Чинниками, що запобігають розвитку професійних деструкцій є гарне самопочуття, високий рівень активності, позитивний настрій, задоволеність собою, зниження рівня тривожності, депресивності та невротичності.

Ризик виникнення професійних деформацій зменшують задоволеність якістю життя в різних її аспектах, культивування інтересів, не пов'язаних з професійною діяльністю; перспективні життєві плани, активна життєва позиція, підтримання свого здоров'я, відкритість новому досвіду, обдумані зобов'язання, читання не лише професійної, а й художньої літератури, володіння засобами психічної саморегуляції тощо.

Список використаних джерел

1. Артеменко Н. Планування кар'єри державного службовця / Артеменко Н. // Вісник державної служби України. – 2008. – № 3. – С. 76 – 79.
2. Бодров В. А. Психология профессиональной пригодности : учеб. пособие для вузов / В. А. Бодров. – М. : ПЕРСЭ, 2001. – 511 с.
3. Вірна Ж. П. Мотиваційно-сміслова регуляція у професіоналізації психолога : Монографія. / Вірна Ж. П. – Луцьк : Ред-вид. відд. “Вежа” Волин. держ. ун-ту ім.Л.Українки, 2003. – 320 с.
4. Вірна Ж. П., Мудрик А. Б. Особистісна вимогливість професіонала: теорія, практика, методи вивчення [Текст] : монографія / Жанна Петрівна Вірна, Алла Богданівна Мудрик. – Луцьк : Вежа-Друк, 2014. – 256 с

5. Психология профессионального здоровья: Учебное пособие // Под ред. Г. С. Никифорова. – СПб.: Речь, 2006. – 480 с
6. Климов Е. А. Психология профессионала : избр. психолог. тр. / Е. А. Климов. – М. : [б. и.], 1996. – 400 с.
7. Личностно-профессиональное развитие государственных служащих как объект психолого-акмеологического мониторинга / под общ. ред. А. А. Деркача. – М. : РАГС, 2004. – 232 с.
8. Г. Ложкін, Н. Волянчук Психологія маргіналізму в професійній кар'єрі / Г. Ложкін, Н. Волянчук // Професійна психологія : реалії та перспективи розвитку : Збірник матеріалів конференції // За заг. ред. проф. Ж. П. Вірної. – Луцьк : Волин. Нац. Ун-т ім. Лесі Українки, 2008. – С. 151 – 158.
9. Максименко С. Д. Генезис существования личности / С. Д. Максименко. – К. : КММ, 2006. – 240 с.
10. Мамічева О. В. Професійне становлення та динаміка розвитку предметно-педагогічних здібностей викладачів ВНЗ // О. В. Мамічева // Вісник Одеського національного університету. Серія: психологія. – Том. 14. Випуск 18. – 2009. – С. 99 – 109.
11. Мардахаев Л. В. Профессиональная деятельность и деформация личности / Л. В. Мардахаев. – М. : МГСУ, 2001. – 40 с.
12. Маркова А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – М. : [б. и.], 1966. – 308 с.
13. Поваренков Ю. П. Психологические основы целостного подхода к процессу профессионализации личности. Психологические исследования проблемы формирования личности профессионала / Ю. П. Поваренков ; под ред. В. А. Бодрова. – М. : Ин-т психологии АН СССР, 1991. – 320 с.
14. Пов'якель Н. І. Професіогенез саморегуляції мислення практичного психолога : монографія / Н. І. Пов'якель – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2003. – 295 с.
15. Психология профессионального здоровья : учеб. пособие / под ред. Г. С. Никифорова. – СПб. : Речь, 2006. – 480 с.
16. Психология развития профессионала : учеб. пособие / А. А. Деркач, [и др.]. – М. : РАГС, 2000. – 125с.
17. Саннікова О. П. Феноменологія особистості : вибр. психол. пр. / О. П. Санікова. – О. : СМІЛ, 2003. – 256 с.
18. Трунов Д. И. Снова о «профессиональной деформации» / Д. И. Трунов // Психологическая газета. – 36. – 2004. – С. 32 – 34.
19. Фонарев А. Р. Формы становления личности в процессе ее социализации / А. Р. Фонарев // Вопросы психологии. – 1997. – С. 88 – 94.
20. Фромм Э. Бегство от свободы / Э. Фромм. – М.: Прогресс, Универс, 1995. – 253 с.
21. Чабан О. Психічне здоров'я: [підручник] / О. Чабан, В. Яшук, Я. Нестерович. – Тернопіль: ТДМУ, 2008. – 480 с.
22. Шнейдер Л.Б. Тренинг профессиональной идентичности: [руководство для преподавателей вузов и практикующих психологов] / Л.Б. Шнейдер – М. : Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж : Изд-во НПО «МОДЭК», 2008. – 208 с.
23. Caplan, G. Emotional crises / G. Caplan // The Encyclopedia of mental Health. – N. Y., 1963. – V. 2. – P. 512–532.
24. Ego identity: A handbook for psychosocial research / James E. Marcia. – New York : Springer – Verlag Inc., 1993. – 245 p.
25. Wong, P. T. Effective management of life stress: The resource-congruence model / P. T. Wong // Stress Medicine. – 1993. – Vol. 9. – P. 51–60.

1.10. КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ІНФОРМАЦІЙНОЇ БЕЗПЕКИ ОСОБИСТОСТІ КРІЗЬ ПРИЗМУ ІНФОРМАЦІЙНОЇ ПОЗИЦІЇ

У добу інформаційних технологій дедалі більше зростає інтерес до психологічної природи інформації та можливостей її впливу на особистість. Глибокі соціально-політичні, економічні та духовні зрушення, що відбулись і продовжують відбуватися в суспільстві, вимагають по новому поглянути на проблему інформаційної безпеки особистості у соціумі, зокрема – на її психологічну складову. Невідповідність досить високого рівня інтенсивності політико-психологічних трансформацій, що відбуваються в суспільстві, можливостям особистості адаптуватися до них, низький рівень якості життя, могутні інформаційні впливи, насаджування нових стандартів і цінностей визначають постановку проблеми інформаційної безпеки особистості із психологічної точки зору як одного з перспективних і актуальних напрямків розвитку психології. Хоча проблема психологічного впливу інформації широко представлена у різних галузях психологічного знання, водночас інформаційна безпека, як наслідок сформованої інформаційної позиції особистості, не була предметом комплексного психологічного дослідження. Інформаційна позиція трактується нами як індивідуальні, свідомі та вибіркові ставлення до інформації, представлені своєрідними способами обробки та стилями засвоєння інформації, що забезпечує соціальну зрілість людини у сукупності особистісної, міжособистісної і суспільної адекватності [30]. Це, водночас, реалізується в особистісному і професійному зростанні. Відтак, дослідження ставлення до інформації, яке впливатиме на психологічну безпеку людини, слугуватиме відповіддю на запити інформаційно насиченого суспільства щодо соціально зрілої особистості.

Реформування суспільства і перехід до ринкових відносин різко активізували інформаційно-комунікативні процеси здійснювані опосередковано через засоби масової інформації та безпосередньо в міжособистісній та особистісній груповій взаємодії. Як відомо, нове століття є століттям інформації. Саме цим підкреслюється, що не тільки організація всього життя в наші дні, але й сама життєздатність сучасного суспільства залежить від його інформаційного забезпечення. Відразу зазначимо, що безпека суспільства і людини – це насамперед стабільність їх становища, а психологічна безпека – відображення цього становища у свідомості.

Поняття безпеки у психології особистості посідає одне із центральних місць, адже характеризує базову потребу людину. Як зазначають Р. Агузумцян, Е. Мурадян, на сучасному етапі розвивається окрема галузь – психологія безпеки, яка розглядає безпеку на різних рівнях [1]. Розглядаючи поняття безпеки із психологічної точки зору, С. Рошін і В. Соснін проаналізували зміст цього поняття на основі визначень, що даються в тлумачних словниках різних країн. У процесі вивчення академічних тлумачних словників російської, англійської, французької та німецької мов було виявлено, що в народній (громадській) свідомості поняття "безпека" пов'язується не стільки "з відсутністю загрози", скільки зі станом, почуттями і переживаннями людини. Так, наприклад, "Словник Чемберса", розшифровуючи поняття "безпека", на першому місці вказує "стан, почуття або кошти перебування в безпеці". З цим же поняттям в ньому зв'язується відсутність "тривожності або заклопотаності", "впевненість", "стабільність". "Оксфордський словник" говорить про стан "більш, ніж впевненості"; "Словник сучасної американської мови", крім вказівки на "свободу від небезпеки, ризику" виділяє "свободу від заклопотаності, сумнівів".

Французький "Лярус" також підкреслює стан "впевненості" та "відсутність занепокоєння"; німецький словник включає в поняття безпеки "надійність, впевненість", можливість "розраховувати на щонебудь" [1; 17]. Таким чином, в різних культурах сформувалися приблизно однакові уявлення про безпеку, акцент в яких робиться на почуттях і переживаннях людини, пов'язаних з його становищем у сьогоденні і перспективами на майбутнє. Іншими словами, для людини безпека переживається, в першу чергу, як почуття захищеності від дії різноманітних небезпек.

Виходячи з результатів проведеного аналізу, науковці сформулювали визначення психологічної безпеки як стану суспільної свідомості, при якому суспільство в цілому і кожна окрема особистість сприймають існуючу якість життя як адекватну і надійне, оскільки воно створює реальні можливості для задоволення природних і соціальних потреб громадян у сьогоденні і дає їм підстави для впевненості в майбутньому. Психологічна безпека – одна з найважливіших умов, що забезпечує гармонійний розвиток людини. На думку більшості дослідників повноцінний розвиток людини можливий тільки за умови задоволення потреби в безпеці, коли психологічний ресурс спрямований на особистісне зростання.

Без відчуття психологічної безпеки в соціальному середовищі неможливі прояви соціальної активності особистості.

На думку Т. Кабаченко, людина не тільки «споживає» повідомлення з самих різних джерел, але і відображає умови та обставини власного життя і діяльності, а також події, що безпосередньо стосуються соціуму, виходячи з безпосереднього досвіду. Вона пропонує під психологічною безпекою розуміти «такий стан інформаційного середовища і умов життєдіяльності конкретної людини, групи, суспільства в цілому, який не сприяє порушенню цілісності, адаптивності функціонування і розвитку суб'єктів (окремої людини, груп, суспільства в цілому)»[13; 17].

Звідси інформаційну безпеку можна розглядати із позицій впливу інформаційної системи на суспільну та індивідуальну свідомість, яка відображає ставлення суспільства та громадян до теперішнього та майбутнього. Під впливом інформаційної системи слід розуміти широке коло процесів, починаючи від формування та руйнування тих чи інших моральних, ідеологічних та політичних цінностей, включаючи інформаційну політику держави, систему освіти, діяльність засобів масової інформації, події культурного життя, масові явища тощо [3].

Інформаційна безпека – це відсутність небезпеки, що викликається інформаційними впливами [2; 3]. Саме активний соціальний суб'єкт, його психіка підлягає безпосередньому впливові інформаційних факторів, які трансформуючись через його свідомість, дії (або бездіяння) надають дисфункціональний вплив на соціальні суб'єкти різної системно-структурної та функціональної організації.

Традиційно інформаційна безпека ототожнювалася із захистом інформації, інформаційних систем. Сьогодні все активніше розробляється інший аспект інформаційної безпеки – захист людини. Якщо ставити в центр уваги людину, то сьогодні інформаційну безпеку особистості розуміють як захист особистості від шкідливого впливу на неї особливого роду небезпек у формі організованих або стихійно виникаючих потоків інформації. Під поняттям інформація тут мається на увазі фундаментальний прояв динамічних властивостей світу, його структурно-сміслового і якісно-кількісного різноманіття [6; 27; 28].

Г. Грачев розглядає інформаційну безпеку особистості як стан захищеності її психіки, від дії різноманітних інформаційних чинників, що перешкоджають чи утруднюють формування і

функціонування адекватної інформаційно-орієнтовної основи соціальної поведінки людини (і в цілому, життєдіяльності в суспільстві), а також адекватної системи її суб'єктивних (особистісних, суб'єктивно-особистісних) відносин до навколишнього світу і самої себе [5]. У більш загальному вигляді інформаційна безпека особистості – це стан захищеності особистості, що забезпечує її цілісність як активного соціального суб'єкта та можливостей розвитку в умовах інформаційної взаємодії з навколишнім середовищем [4]. Введення в науковий психологічний обіг поняття інформаційної безпеки є корисним і для самої людини, і для інших соціальних суб'єктів, оскільки терміни «безпека» та «захист» завжди несуть у собі особистісний смисл, по-перше, а по-друге – поняття захищеності пов'язується з поняттям адаптації, стійкості, стабільності, впорядкованості. Саме ці поняття й є критеріями інформаційної безпеки особистості.

В інформаційному середовищі в інтегрованому вигляді і різноманітних поєднаннях одночасно функціонує інформація, яка адекватно відображає існуючий світ, а також деформована, перекручена інформація. Це обумовлено як складністю самого процесу пізнання, неповнотою наших знань про світ, так і упередженістю, суб'єктивністю людей. Складне переплетення усвідомленого і неусвідомленого впливу джерела інформації на людину, на всі рівні її психіки, складається із сукупності різних потоків відтворення, сприйняття, прийому, зберігання, обробки і передачі інформації, оцінки, відносин, диспозицій і позиції до інформації та формування на цій основі мотивів своєї поведінки [6]. Під інформаційно-психологічними факторами ризику, що впливають на особистість, розуміють такі характеристики системи «людина - інформаційне середовище», які потенційно небезпечні для нормальної життєдіяльності з причин, обумовлених психологічними ефектами впливу інформації. Іншими словами, мова йде про вплив психотравмуючих і дестабілізуючих інформаційних факторів. До основних факторів інформаційно-психологічного ризику, який притаманний самій людині, відносять:

- 1) незрілість особистості, що виражається в нездатності до самостійного усвідомленого вибору інформації, релевантної своїм переконанням і планам;

- 2) установки особистості на конформізм, наслідування, на готовність до сприйняття маніпулятивних інформаційних впливів;

3) змінений в негативну сторону функціональний стан головного мозку та психіки;

4) стан соціуму, що сприяє підвищеній сугестивності, масовому «зараженню» ідеями, закликами, що виходять від харизматичної особистості, і викликається психоемоційним стресом, фрустрацією, тривожністю [21].

Потенційними джерелами інформаційно-психологічної небезпеки для особистості можуть бути безпосередні, а також опосередковані взаємодії з іншими людьми, з груповими об'єднаннями людей, з технічними пристроями, зі знаковими системами і т.д. Дослідники поділяють джерела інформаційно-психологічної небезпеки найчастіше на зовнішні і внутрішні.

Аналіз наукової літератури показує, що основними зовнішніми джерелами інформаційного середовища при недотриманні певних умов, які можуть стати факторами небезпеки, є:

1) обсяг, повнота, кількість інформації, точність, доступність, своєчасність надходження до реципієнтів;

2) адекватність ергономічних характеристик інформації та її потоків параметрам органів чуття, властивостям уваги, пам'яті, мислення, диспозиціям особистості, соціально-психологічним установкам суспільства (відповідність кодів повідомлень паттернам сприйняття, наявність або відсутність дефіциту часу і перевантаження оперативної пам'яті людини, організація інформаційних потоків відповідно до алгоритмів діяльності тощо);

3) наявність в інформаційних потоках специфічних елементів, які цілеспрямовано змінюють психофізіологічний стан великих мас людей або осіб, які приймають важливі для соціуму рішення;

4) наявність в інформаційному середовищі модифікованих фізичних носіїв інформації, які впливають безпосередньо на фізіологічні носії (світлові, звукові, електромагнітні впливи) [31].

У психологічній науці існує кілька основних підходів до формування інформаційної безпеки особистості ґрунтуючись на основних засадах психологічної безпеки:

Представники психоаналітичного підходу пропонують формувати психологічну безпеку особистості за допомогою роботи з психологічними захистами (А. Фрейд); через подолання комплексу неповноцінності (А. Адлер); шляхом коригування чи вдосконалення вже усталених моделей безпечної поведінки (Е. Еріксон). Біхевіоральний підхід, (від англ. Behavior – поведінка), передбачає

врахування суб'єктивного характеру переживання дитиною стану небезпеки-безпеки (М. Джонс). У даному підході пропонується формувати поведінку, що сприяє психологічній безпеці, через проходження ряду психотренінгів (Д. Уотсон); за допомогою системи соціального навчання (А. Бандура); позитивного підкріплення конструктивної поведінки (Б. Скіннер).

Внесок у теорію формування психологічної безпеки внесли представники гештальт психології. Для розвитку теорії психологічної безпеки особливу важливість мала концепція життєвого простору К. Левіна, що є в свою чергу частиною «теорії поля». На думку Т. Ексакусто з точки зору психології безпеки, спробу вивчення поля можливих подій і поля сил, почату К. Левіним, можна сприймати як спробу визначити рівень безпеки – небезпеки певних систем.

Особливе місце серед підходів до формування психологічної безпеки особистості займає екзистенційно-гуманістичний напрямок (С. Мадді, К. Роджерс, В. Франкл ін.). В рамках даного напрямку, можемо говорити про можливості сучасної психології розуміти психологічно-інформаційну безпеку особистості як прагнення людини до задоволення базової потреби в безпеці через соціальну самореалізацію. Коли людина розглядається, як така, що здібна творити свою долю, отримувати активний життєвий досвід, відповідати на небезпеку усвідомленої системою поведінки і тим самим, протистояти їй [7; 22].

Е. Еріксон стверджує, що почуття безпеки формується з перших днів життя особистості. Як тільки дитина включається в певну групу, вона починає розуміти світ, як цю групу і в подальшому орієнтується на неї. Разом з тим у дитини поступово формується власна «Его ідентичність», почуття стійкості і безперервності свого «Я». Формування Его ідентичності включає ряд етапів у розвитку особистості, кожен з яких характеризується завданнями певного віку, висунутими соціумом [7; 29].

Аналіз великої кількості наукових робіт дозволив нам виділити компоненти, або показники інформаційної безпеки особистості:

1. Стійкість особистості в середовищі, в тому числі і в психотравмуючий період. Безпека розуміється як прояв різних матеріальних і соціальних систем. Тобто вміння зберігати стійкість при різних негативних явищах, уміння контролювати себе, керувати своєю поведінкою, упевненість у своїх силах, адекватна самооцінка та вміння встановлювати міжособистісні відносини.

2. Опірність (життестійкість) зовнішніх і внутрішніх дій. Безпека розуміється як властивість особистості, що характеризує її захищеність від деструктивних впливів за рахунок внутрішніх ресурсів опірності (І. Баєва). Характеризується такими ознаками: задоволеність собою, самовпевненість, експресивність, життєрадісність, емоційність, почуття контролю та інші.

3. Переживання захищеності/незахищеності особистості. Безпека проявляється як переживання індивідом позитивних / негативних психічних станів, відсутність / наявність занепокоєння, тривожності.

4. Ефективність діяльності. Психологічна безпека розглядається через показник ефективності діяльності, в яку особистість включена.

Представлені компоненти психологічної безпеки особистості вимагають ретельного наукового вивчення в напрямку виявлення їх вікової динаміки, взаємозв'язку та індивідуальних особливостей прояву. Разом з тим, є роботи, які прямо вказують на необхідність якомога більш раннього формування у людини уже із дитинства таких особливостей особистості і форм поведінки, які дозволять їй зберегти своє «Я», соціалізуватися, пристосуватися, а в деяких випадках і захиститися від негативного зовнішнього впливу.

Основні цілі та завдання забезпечення інформаційної безпеки можуть виглядати так:

- виявлення та аналіз джерел негативних інформаційно-психологічних впливів;
- організація психологічного захисту соціальних суб'єктів різного рівня;
- розробка нормативно-правової бази забезпечення інформаційно-психологічної безпеки тощо;
- створення сприятливої суспільної думки та клімату в суспільстві, що сприяє проведенню демократичних перетворень та економічних реформ [17; 19].

Отже, безпека людини полягає у стабільності її стану, а психологічна безпека – у відображенні цього стану у свідомості. Тому інформаційну безпеку можна розглядати з позиції впливу інформаційної системи на суспільну й індивідуальну свідомість, що відображає відносини суспільства і громадян нині і в майбутньому. Під впливом інформаційної системи мається на увазі найширше коло процесів: формування або руйнування тих чи інших моральних, ідеологічних і політичних цінностей, включаючи інформаційну політику держави, систему освіти, діяльність ЗМІ, події культурного

життя, масові явища тощо. Інформаційне середовище в якому знаходиться особа здатне впливати на індивіда, при цьому змінюючи його думки, переконання та поведінку. Тому важливо знати шляхи забезпечення інформаційної безпеки, де важливу роль відіграє продумана стратегія інформаційної діяльності в широкому розумінні та усвідомленні того, що від неї залежить інформаційна безпека.

Зауважимо, що психологічна безпека є стрижневою категорією, що вивчається у таких площинах: як процес, що виникає кожен раз у ситуаціях небезпеки і ризику; як стан, що забезпечує базову захищеність особистості і суспільства; як властивість особистості, що характеризує її захист від деструктивних впливів та внутрішній ресурс протидії цим впливам.

Проаналізуємо категорію інформаційної безпеки у зазначених вище площинах. Інформаційна безпека як процес, на наш погляд, може бути розглянута з позиції діяльнісного підходу, що передбачає виділення таких понять, як інформаційна операція, інформаційна дія та інформаційна діяльність. Ці поняття отримали висвітлення у теорії комунікації Г. Почепцова [23]. За вченим, інформаційні операції і дії є важливими складовими комунікативного процесу. Ці складові набувають своєрідних характеристик відповідно до різновидів цільової аудиторії, каналів комунікації та ключових повідомлень.

Послугуючись основними положеннями теорії діяльності О. Леонтьєва, можна визначити відмінність між інформаційними операціями та діями [20]. Інформаційні операції є вихідними складовими інформаційної діяльності, які є вродженими або сформованими у дитинстві. Інформаційна дія вирізняється дуальною природою: інтенціональною (яка саме інформаційна мета має бути досягнута) та операціональною (яким способом можна досягти інформаційної мети). Слід зазначити, що якщо інформаційні цілі є спільними для різних особистостей і визначаються суспільно-історичним розвитком (освітні, пропагандистські, захисні), способи досягнення цих цілей – є своєрідними й індивідуальними. Відтак, вивчення індивідуальних способів обробки інформації, стилів засвоєння інформації і свідомого вибору джерела та змісту інформації відповідно до своїх потреб, на наш погляд, пов'язане із площиною інформаційної безпеки як властивості соціально зрілої особистості.

З метою визначення індивідуальної безпеки на рівні особистісної адекватності як компонента соціально-психологічної зрілості ми використали поняття когнітивних стилів, що визначають

своєрідні способи обробки інформації, зіставляються з індісеміосферою та впливають на індивідуально-психологічні і соціально-психологічні аспекти життєдіяльності людини. До когнітивних стилів, які найбільшою мірою структурують життєздійснення особистості в індивідуальному інформаційному просторі, належать широта-вузькість діапазону еквівалентності, імпульсивність-рефлексивність, відкритість-закритість пізнавальної позиції. Вузький діапазон еквівалентності передбачає більш деталізовану категоризацію інформації. Рефлексивний полюс когнітивного стилю передбачає повільну і більш точну обробку інформації. Відкритість пізнавальної позиції зумовлює широту пізнавального досвіду особистості та готовність його збагачувати шляхом використання нової інформації.

Площина інформаційної безпеки як певного психологічного стану, що пов'язаний із надходженням і обробкою інформації, часто розглядається через поняття інформаційного стресу. Для узагальнення основних ідей стосовно природи інформаційної безпеки у розглянутих площинах у нашому дослідженні використано поняття інформаційної позиції як ставлення до інформації. Адже природа цього ставлення передбачає, по-перше, процес у сукупності інформаційних дій та операцій, по-друге, психологічний стан (як інформаційний розлад, напруга, агресивність внаслідок інформаційної перенапруги), по-третє, як індивідуальна властивість особистості, зумовлена своєрідними способами обробки інформації.

Вчені пропонують вивчати інформаційну безпеку особистості на трьох основних рівнях: на рівні суспільства, на рівні конкретного середовища, на рівні особистості [32]. Таким чином, у контексті нашої моделі це узгоджується із суспільною, міжособистісною та особистісною адекватністю у структурі соціально-психологічної зрілості. На думку, С. Кохана, вкрай важливим є формування інформаційної безпеки сучасної молоді, адже необхідно навчити усвідомлено управляти інформаційними ризиками, забезпечити стійкість до негативних інформаційних впливів [1; 25]. Відтак, розвиток соціально зрілої особистості студента, яка здатна утримувати інформаційну безпеку на особистісному, міжособистісному та суспільному рівнях, є вкрай важливим.

У зарубіжній психології різні види використання інформації пов'язуються з інтелектуальною діяльністю людини, а також використанням досвіду у процесі прийняття рішення.

Таким чином, важливим є емпіричне дослідження інформаційної безпеки на трьох виділених рівнях: державному, конкретно-соціальному та особистісному, які зіставляються, відповідно, з суспільною, міжособистісною та особистісною адекватністю, а також охоплюють визначення позиції як процесу, стану та властивості.

Основні узагальнення стосовно інформаційної безпеки особистості як результат сформованої інформаційної позиції викладено у таблиці 1.4.

Таблиця 1.4

Інформаційна безпека особистості як результат сформованої інформаційної позиції

№ з/п	Напрямок вивчення безпеки	Рівень функціонування інформаційної безпеки	Змістове наповнення	Компонент соціально зрілої особистості
1	Інформаційна безпека як процес	Міжособистісний	Інформаційна діяльність, інформаційні дії, інформаційні операції, стилі засвоєння інформації	Міжособистісна адекватність
2	Інформаційна безпека як стан	Державний, конкретно-соціальний	Інформаційний стрес, інформаційна готовність	Суспільна адекватність
3	Інформаційна безпека як особистісна властивість	Особистісний	Когнітивні стилі широта-вузькість діапазону еквівалентності, імпульсивність-рефлексивність, відкритість-закритість пізнавальної позиції	Особистісна адекватність

Емпіричне дослідження інформаційної безпеки на державному рівні, який зіставляється з суспільною адекватністю у структурі соціально-психологічної зрілості здійснюється з допомогою психолінгвістичної експертизи, процедура якої описана в працях С. Засекіна і Л. Засекіної [9].

Психолінгвістична експертиза, зазвичай, розглядається поряд із лінгвістичною та почеркознавчою експертизами і визначається за критерієм методики. Водночас завдання, на вирішення яких спрямована експертиза, потребує комплексного підходу в сукупності психолінгвістичної, лінгвістичної та почеркознавчої експертиз. Предметом психолінгвістичної експертизи є Конституція України, яка регулює й стримує прояви ксенофобії.

Психолінгвістична експертиза Основного Закону України стосовно інформаційної безпеки показує, що Конституція містить статтю 50: «Кожен має право на безпечне для життя і здоров'я довкілля та відшкодування завданої порушенням цього правила шкоди. Кожному гарантується право вільного доступу до інформації про стан довкілля, про якість харчових продуктів і предметів побуту, а також право на її поширення. Така інформація не може бути засекречена».

Як бачимо, право стосовно використання інформації супроводжується з правом на збереження здоров'я особистості. Це узгоджується з думкою С. Кохана про те, що інформаційна безпека, передусім, пов'язана з психологічним здоров'ям особистості [16]. Недаремно дедалі частіше у психологічній літературі можна знайти поняття інформаційного стресу як порушення рівноваги, емоційної стійкості внаслідок інформаційного насичення.

Мета психолінгвістичної експертизи полягає у виділенні об'єктивних і суб'єктивних понять для подальшої психологічної операціоналізації останніх. До об'єктивних понять належать поняття стан довкілля, якість харчових продуктів, предмети побуту, право. До суб'єктивних понять належать інформація, життя, здоров'я. Завдання психолінгвістичної експертизи полягає у подальшій психологічній операціоналізації саме суб'єктивних понять. Розглянемо ці поняття більш докладно.

Оксфордський психологічний словник дає такі визначення інформації: знання, здобутті протягом навчання; інформаційна теорія, частотність ймовірності появи певного сигналу [32]. На думку Л. Засекіної, основна відмінність інформації від знань полягає у критерії темпоральності: інформація завжди поточна, знаходиться «тут і тепер», знання – це вже оброблений слід минулої інформації [20]. Оскільки інформація пов'язується із знаннями, поширенням є когнітивний підхід до вивчення ресурсів людського розуму щодо обробки інформації. Саме тому інформаційна позиція містить у

своєму складові індивідуальну обробку інформації, що представлена різними видами когнітивного стилю. Із позиції когнітивного підходу інформація – це усі дані, що надходять до людини ззовні через різні чуттєво-перцептивні і сенсорно-моторні канали, а також дані, які вже оброблені центральною нервовою системою, інтеріоризовані і проінтерпретовані людиною, а також представлені у вигляді ментальних репрезентацій [4]. У цьому визначенні, на наш погляд, не простежується розмежування понять інформації і знань.

Здоров'я є предметом дослідження окремої галузі психології. Як зазначають вітчизняні вчені, тлумачення здоров'я у психології відбувається з таких позицій: дефініції здоров'я (здоров'я як самопочуття); професійні визначення здоров'я (стан цілковито фізичного, психічного, соціального благополуччя), здоров'я з диспозиції (як здатність досягнути повноти фізичних, психічних і соціальних можливостей), здоров'я як процес (пошук і утримання рівноваги організму). За М. Мушкевич, здоров'я – це процес, що забезпечує життєдіяльність, необхідну якість життя і його тривалість, а також передумову досягнення особистістю життєвих цілей [31, с. 28]. Отже інформаційна безпека з позиції тлумачення здоров'я передбачає використання інформації для забезпечення життєдіяльності особистості і реалізації глобальних і локальних життєвих планів.

Таким чином, на державному рівні у законодавчо закріпленій нормі впроваджується інформаційний захист особистості, що гарантує психологічну безпеку. Для розвитку суспільної адекватності у структурі соціально зрілої особистості, важливим вважаємо розуміння об'єктивних і суб'єктивних понять у основному документі Конституції України, які створюють інформаційну безпеку на державному рівні. Окрім цього суспільна адекватність, на наш погляд, передбачає чітке розуміння особистістю сучасного стану різних сфер суспільства. Адже знання економіки, політики, соціальної сфери, релігії дає змогу убезпечити особистість від маніпулятивних впливів, які найчастіше оформлюються в поняття інформаційних війн або інформаційних інтервенцій. Інформаційні війни – це використання і управління інформацією для набуття конкурентоздатної переваги над супротивником. На особистісному і державному рівні дуже важливим постає створення безпеки через коректне ставлення до інформаційних ресурсів, через які власне і функціонує інформаційна зброя та інформаційні інтервенції.

Важливим залишається питання стовно конкретного соціального середовища, у якому реалізується інформаційна безпека як наслідок сформованих вибіркового і свідомого ставлень до інформації. Як зазначалося вище, найширшою соціальною категорією, яка використовує інформацію, є студентська молодь. На думку вчених, формування інформаційної позиції повинно здійснюватися через створення відповідного освітнього середовища. Результати емпіричного дослідження особливостей інформаційної позиції студентів дали змогу виокремити основні шляхи для впровадження інформаційної безпеки в освітньому середовищі. Враховуючи те, що навчальний процес реалізується на таких рівнях, як репродуктивна діяльність; використання попередніх знань у новій ситуації; репродуктивно-пошуковий рівень; творчий рівень, найважливішого значення у формуванні інформаційної позиції посідають останні два рівня.

Сучасна система освіти повинна брати до уваги головні властивості й закономірності розповсюдження інформації: швидке зростання та поширення, старіння і актуалізацію, розсіювання і концентрацію. Інформаційна культура освітнього середовища може бути розглянута із розуміння організаційної культури загалом, яку визначає В. Казміренко [10]. Так, інформаційна культура у вищих навчальних закладах, на наш погляд, повинна містити філософію життя української спільноти (державний рівень), конкретні моделі інформаційної діяльності (конкретно-соціальний рівень), а також індивідуально-особистісні резерви для взаємодії з інформацією (особистісний рівень). Це, у свою чергу, сприятиме розвитку соціально-психологічної зрілості студентів у сукупності суспільної, міжособистісної та особистісної адекватності. Результати проведеного дослідження на теоретичному і емпіричному рівнях свідчать про те, інформаційна позиція як сукупність сформованих ставлень до інформації, впливає на функціонування особистісної, міжособистісної і суспільної адекватності у структурі соціально-психологічної зрілості. З іншого боку, лише соціально зріла особистість може зберігати інформаційну безпеку на особистісному і державному рівні.

Таким чином, у дослідженні встановлено, що лише соціально зріла особистість може зберігати інформаційну безпеку на особистісному і державному рівні, оскільки має сформовані індивідуальні, вибірково та свідомі ставлення до інформації, інакше

кажучи, сформовану інформаційну позицію. Важливим виявленим фактом є те, що на державному рівні інформаційна безпека регулюється Конституцією України, і передбачає захист громадян від інформаційних війн та інтервенцій. Водночас важливим залишається вивчення коректного способу та стилю засвоєння інформації особистості, які є чинником соціально-психологічної зрілості особистості.

Перспективним вважаємо ґрунтовне дослідження інформаційної позиції особистості, передусім, вибіркових і свідомих ставлень до інформації відповідно до вікової генези особистості, професійної діяльності, гендерних і статевих ознак, а також розробку комплексних психологічних технологій для розвитку інформаційної безпеки особистості упродовж життя.

Список використаних джерел:

1. Агузумцян Р.В. Психологическая безопасность личности в периоды поздней взрослости и старости / Р. В. Агузумцян, Е. Б. Мурадян // Психологический журнал. – 2008. – Т. 29. – № 3. – С. 22–29.
2. Ажгіхіна Н. В. Гендерні стереотипи в сучасних мас-медіа / Н.В. Ажгіхіна // Гендерні дослідження. – 2000. – № 5. – С. 261 – 273.
3. Анасов В.Д. Исходные посылки проблематики информационно-психологической безопасности / В.Д. Анасов, В.Е. Лепский // Проблемы информационно-психологической безопасности. – М. : Институт психологии РАН. 2000.– С. 7-11.
4. Асанович В.Я. Информационная безопасность: анализ и прогноз информационного воздействия / В.Я. Асанович, Г.Г. Маньшин. – Минск : Амалфея. 2006 – 320 с.
5. Грачев Г. В. Информационно-психологическая безопасность личности : состояние и возможности психологической защиты / Г.В. Грачев. – М. : Изд-во РАГС, 2008 – 125 с.
6. Ежевская Т.И. Психологическое воздействие информационной среды на современного человека / Т.И. Ежевская // Социальная психология. – №2. – 2009. – С. 23-34.
7. Ефимова Н.С. Основы психологической безопасности : учеб. пособ. / Н.С. Ефимова. – М. : ИД «ФОРУМ»: ИНФРА-М, 2010.– 192 с.
8. Жданов І. Можливі підходи до визначення основ державної політики забезпечення інформаційної безпеки України / І. Жданов // Матеріали до круглого столу “Безпека інформації в інформаційно-телекомунікаційних системах”. – К., 2001.
9. Засекіна Л.В. Психолінгвістична діагностика : навч. посібн. / Л.В. Засекіна, С.В. Засекін. – Луцьк : РВВ «Вежа» Волин. нац. ун-ту ім. Лесі Українки, 2008. – 188 с.
10. Казміренко В.П. Інтеграційні процеси в суспільстві та політичний вибір особистості: монографія / В. П. Казміренко. – К. : Міленіум, 2008. – 360 с.
11. Конституція України: Прийнята на п'ятій сесії Верховної Ради України 28 черв. 1996 р. – К.: Україна, 1996. – 54 с.
12. Комп'ютерна злочинність: навч. посібник ; [Авт. колектив: Біленчук П. Д., Бут В. В., Гавловський В. Д., Гуцалюк М. В. та ін.]. – К.: Атіка. – 240с.
13. Коссов Б.Б. Закономерности развития личности / Б.Б. Коссов // Психологическая наука и образование. – 2001. – №1. – С. 5-20.
14. Костина Л.М. Преемственность психологической науки: традиции и инновации / Л.М. Костина // Сборник материалов Международной научно-практической конференции, посвященной 215-летию Герценовского университета. – СПб., 2012. – С. 231-243.
15. Коцан І.Я. Психологія здоров'я людини / І.Я. Коцан, Г.В. Ложкін, М.І. Мушкевич / За ред. І.Я. Коцана. – Луцьк : Волин. нац. ун-т ім. Лесі Українки, 2011. – 352 с.

16. Кохан С.Т. Влияние информационных технологий на психологическую безопасность человека / С.Т. Кохан, А.Э. Мелоян // Актуальні проблеми практичної психології. – Херсон : Вишемирський, 2010. – С. 207-210.
17. Коширець В.В. Інформаційний простір особистості : інтерпретаційні протиріччя визначення / В.В. Коширець // Психологічні перспективи. – Вип.17. – Луцьк : Східноєвроп. нац. ун-т ім. Лесі Українки, 2010. – С. 118 – 125.
18. Краснянская Т. М. Безопасность человека: психологический аспект: учебное пособие / Т.М. Краснянская, А.В. Непомнящий. – Ставрополь: ЗАО Пресса, 2005 – 216 с.
19. Кулажський В.І. Інформаційний вплив як складова інформаційної боротьби / В.І. Кулажський // Збірник наукових праць – К.. 2003. – В. №3. – С. 79-91.
20. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения / под общ. ред. В.В. Давыдова, В.П. Зинченко и др. – В 2-х томах. – Т.1. – М. : Педагогика, 1983. – 391 с.
21. Лизь Н. А. Развитие безопасности личности: психологопедагогический подход / Н.А. Лизь // Педагогика. – 2006. - № 4. – С. 32-38.
22. Петрик В.М. Соціально-правові основи інформаційної безпеки : навчальний посібник / В.М. Петрик, А.М. Кузьменко, В.В. Остроухов. – К. : Росава, 2007. – 496 с.
23. Почепцов Г.Г. Теорія комунікації / Г.Г. Почепцов. – К. : Видавничий центр «Київський університет», 1999. – 308 с.
24. Про Концепцію (основи державної політики) національної безпеки України: Постанова Верховної Ради України від 16 січня 1997 р. // Відомості Верховної Ради. – 1997. – № 3.
25. Указ Президента України «Про рішення Ради національної безпеки і оборони України» від 31 жовтня 2001 року «Про заходи щодо вдосконалення державної інформаційної політики та забезпечення інформаційної безпеки України» від 6 грудня 2001 р. № 1193/2001.
26. Указ Президента України «Про Міжвідомчу комісію з питань інформаційної політики та інформаційної безпеки при Раді національної безпеки і оборони України» від 22 січня 2002 р. № 63/2002.
27. Хворост Х.Ю. Вплив інформаційного суспільства на особистість / Х. Ю. Хворост // Молода наука Волині: пріоритети та перспективи досліджень : матеріали V Міжнар. наук.-практ. конф. асп. і студ. : у 3-х т. – Т. 2. – Луцьк : Волин. нац. ун-т ім. Лесі Українки, 2011. – С. 228 – 229.
28. Хворост Х.Ю. Інформаційна безпека у вимірі інформаційно-психологічної позиції особистості / Х.Ю. Хворост, Л.В. Засекіна // Актуальні проблеми прикладної психології : мат. III Міжнар. наук.-практ. конф. – Херсон : ПП Вишемирський В. С., 2012. – С. 196 – 200.
29. Хворост Х.Ю. Особливості свідомого ставлення до інформації / Х.Ю. Хворост // Молода наука Волині: пріоритети та перспективи досліджень : мат. VI Міжнар. наук.-практ. конф. асп. і студ. : у 3-х т. – Т. 1. – Луцьк : ВНУ ім. Лесі Українки, 2012. – С. 219-220.
30. Шишкіна Х.Ю. Емпіричне дослідження взаємозв'язку вибірових ставлень у структурі інформаційно-психологічної позиції та особистісних властивостей студентів / Х. Ю. Шишкіна // Психологічні перспективи. – Вип. 22. – Луцьк : Східноєвроп. нац. ун-т ім. Лесі Українки, 2013. – С. 263 – 270.
31. Шишкіна К.Ю. Формирование информационно-психологической позиции личности в контексте обеспечения информационной безопасности / К. Ю. Шишкіна // Молодежь, семья, общество. Материалы междунар. конференции. – Рязань: Лист, 2013. – С. 289 – 293.
32. Colman A.M. A Dictionary of Psychology / A.M. Colman. – N.Y. : Oxford University Press, 2003. – 845 p.
33. Gardner H. An Interview with Howard Gardner / H. Gardner // Multiple intelligence: A Collection ; R. Fogarty & J. Bellnca (Eds.). –Cheltenham: Hawker Brownlow Education, 1995. – P. 3-25.

РОЗДІЛ 2. ПСИХОТЕХНОЛОГІЇ КОНСТРУКТИВНОГО САМОЗБЕРЕЖЕННЯ ОСОБИСТОСТІ В ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

2.1. КОНСТРУКТИВНЕ САМОЗБЕРЕЖЕННЯ ОСОБИСТОСТІ: ВИТОКИ І ТЕНДЕНЦІЇ ПРОЯВУ

Актуальність дослідження психології конструктивного самозбереження особистості зумовлена реальними проблемами сучасного суспільства, які на сучасному етапі розвитку держави характеризуються гострими взаємопов'язаними суперечностями – між вимогами щодо забезпечення безпеки соціального середовища як фактору соціально-політичної і національної безпеки та реальним станом психічного існування людини, яке часто пов'язують із показниками соціальної зрілості особистості.

Послідовність розгляду проблеми психології самозбереження особистості містить широкий арсенал теоретико-емпіричних доробок не тільки в галузі психології, але й із суміжними з нею науками, що вивчають людину в усіх вимірах її буття – філософському, біологічному, соціальному, педагогічному, клінічному тощо.

Філософія, яка займається всезагальним, передусім має справу із світом у його глибинній цілісності. Світ як ціле, цілісність сучасного світу безумовно вміщує в себе людину, її практичне або соціальне, онтологічне буття. Місце людини в об'єктивно-реальній структурі світу є особливим, адже людина є вершиною «говорящого буття» всього світо створення. Також не можна заперечувати, що появі людині на землі передувала тривала біологічна еволюція, а їй у свою чергу, еволюція фізична і хімічна. Отже, в певних межах людина все ж таки є вершиною природної еволюції, сконцентрованим вираженням її сутнісного буття.

Для конкретизації і подальшого поглиблення понятійно-аксіологічного визначення самозбереження людини, потрібно звернутися до еволюційного ряду природу, який завершив людину її «родом», в якому «впаковані» попередні тенденції розвитку природи, і, передусім її тваринного світу: тваринна природа фіксується на різних структурних рівнях матеріально-біологічної організації людини. Тому проблему самозбереження людини представляє не сама по собі природно-еволюційна завантаженість людини, а її місце у сутнісній характеристиці людини.

Відмінність людини від тварин з'явилась не відразу, а в процесі тривалого визрівання і поступового розвитку власне людських функцій, структур і механізмів, які зумовлені особливостями суспільного впливу на неї. Але деякі форми природного реагування залишилися незмінними, і серед них знаходить своє домінуюче положення – самозбереження людини. Так для виживання в умовах дикої природи, людина мала у себе в запасі кілька життєво важливих інстинктивних навичок, виникнення яких було зумовлено єдиним прагненням – вижити у не пристосованих для цього умовах.

Тому інстинкт самозбереження людини розглядаються як один з найбільш яскраво виражених захисних механізмів людського тіла. Для того щоб усвідомити його значення, необхідно розуміти яким чином він здатен захистити людину. У людини інстинкт самозбереження має кілька форм свого прояву:

- біологічно неусвідомлюваний – проявляється у формі неусвідомлених актів поведінки; вони спрямовані на уникнення опосередкованої або безпосередньої небезпеки для життя; втеча від страшного звіра і від інших загрозливих дій, коли «ноги самі несуть», є його проявом; неусвідомлюване уникнення людиною предметів або явищ, які можуть заподіяти біль, говорить про те ж бажання залишитися в живих;

- біологічно усвідомлюваний – проявляється у вигляді прихованого міркування користі чи безпеки; зазвичай небезпека усвідомлюється і людина під контролем свого розуму, намагається знайти вихід з ситуації, яка загрожує її життю.

Порушення інстинкту самозбереження сьогодні відбуваються за рахунок впливу соціально-психологічних факторів на розвиток людини. Це означає, що людина є менш сприйнятливою до підсвідомих сигналів тривоги, і, навіть до явної небезпеки. Головною зброєю внутрішнього «захисного щита» людського організму є почуття страху, що допомагає їй усвідомити всю складність ситуації і зважити реальні фізичні можливості. Хоча можна виділити людей із мало вираженим або відсутнім інстинктом самозбереження, як-от самогубці.

Але більшість людей при народженні наділені інстинктом самозбереження, тобто прагненням за будь-яких умов зберегти своє життя в екстремальній ситуації. Це найголовніший і найважливіший інстинкт, з якого вже виходять всі наступні, як-от, почуття голоду,

спраги, які так само спрямовані на те, щоб зберегти життя чи пристосуватися до тих чи інших умов.

Особливості прояву інстинкту самозбереження у людини мають свою специфіку. Перші твори, присвячені вивченню цього інстинкту зустрічаємо у працях Ч. Дарвіна, який усі психічні явища розглядав як знаряддя пристосування організму до середовища. Самі по собі акти пристосування, за якими стоять психічні явища, не можна зрозуміти без врахування ролі впливу зовнішніх фізичних дій і внутрішніх анатомо-фізіологічних станів організму. Цією точкою зору Ч. Дарвін закріплює в психології принцип природного детермінізму: різниця між людиною і тваринами має кількісний, а не якісний характер, але суспільні інстинкти становлять першооснову морального складу людини.

Науковець вказує, що у тварин в природньому стані багато ознак, властивих самцю (ріст, сила, сміливість, войовничість), набуті в силу дії закону «боротьби за самку» (чоловік фізично і розумово сильніший за жінку, і в дикому стані він тримає жінку в принизливому стані; жінки завжди усвідомлюють ціну своєї вроди і при можливості з насолодою прикрашають себе більше, ніж чоловіки). На фоні статевого добору відбувається виникнення індивідуальних особливостей людей, формування їх розуму, мови, моральних якостей. Ці відмінності пояснюються пануванням законів спадковості та боротьби за існування. Ч. Дарвін детально проаналізував питання про статевий добір, і робить висновки, що чим більш високоорганізована тварина, тим сильніше виявляється дія статевого добору. При цьому, те, що для науковця з біологічної точки зору уявляється як добір (статевий), з психологічної точки зору становить вибір. Для людини властива «свобода вибору», тобто психічне осмислюється Ч. Дарвіном як механізм і наслідок статевого добору у виборі, яке формує і зовнішнє, і внутрішнє в людині.

Варто згадати, що саме еволюційні ідеї Ч. Дарвіна, надали сильного впливу на наукову позицію З. Фрейда, який був прибічником дуалістичної теорії інстинктів і вважав, що усі інстинкти можуть поділені на дві групи – інстинкт самозбереження і сексуальний інстинкт, а пізніше він акцентував увагу на інстинкті життя («Ерос») і смерті («Танатос»).

Говорячи про інстинкт самозбереження, З. Фрейд визначає його зміст як й зміст будь-якого іншого інстинкту: його походження пов'язане з джерелом збудження усередині організму, а проявляється

він як постійна сила; це не природжені патерни поведінки в звичайному розумінні цього терміну, а, швидше, частина стимуляції, яка виходить від тіла. І, хоча, З. Фрейд заявляв, що «наша цивілізація побудована на пригніченні інстинктів», інстинкт самозбереження не втратив своєї інтенсивності, адже його потужна енергія спрямована на збереження життя.

Інстинкт самозбереження у людини найчастіше пов'язують зі страхом, саме в екстремальних ситуаціях цей інстинкт проявляє усі свої приховані можливості, про які людина навіть й не здогадувалась. У таких ситуаціях у людини значно збільшується сила, витривалість та інші можливості. У побуті прояв інстинкту називається почуттями. Якщо у людини забрати інстинкт самозбереження, то вона може загинути, адже перестане уберігати себе від небезпечних ситуацій за рахунок втрати почуття страху. В той же час, є люди, які наприклад займаються екстремальними видами спорту, і дуже часто ризикують своїм життям. Але це зовсім не означає відсутність інстинкту самозбереження, а загострене почуття ризику, тобто якщо людина потрапляє в ситуацію, в якій вона може загинути, організм на підсвідомому рівні змушує боротися і виживати. У цьому й відмінність будь-якого інстинкту – він проявляється тільки в той момент, коли це реально необхідно.

Враховуючи вищесказане можна виснувати, що інстинкт самозбереження – джерело життя, без якого людина не зможе існувати. До інстинкту самозбереження належать такі підінстинкти: харчування, ріст, дихання, рух, тобто ті необхідні життєві функції, які роблять будь-який організм живим. Спочатку ці фактори були дуже важливі, але в зв'язку з розвитком розуму людини, ці чинники як життєво необхідні, втратили своє колишнє значення. Це сталося тому, що в людини з'явилися пристосування для добування їжі, вона стала використовувати їжу не тільки для того, щоб вгамувати голод, а й для задоволення властивої тільки людині пожадливості. З часом їжа стала діставатися їй все легше і легше, і на її видобуток вона стала витрачати усе менше і менше часу. Людина стала будувати для себе житла та інші пристосування і по максимуму забезпечила собі життя. Таким чином, інстинкт самозбереження втратив своє значення, і на перше місце вийшов інстинкт розмноження, або, як називає його Фрейд, лібідо. Такі людські прагнення, як агресивність, бажання висунутися, які до цього відносилися до інстинкту самозбереження, відповідно до другого закону діалектики, перейшли в іншу якість,

тобто вони перейшли до «лібідо». Отже, в результаті еволюції, основною рушійною силою в житті людини став інстинкт розмноження.

Говорячи про соціальну природу людини, йдеться про потребно-мотиваційну сферу, сповнену потреб вищого порядку, де локалізовані центральні лінії ефективної соціалізації особистості як активного суб'єкта діяльності. Природа людини – це своєрідний сутнісний осад її природно-історичного генезису, це ті універсальні структури, функціональні та інші формування, в яких закріплено становлення та укріплення людського суспільства, соціально-родового (*homo sapiens*) єдності людей. Стійкість та збережуваність таких формувань забезпечується не тільки їх першопочатковою змістовою заданістю, а індивідуальними життєво-значимими зусиллями людей, їх постійно змінюваною діяльністю. Якщо ця діяльність зупиниться, то людина зупинить своє існування. Таким чином, людська природа не є вродженою, а навпаки, вона живе постійним народженням у вчинках, справах, праці – загалом в суспільно-історичній діяльності людей. Сутнісні риси людської діяльності є актуальними формами буття людської природи, або іншими словами це родові сили або здібності людини, її суспільно-значущі задатки та таланти.

Враховуючи, що ці сили або здібності загалом носять динамічний характер і є фундаментальними, основопокладаючими для життя людини, їх слід називати базовими потребами людського буття. Тому визначення людської природи як сукупності базових потреб людини робить актуальним розгляд піраміди базових потреб людини, запропонований А. Маслоу.

Вихідною базовою потребою людини, за А. Маслоу, є потреба в самому житті, тобто це сукупність фізіологічних потреб – в їжі, воді, одягу тощо. Задоволення цих потреб укріплює і продовжує життя, забезпечує існування індивіда як живого організма, біологічної істоти. Соціальна захищеність – наступна за висхідною значущості базова потреба людини, яка має багато симптомів – турбота про гарантованість майбутнього задоволення фізіологічних потреб, зацікавленість у міцності існуючих інститутів, норм та ідеалів суспільства, а також у передбачуваності цих змін, відсутність тривоги за особисту безпеку тощо. Потреба в спільноті або належності – третя потреба в піраміді, яка вміщує прояв любові, симпатії, дружби та інші форми людської близькості. Це потреба в простій людській участі, надії на те, що будуть розділені страждання, горе, а також

успіхи, радості і перемоги. Потреба в спільноті є зворотнім боком відкритості або довіри людини до буття – як соціальному, так й природному. Безпомилковий індикатор незадоволеності цієї потреби – почуття самотності і непотрібності. Задоволення потреби в спільноті або соціальності дуже важливе для повноцінного життя людини. Потреба у повазі та самоповазі – це ще одна базова потреба людини. Людина потребує того, щоб її цінили, як-от за її майстерність, компетентність, відповідальність тощо, а також щоб визнавали її заслуги, переваги тощо. Але визнання з боку інших ще не є достатнім. Важливо поважати самого себе, володіти почуттям власної достатності, вірити у свою неповторність, відчувати, що зайнятий потрібною і корисною справою, займаєш достойне місце в житті. Повага і самоповага – це також турбота про свою репутацію і престиж. Почуття слабкості, розчарування, безпорадності – найвірніші свідчення незадоволення цієї потреби людини. Завершальною базовою потребою є потреба в самореалізації, яка в виражається в роботі людини над собою.

Самореалізація припускає збалансований і гармонійний розвиток різних аспектів особистості шляхом надання адекватних зусиль, які спрямовані на розкриття генетичних, індивідних і особистісних потенціалів. У найзагальнішому вигляді самореалізація як процес реалізації себе – це здійснення самого себе в житті і повсякденній діяльності, пошук і утвердження свого особливого шляху в цьому світі, своїх цінностей і сенсу існування кожної миті. Самореалізація досягається тільки тоді, коли у людини є сильний спонукальний мотив особистісного зростання [19, с.52].

Метою самореалізації за К. Роджерсом, є бажання людини стати «самою собою», до того ж це прагнення закладено в кожній людині від народження, і в кожній є сили, необхідні для розвитку своїх можливостей. Практично усі актуальні потреби людини підкорені їй – розвивати усі свої здібності, щоб зберігати і розвивати власну особистість [24]. Однак норми суспільства можуть перешкоджати процесу самореалізації, примушуючи людину приймати цінності, які нав'язуються іншими.

Уявлення про самореалізацію за Е. Фромом, передбачають наявність продуктивної активності, пов'язаної із задоволенням низки потреб: у встановленні зв'язків, прив'язаності, єднання із світом; в трансценденції, пов'язаній із почуттям свободи і власної значущості; «в укоріненні» як здатності відчувати себе частиною світу; в

ідентичності із самим собою та іншими; в системі орієнтацій, необхідної для здійснення можливості діяти цілеспрямовано. При цьому любов і праця є ключовими моментами особистісної реалізації.

Автор логотерапії В. Франкл доводить, що людина первісно спрямована не на себе, а на світ. В оточуючому світі, у суспільстві, в інших людях вона й може знайти головний смисл (основний мотив) свого життя [26]. В пошуках смислу люди повинні трансцендувати, виходити за межі себе. Смисл свого буття можна віднайти у справі, якій вони віддані, і яка відповідає їх покликанню, в турботі про інших людей. Лише мірою того як люди забувають про себе у справі, приносять себе у жертву світу, його вимогам і задачам, вони здійснюють й себе.

Як видно з проведеного аналізу робіт зарубіжних персонологів, висвічуються тонкі психологічні нюанси самореалізації, які впливають на інтерпретацію особистісних рис. У роботах Е. Шострома зустрічаємо такі характеристики самоактуалізованої особистості – «актуалізатора»: чесність (прозорість, щирість, автентичність) – здатність бути чесним у будь-яких почуттях, якими б вони не були; усвідомленість (відгук, життєнаповненість, зацікавленість) – здатність бачити і чути себе та інших, здатність самої людини сформулювати свою думку про будь-що в житті; свобода (спонтанність, відкритість) – здатність вільно виражати свої потенціали, бути господарем свого життя; довіра (віра, переконання) – віра в інших та в себе, прагнення встановлювати глибокі контакти з людьми, зв'язок із життям, здатність справлятися з труднощами «тут і тепер» [37].

На думку послідовників гуманістичної психології осмислення, інтонування суб'єктами суспільних відносин, подій, життєвих ситуацій і життя в цілому також декларують ознаки самоактуалізованої особистості. Так, Дж.Бьюдженталь вважав основною справою для людини її життя і те, як вона нею розпоряджається. Природні та соціокультурні обставини життя людини це лише матеріал, передумови, на основі яких вона сама будує своє життя, визначаючи власну «фундаментальну справу життя» [4]. У цьому контексті близькими є роздуми Р. Мея, який обов'язковою умовою існування особистості вважав її свободу, що виражається в прийнятті людиною відповідальності за свої вчинки і за кінцевий результат свого життя [21].

Самореалізація передбачає збалансований та гармонійний розвиток різноманітних аспектів особистості шляхом докладання адекватних зусиль, спрямованих на розкриття генетичних, індивідних та особистісних потенціалів. Самореалізація здійснюється тоді, коли у людини є сильний спонукальний мотив для особистісного росту. Таким чином самореалізація людини повинна здійснюватися в позитивно мотивованій діяльності і тим самим виражати тенденцію раціоналізації власної життєдіяльності.

Найкращим варіантом прояву раціональної організації життя є переживання особистістю почуття задоволеності від життя, яке досить часто розглядається в різних аспектах через складник щастя, задоволеністю працею, задоволеністю життям тощо. На нашу думку, саме задоволеність життям складає реальний конструкт самозбереження особистості, адже це є ознака психологічного благополуччя людини. Основна функція психологічного благополуччя, на думку Р. Шаміонова, полягає у створенні динамічної рівноваги між особистістю й навколишнім світом [35]. Психологічне благополуччя може виступати і як передумова узгодженості між особистістю й середовищем, і як один із критеріїв соціально-психологічної адаптації.

Як структурні компоненти психологічного благополуччя О. Ширяєвою [36, с. 12] називаються: а) афективний – баланс позитивних / негативних афективних переживань: суб'єктивне відчуття щастя, загальна задоволеність життям, відсутність вираженої тривожності, депресивних симптомів, емоційний комфорт; б) метапотребовий – особистісне зростання, можливість реалізації базових потреб в автономії, компетентності, зв'язку з іншими; в) світоглядний – наявність цілей, переконань, занять, що надають життю сенсу, почуття усвідомленості свого минулого сьогодення; д) інтрарефлексивний – самоприйняття, позитивна оцінка себе й свого життя в цілому, усвідомлення й прийняття не лише своїх позитивних якостей, але й своїх недоліків, внутрішній контроль, розвинене самопізнання; е) інтеррефлексивний – компетентність у відносинах з навколишнім середовищем, гармонійні відносини зі світом, усвідомлення людиною самої себе в контексті взаємин із собою, іншими людьми, суспільством та природою.

Головними критеріями психологічного благополуччя особистості, відзначає автор, виступають об'єктивна успішність (соціальне, фізичне, психологічне й соматичне здоров'я) і

суб'єктивне переживання благополуччя, що виявляється у відчутті щастя й задоволеності життям у цілому. Рівень психологічного благополуччя зумовлюють різні суб'єктивні й об'єктивні чинники, у тому числі характеристики навколишнього середовища, ступінь впливу яких визначається їх значущістю для особистості.

Задоволеність або незадоволеність життям визначає дуже багато вчинків суб'єкта, різні види його діяльності й поведінки: побутового, економічного, політичного характеру. На переживання благополуччя (або неблагополуччя) впливають різні сторони буття людини, у ньому інтегровано багато особливостей ставлення людини до себе й навколишнього світу.

З огляду на різноманітність тлумачення психологічної задоволеності життям, потрібно зазначити, що в психології вже є розробленими моделі психологічно благополучної людини.

- 3. Фрейд висловлював думку про те, що на людину, постійно тиснуть умови культури в якій вона живе. Цей перманентний тиск стає перепорою для задоволення бажань, насамперед утиску зазнають сильні інстинкти – сексуальні і агресивні. Подолання цього конфлікту, убачається в розвитку людського розуму, у вигляді «Его» функції, яка «підкорює» собі «Ід». Функція «Его» полягає у пошуку компромісі між «Ід» і «Суперего» й вимогами навколишнього світу.

Представниками Его-психології було введено поняття «сила Его». Під «силою Его» мається на увазі здатність особистості до сприйняття реальності, навіть в умовах, якщо вони дуже неприємні, не вдаючись до архаїчних психологічних захистів. З розвитком таких уявлень психологічне благополуччя стало пов'язуватися з використанням людиною зрілих, а не примітивних захистів. Крім того, его психологи мали на увазі, що необхідними є не лише зрілі захисні реакції, але й здатність до широкого захисного репертуару. Тобто, людина, яка у відповідь на будь-який стрес відповідає звичним способом, не настільки психологічно благополучна, як людина, котра використовує способи захисту, адекватні ситуації, що виникла. Розробники школи об'єктних відносин указували на те, що благополучна людина – це людина, здатна побудувати зрілі й здорові об'єктні відносини.

Таким чином, із позицій психодинамічного напряму викристалізовується модель психологічно благополучної людини як людини, яка має розвинений розум, зрілість захисних механізмів,

позитивне почуття власного «Я», котре задовольняє об'єктні відносини.

- Необхідною умовою формування психологічно благополучної людини, зрілої й гармонійної особистості, згідно з поглядами О. Лоуена, є зняття м'язових блоків, затисків і разом з ними блоків психологічних [14-18]. Усебічно благополучна людина природна й гармонійна. Шлях до психологічного благополуччя лежить через усвідомлення тілесних виявів повного спектра власних емоцій (позитивних, негативних, що витісняються зі свідомості). Людина є психологічно благополучною, коли вільно себе відчуває від психологічного «панцира», що утворюється в процесі несприятливого життєвого досвіду. Розщеплення між тілом і почуттями відбувається, коли людина стримує свої почуття і як зазначає автор, «це виражається у втраті притаманній дітям грації». Таким чином, у біоенергетичному аналізі психологічно благополучна людина – це «дитина», спонтанна, жива й граційна.

- Метою психосинтезу Р. Ассаджіолі [3] є досягнення людиною «органічної єдності». Досягнення такої єдності Р. Ассаджіолі розглядає на кількох рівнях. На рівні особистого психосинтезу завдання полягає в тому, щоб допомогти людині знайти свій власний шлях від «егоцентричного», «емоційно викривленого» бачення нормального людського життя до об'єктивного, здорового й розумного погляду на неї. Результатом духовного психосинтезу є «здатність людини передбачати й усе повніше відчувати стан свідомості, що осягла свою справжню самість індивіда. Це стан радості, безтурботності, відчуття внутрішньої безпеки, почуття спокійної сили, ясності розуму й любові до всього сущого. У своїх вищих аспектах – це осягнення сутності буття, долучення до Загального Життя й ототожнення з ним».

- Ф. Перлзом психологічне благополуччя й зрілість особистості визначаються, як її здатність перейти від опори на середовище й маніпулювання середовищем до опори на себе й саморегуляцію. Ідеальна ж людина, на думку Ф. Перлза, повинна бути поза «характером», повинна функціонувати на трансперсональному рівні. Під терміном «трансперсональний» розуміється те, що лежить поза особистістю. Ф. Перлз проводить аналогію з колективним несвідомим К. Г. Юнга в протиставленні з несвідомим «особистим». Основним шляхом до досягнення трансперсонального рівня є усвідомленість. Ф. Перлз уважав, що усвідомленість трансперсональна сама по собі.

Іншим шляхом досягнення трансперсонального виступає відкритість: знання того, що нам дано тут і зараз у наших полях переживань дає змогу нам прийняти переживання, відмовившись від стандартів і очікувань.

Проведене дослідження О. Ширяєвої [36] дало змогу авторові позначити особливості психологічного благополуччя особистості в екстремальних умовах життєдіяльності. Наявність у суб'єкта об'єктивної й суб'єктивної успішності може бути критерієм психологічного благополуччя особистості в різних за ступенем екстремальності природно-кліматичних умовах життєдіяльності. Гнучкість структури психологічного благополуччя, її відносна стійкість є для особистості в екстремальних умовах життєдіяльності однією з головних умов досягнення гармонійних відносин у системі «суб'єкт-середовище». Автор показала, що досягнення психологічного благополуччя можливе в умовах середовища, які депривують значущі потреби особистості, отже, екстремальність середовища життєдіяльності може бути не лише пригнічувальним чинником, але й ресурсом розвитку.

Поняття якісного життя передусім пов'язане з виміром благополуччя людини. Цей термін широко використовується в суспільних науках як категорія, що відображає якість умов життя людини, ступінь задоволення її потреб [13, с. 95-100]. Якість життя також можна визначити як ступінь комфортності людини як у своєму внутрішньому світі, так і в рамках свого суспільства. Критерії якості життя застосовуються для оцінки рівня життя людей при розробці різних медичних та соціальних програм для різних груп населення. «Якість життя» – поняття багатofакторне, і в більшості випадків дослідників цікавлять не загальний показник якості життя, як такий, а його компоненти: задоволеність людини ступенем фізичного (активність, рухомість, можливість самообслуговування), психологічного (емоціональний фон, в тому числі відчуття щастя або страждання), соціального (можливість участі в суспільній діяльності, контакти, обмеження можливостей по стану здоров'я в плані навчання, роботи, відпочинку), духовного благополуччя; загальне сприйняття стану свого здоров'я і благополуччя.

Найбільш повно та точно розкриває суть якості життя визначення, сформульоване Всесвітньою організацією охорони здоров'я: «*Якість життя* – це сприйняття людиною своєї позиції у житті, у тому числі фізичного, психічного та соціального

благополуччя, залежно від якості середовища, в якому вона живе, а також ступеня задоволення конкретним рівнем життя та іншими складовими психологічного комфорту» [40]. Тобто суть якості життя полягає у її соціально-психологічній природі, яка виявляється у сприйнятті людиною власного задоволення різними сферами свого життя, його облаштуванням, що пов'язані з рівнем її потреб [8, с. 101].

Всесвітня організація охорони здоров'я пропонує оцінювати якість життя за такими параметрами: *фізичні* – самопочуття, енергійність, втома, працездатність, сон і відпочинок; *психологічні* – самооцінка, пізнавальні процеси, концентрація, позитивні емоції, негативні переживання, мислення, саморегуляція; *ступінь незалежності* – повсякденна активність, працездатність, залежність від ліків і лікування; *життя в суспільстві* – повсякденна активність, соціальні зв'язки, дружні зв'язки, суспільна значущість, професіоналізм; *навколишнє середовище* – житло та побут, безпека, дозвілля, доступність інформації, екологія (клімат, забрудненість, густонаселеність); *духовність і особисті переконання* [40].

В 1970-х роках американські вчені Е.Десі та Р.Раян сформулювали та описали 3 фактори, які необхідні для того, щоб людина могла відчувати себе включеною в повноцінне, осмислене, творче та щасливе життя: *відчуття компетентності* – пов'язане з впевненістю у своїх здібностях та можливостях, це відчуття „я знаю, я можу”. Для людини важливо відчувати себе професіоналом в своїй сфері; *відчуття самодетермінації* – це усвідомлення себе і тільки себе причиною своїх дій. Якщо людині це вдається, то з'являється задоволення від діяльності, виникає почуття самотійності, впевненість в майбутньому; *включення в систему значимих відносин* – таке включення забезпечує людину відчуттям потрібності, власної значимості для інших людей, що може виявлятися в процесі спільної діяльності. Людина, що повною мірою володіє всіма трьома компонентами, може назвати своє життя якісним і здатна пережити всю повноту буття [12].

На уявлення про взаємозв'язок потреб людини та якості життя вплинула теорія ієрархічних потреб американського психолога А. Маслоу, сутність якої полягає в тому, що потреби вищого рівня можуть стати визначальними в поведінці людини тільки після задоволення простих потреб (нижчих потреб). Тобто, чим легше реалізувати потреби людини, тим вища її якість життя. Рівень

благополуччя для себе може визначити тільки сама людина залежно від ступеня її потреб і можливості їх задоволення [7, с. 96]. Вчений стверджує, що людина, яка в своїх потребнісно-мотиваційних стремліннях змогла „дійти до вершини” є сформованою особистістю, самоактуалізованою у житті, а це означає задоволеною своїм життям [7, с. 79].

Людина здатна ототожнювати якість життя з перспективою існування, щастям, здоров'ям, віком тощо. *Якість життя* – це суб'єктивне відчуття, близьке до щастя і особистого благополуччя. Дж. Зіванні й інші автори у якості життя виділяють емоційний компонент (щастя) і когнітивно-сприймаючий (задоволення життям). Об'єктами щастя є: спрямованість на іншого, безконфліктність спілкування, довірливі стосунки, емпатія (співчуття), розуміння іншого тощо. В основі поняття «якість життя» лежить повноцінність і тривалість.

Психологи стверджують, що покращенню задоволеності життям сприяють такі фактори: заведення домашньої тварини; щастя у шлюбі; наявність вищої освіти; спокійний, врівноважений стан; думати позитивно і оптимістично; раціональне та повноцінне харчування; наявність великої кількості друзів; відсутність ожиріння [34, с. 40-41]. А також психологи виділили 3 основних фактори, що несприятливо вплинуть на якість життя, якщо: розлучитися; не закінчити школу; жити поблизу траси. Ці та інші фактори, що негативно впливають на якість життя, як стверджують педагоги, медики та психологи, впливають на людину, викликаючи тривожний стан, що відображається на її соціальному функціонуванні, особистісному розвитку та житті в цілому [34, с. 43].

Психологічна сторона якості життя людини проявляється перед усім у тому як сама людина визначила для себе межі та рамки свого благополуччя, які визначає пріоритети у своєму житті, як оцінює свої можливості для задоволення потреб, і чи вона детермінує наявний потенціал для досягнення свого індивідуального рівня якості життя.

Якість життя в медичній літературі розглядається з позиції вивчення об'єктивних, а також суб'єктивних характеристик життя хворої людини. Пріоритетними напрямками роботи в клінічній психології та медицині є пошук факторів, що негативно або ж позитивно впливають на якість життя хворої людини, що сприятиме швидкому виліковуванню хворого, як людина оцінює свою якість

життя до хвороби та після неї, широко досліджуються захворювання психосоматичного характеру.

Встановлені параметри якості життя людини характеризують аспекти соціально-психологічного здоров'я індивіда і передбачають системне дослідження клінічних, психологічних і соціальних факторів хвороби, що відображає зміст інтегрального міждисциплінарного підходу до особистості хворої людини, відношення до нього як до єдиної біопсихосоціодуховної системи [9, с. 221].

На сьогодні вважається, що якість життя є характеристикою фізичного, психологічного, емоційного і соціального функціонування, що має в основі суб'єктивне сприйняття. До поняття якості життя входять такі *функції*: вітальні функції (індивідуальні та соціально значущі); біологічне задоволення (базується на фізіології); соціально-культурні (задоволення духовних потреб людини); психічні (повноцінне функціонування вищих психічних функцій людини); мотиваційні (базується на вольових особливостях людини); інтегровані (самореалізація, самодостатність, належність і любов – оптимальне функціонування організму) [34, с. 43].

Медичні аспекти якості життя включають вплив захворювання на повсякденну життєдіяльність людини, на її побут. Ефективність лікування та реабілітації хворої людини лікар оцінює на підставі динаміки скарг, об'єктивних даних. При цьому погляд пацієнта залишається формальним, не враховуються соціально-психологічні показники, що є частиною багатокomпонентного благополуччя людини. І лише хворий здатний надати адекватну інформацію про те, яким є фізичне і психічне самопочуття, соціальні аспекти життя [39, с. 22]. Використання показника якості життя дозволяє узагальнено оцінити ступінь адаптації людини до хвороби та можливість виконання звичних функцій, що відповідають її соціально-економічному стану [13, с. 97], тобто визначити, наскільки хвороба не дозволяє людині жити так, як вона б хотіла [25, с. 13].

Для розуміння суті якості життя важливо також зрозуміти її складові. У медичній психології виділяють такі *компоненти якості життя особистості*: біологічні (фізичне і психологічне здоров'я), фізіологічні (задоволення основних біологічних потреб), емоційні (гедонія, духовна гармонія, любов, самоповага, самореалізація), а також фінансове благополуччя [34, с. 40]. Кожен із компонентів у свою чергу включає цілий ряд складових, наприклад: фізичний –

симптоми захворювання, фізична працездатність, здатність до самообслуговування; психологічний – тривожність, депресія, ворожа поведінка; соціальний – соціальна підтримка, робота, громадські зв'язки тощо. Їх всебічне вивчення дає змогу визначити рівень якості життя як окремої особи, так і цілих груп, і встановити, за рахунок якого складника він підвищується чи знижується та на що необхідно вплинути, щоб покращити якість життя (скоригувати лікування, надати соціальну підтримку та ін.) [39, с. 26].

Покращення стану здоров'я пацієнтів, регрес клінічних проявів захворювання, підвищення функціональних показників, максимальне наближення якості життя хворого до рівня здорової людини є основними завданнями в процесі лікування. Необхідно створити передумови для практичного застосування оцінки якості життя у вітчизняних реаліях, що б розширило і полегшило прогнозування лікарями розвитку хвороби і ускладнень, виявлення пацієнтів, які потребують активного спостереження.

Можна виділити найбільш значимі напрями дослідження якості життя в медицині: оцінка якості життя здорової популяції, розробка нормативних критеріїв для окремих статевих-вікових, соціальних і професійних груп населення, регіональні особливості; оцінка якості життя в групі ризику; оцінка ефективності профілактичних та реабілітаційних програм; розробка загальних методичних рекомендацій по підтримці прийняття рішень в області планування соціальних програм, аналізу результатів економічних реформ і ін.; експертиза нових методів лікування з використанням міжнародних критеріїв, прийнятих в більшості розвинених країнах; забезпечення повноцінного індивідуального моніторингу стану хворого з оцінкою ранніх і окремих результатів лікування; розробка прогностичних моделей процесу та наслідку хвороби.

Отже, можна стверджувати, що оцінка якості життя повинна стати одним із основних критеріїв ефективності надання медичної допомоги, а також самостійним показником стану пацієнтів при проведенні медико-соціальної експертизи, визначення прогнозу, тактики лікування, розробці реабілітаційних програм, оскільки насамперед лікуємо не хворобу, а пацієнта, що страждає від неї.

Проведений аналіз проблеми дає усі підстави для побудови *концептуальної моделі конструктивного самозбереження особистості*, яка забезпечувала б її особистісну безпеку. В основу такої концепції покладено такі принципи:

1 – особистість як цілісне утворення включає в себе велику кількість взаємопов'язаних характеристик і елементів;

2 – ієрархічність упорядкування цих компонентів залежить від рівня представленості в них біологічних та соціальних ознак;

3 – в ході соціалізації особистість набуває особливі якості і риси, які полегшують вироблення оптимальних способів і прийомів життєздійснення.

На нашу думку, конструктивне самозбереження особистості, яке забезпечує її особистісну безпеку, вміщує три вектори, які спрямовані на забезпечення безпеки стосовно себе, безпеки стосовно інших і навколишньої дійсності та соціально-психологічної компетентності в галузі безпеки. Такий тривекторний підхід пояснює з одного боку, здатність особистості зберігати стійкість (стабільність) до певних параметрів середовища та психотравмуючих впливів, в опірності деструктивним внутрішнім і зовнішнім впливам, а з другого боку, проявляти емоційну експресивність, інтелектуальну, поведінкову варіативність, які визначають оптимальну позицію суб'єкта в даних умовах середовища.

Грунтуючись на проведений теоретичний аналіз, можна стверджувати, що *конструктивне самозбереження* особистості спрямоване на забезпечення особистісної безпеки стосовно себе, інших і навколишньої дійсності; його психологічну основу складають індивідуально-типологічні характеристики людини, які відображають психофізіологічні та психосоціальні резерви самореалізації особистості. Сфера самореалізації особистості стосується забезпечення соціально-психологічної компетентності в галузі особистісної безпеки, та представляє поєднання певних характерологічних властивостей, які об'єднані внутрішніми взаємозв'язками у психологічний комплекс особистісної гнучкості, за допомогою якої відбувається успішне вирішення широкого спектру життєвих проблем у різноманітних умовах соціуму.

Слід додати, що процес конструктивного самозбереження тісно переплітається з процесом соціалізації, виступаючи часом передумовою, а часом – результатом останньої. У цьому контексті конструктивне самозбереження починає діяти як механізм саморегуляції соціальної поведінки особистості таким чином:

– конструктивне самозбереження формується та усвідомлюється як специфічна система ціннісних орієнтацій, що визначають характер

змісту та засобів досягнення провідних життєвих цілей особистості, і тому складають основу саморегуляції її соціальної поведінки;

– у ході конструктивного самозбереження розвивається соціально-конструктивна життєва позиція, що передбачає усвідомлення необхідності творчої взаємодії із соціальним середовищем на основі прийняття особистістю відповідальності за побудову власного життя, ставлення до оточуючих як до суб'єктів життя, а не засобів досягнення власних цілей, інших цінностей самоактуалізації.

Таким чином, конструктивне самозбереження є ознакою суб'єктивно та об'єктивно узгодженого, такого, що суб'єктивно вдовольняє певну особистість, стилю життя – індивідуально обраної системи засобів взаємодії з соціальним середовищем. Конструктивне самозбереження є результатом вибіркового засвоєння індивідом суспільних потреб як стимулів власної поведінки. Вибірковість та дієвість їх досягається завдяки врахуванню індивідуальних інтересів, адже кожна особистість керується своєю специфічною системою ціннісних орієнтацій, яка має загальнокультурне походження. Саме ця обставина дає змогу робити певні узагальнення.

Конструктивне самозбереження поєднує ціннісні орієнтири, що визначають її життєвої компетентності та самореалізації. Передусім, це орієнтири ставлення до себе та інших як до цінності, мети, а не засобу досягнення чужих цілей; чесності, що проявляється у відкритості досвіду та щирості у почуттях; свободи як спонтанність, відсутність постійного контролю та сліпого дотримання належного, відповідальність; довіри до людської природи; та творчої спрямованості людини.

Реалізація описаних ціннісних орієнтирів веде як до внутрішньоособистісної інтеграції шляхом самоприйняття та свідомого розв'язання конфліктів, так і до соціальної інтеграції через співробітництво та актуальну продуктивну (з елементами творчості) діяльність. Наявність такої ціннісної системи є чинником специфічної організації особистістю власного соціального простору та соціально-психологічного часу, яка, у свою чергу, сприяє подальшому втіленню цих цінностей. Такі процеси стимулюють перебіг соціально-психологічного дозрівання та складають його сутність.

Конструктивне самозбереження можна розглядати як вершину розвитку мотиваційної структури особистості, адже максимальній самозбережувальній рівновазі сприяє відповідний розвиток та

задоволення потреби в соціальній оцінці, визнанні. Ось чому становлення соціальної зрілості неможливо без етапу конструктивної взаємодії з соціумом через співробітництво та продуктивну (з елементами творчості) діяльність. Лише така взаємодія є джерелом суспільного визнання, з одного боку, й засобом розкриття власних можливостей – з другого. Таким чином, усвідомлення необхідності конструктивної взаємодії з соціумом є умовою само реалізаційної інтеграції в суспільство, відповідно й фактором становлення конструктивного самозбереження.

Запропонована концептуальна модель конструктивного самозбереження особистості вміщує ознаки її адекватності поведінки, збереження та зміцнення її особистісного здоров'я, які у своїй сукупності визначають готовність до забезпечення безпеки людини.

Список використаних джерел:

1. Алексінська А. Позиція якості життя / А. Алексінська. [Електронний ресурс <http://www.psychologia.net.pl/artykul.php?level=231>].
2. Анцыферова Л. И. Личность в трудных жизненных условиях : переосмысление, преобразование ситуации и психологическая защита / Л. И. Анцыферова // Психол. журнал. – 1994. – №1. – С. 3-18.
3. Ассаджоли Р. Психосинтез ; [пер. с итал.] / Роберто Ассаджоли. — М. : Психотерапия, 2008. — 384 с.
4. Бьюдженталь Дж. Искусство психотерапевта / Дж. Бьюдженталь. – СПб. : Питер, 2001. – 3004 с.
5. Галажинский Э. В. Системная детерминация самореализации личности : дис. ... д-ра психол. наук / Э. В. Галажинский. – Томск : [б. и.], 2002.
6. Егорычева И. Д. Самореализация как деятельность (к постановке проблемы) / И. Д. Егорычева. – Мир психологии. – 2005. – № 3. – С. 11-32.
7. Коростылева Л. А. Психология самореализации личности : затруднения в профессиональной сфере / Л. А. Коростылева. – СПб. : Изд-во «Речь», 2005. – 222 с.
8. Костюкова К.В. Система цінностей особистості у формуванні оцінки якості життя / К.В. Костюкова // Актуальні проблеми психології. – Т.7 (Екологічна психологія). – 2010. – Вип. 23. – С.100-104.
9. Краснова О.В. Социальная психология старения: [учеб. пособ. для студ. высш. учеб. заведений] / О.В. Краснова, А.Г. Лидере. – М., 2002. – 288 с.
10. Кувшинова Н.Ю. Психологические факторы, влияющие на удовлетворенность качеством жизни больных ишемической болезнью сердца – Мир психологии, 2010. - №3. – С. 221-231.
11. Леонтьев Д. А. Самореализация и сущностные силы человека / Д. А. Леонтьев // Психология с человеческим лицом : гуманистическая перспектива в постсоветской психологии ; [под ред. Д. А. Леонтьева, В. Г. Щур]. – М. : Смысл, 1997. – С. 156-176.
12. Леонтьев Д.А. Психология свободы: к постановке проблемы самодетерминации личности / Д.А. Леонтьев. – Психологический журнал. – 2000. – Т. 21. – № 1. – С. 15-25.
13. Лехан В.М. Якість життя як критерій якості медичної допомоги / В.М. Лехан, О.Л. Зюков, А.В. Іпатов // Вісник соціальної гігієни та організації охорони здоров'я України. – 2006. – №3 – С. 95–100.
14. Лоуэн А. Любовь и оргазм / Александр Лоуэн. — М. : Ин-т общегуманит. исслед., 1998. — 429 с. – (Серия «Классики зарубежной психологии»).

15. Лоуэн А. Предательство тела / Александр Лоуэн ; [пер. с англ. В. Кислюк]. — Екатеринбург : Деловая кн., 1999. — 328 с.
16. Лоуэн А. Радость /Александр Лоуэн ; [пер. с англ. Е. Г. Гендель]. — Минск : Попурри, 1999. — 494 с.
17. Лоуэн А. Секс, любовь и сердце : психотерапия инфаркта / Александр Лоуэн. — М. : Ин-т общегуманит. исслед., 2000. — 224 с.
18. Лоуэн А. Физическая динамика структуры характера : [Билэнергетический анализ] / Александр Лоуэн ; [пер. с англ. Е. В. Поле]. — М. : Пани, 1996. — 319 с.
19. Маслоу А. Дальние пределы человеческой психики / А. Маслоу. — СПб. : Евразия, 1997. — 430 с.
20. Маслоу А. Мотивация и личность / А. Маслоу. — СПб.: Евразия, 1999. — 370с.
21. Мэй Р. Вклад экзистенциальной психотерапии / Р. Мэй // Экзистенциальная психология. Экзистенция. — М. : Апрель Пресс, 2001. — 319 с.
22. Перлз Ф. Внутри и вне помойного ведра : практикум по гештальт-терапии / Ф. Перлз, П. Гудмен, Р. Хефферлин. — СПб. : Петербург–XXI век, 1995. — 448 с.
23. Перлз Ф. Практикум по гештальт-терапии ; [пер. с англ.] / Ф. Перлз, П. Гудмен, Р. Хефферлин. — М. : Изд-во Ин-та психотерапии, 2001. — 227 с.
24. Роджерс К. Взгляд на психотерапию : становление человека / К. Роджерс ; [пер. с англ.] — М. : Прогресс ; Универс, 1994. — 480 с.
25. Симоненко В.Б. Качество жизни у кардиологических больных / В.Б. Симоненко, В.И. Стеклов. — Клиническая медицина. — 2007. — №3. — С. 11-15.
26. Франкл В. Человек в поисках смысла / Под общ ред. Л.Я. Гозмана и Д.А. Леонтьева. — М.: Прогресс, 1990. — 368с.
27. Фрейд З. Психология сексуальности / Зигмунд Фрейд . — Х. : Фолио, 2009. — 288 с.
28. Фрейд З. Введение в психоанализ / Зигмунд Фрейд. — СПб. : Азбука–классика, 2009. — 480 с.
29. Фрейд З. Очерки по психологии сексуальности / Зигмунд Фрейд ; [пер. с нем. М. В. Вульф]. — М. : Попурри, 2008. — 480 с.
30. Фрейд З. Психология бессознательного / Зигмунд Фрейд ; [пер. с нем. Г. Барышниковой]. — М. : АСТ МОСКВА : ХРАНИТЕЛЬ, 2007. — 605 с.
31. Фромм Э. Анатомия человеческой деструктивности / Эрих Фромм ; [пер. с нем. П. С. Гуревич]. — М. : Аст ; Хранитель ; Мидгард, 2007. — 624 с.
32. Фромм Э. Человеческая ситуация / Э. Фромм ; [под общ. ред. Д. О. Леонтьева]. — М. : Смысл, 1994. — 238 с.
33. Хьелл Л. Теории личности. (Основные положения, исследования и применение) / Л. Хьелл, Д. Дж. Зиглер ; [пер. с англ. С. Меленевская, Д. Викторова]. — СПб. : Питер Ком, 1999. — 608 с
34. Чабан О.С. Якість життя пацієнта з позицій медичної психології. — Мистецтво лікування. — 2008. — № 5 (51). — С. 40-43.
35. Шамионов Р. М. Психология субъективного благополучия личности / Раиль Мунирович Шамионов. — Саратов : Изд-во Саратов. ун-та, 2004. — 180 с.
36. Ширяева О. С. Психологическое благополучие личности в экстремальных условиях жизнедеятельности : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / Ольга Сергеевна Ширяева. — Петропавловск-Камчатский, 2008. — 254 с.
37. Шостром Э. Анти-Карнеги или Человек-манипулятор / Э. Шостром. — Минск : ТПЦ «Полифакт», 1992. — 128 с.
38. Юнг К. Г. Структура психики и архетипы / Карл Гстав Юнг ; [пер. с нем. Т. А. Ребеко]. — М. : Аккад. проект, 2007. — 303 с. — (Серия «Психологические технологии»).
39. Ягеньський А.В. Оцінка якості життя у сучасній медичній практиці / А.В. Ягеньський, І.М. Січкарук. — Внутрішня медицина. — 2007. — №3 (3). — С. 21-30.
40. Якість_життя : електронний ресурс; режим доступу: <http://uk.wikipedia.org/wiki/>

2.2. ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ГОТОВНОСТЬ СОЦИАЛЬНЫХ РАБОТНИКОВ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Для Беларуси, как и для других государств Восточной и Центральной Европы, характерно старение населения. Средний возраст жителей нашей страны в 2014 году достиг 39,6 лет, в то время как среднестатистическому жителю планеты только 28.

Следствием процесса старения является ежегодное увеличение численности одиноких и одиноко проживающих граждан пожилого возраста нуждающихся в социальном обслуживании. В связи с демографической ситуацией в стране профессия социального работника становится все более востребованной. Кроме того, характерным является постепенное возрастание требований населения к качеству и ассортименту предоставляемых социальных услуг, увеличивается потребность в расширении перечня социальных услуг и увеличении объемов предоставления услуг гражданам, нуждающимся в социальном обслуживании. Получение необходимых социальных услуг для тех, кто полностью или частично утратил способность к самообслуживанию, и в повседневной жизнедеятельности не может обходиться без посторонней помощи, является обязательным условием поддержания приемлемого качества жизни пожилых людей.

В связи с устойчивой тенденцией старения населения страны и предъявляемых требований общества к уровню социального обслуживания возникает проблема профессиональной подготовки социального работника. В связи со спецификой профессиональной деятельности социальных работников актуальным становится не только повышение уровня практических навыков специалиста, но и изучение психологических аспектов развития профессионализма социального работника, включая психологическую безопасность профессиональной деятельности.

Особенности профессии социального работника рассматриваются как правило, с позиций отдельных наук: геронтологии, социальной работы, социальной педагогики, социологии и так далее, что направлено только на повышение уровня профессионально-необходимых знаний. Между тем эта проблема носит междисциплинарный характер. Более того, портрет личности социального работника чаще выводится формально, логическим путем, без проведения программно-обоснованных социологических,

социально-педагогических исследований и экспериментов. Требования к качествам личности и развитости различных компонентов самосознания, к практической деятельности социального работника предъявляет, прежде всего, реальная практика социального обслуживания.

Вместе с тем, профессионально-личностное становление специалиста предполагает в первую очередь формирование у него психологической готовности к профессии. По мнению В.А. Сластенина, развитие психологической готовности социальных работников к профессиональной деятельности является одним из приоритетных направлений развития профессионализма социального работника. Результатом невысокого уровня психологической готовности социальных работников к профессиональной деятельности является: во-первых, профессиональное и эмоциональное выгорание специалистов; во-вторых снижение качества оказываемых услуг социальным работником, а так же текучесть кадров, что неблагоприятно сказывается на системе социальной работы в целом.

Над изучением проблемы формирования психологической готовности к профессиональной деятельности работали Г.Ю. Бурлак, Н.Д. Левитова, К.К. Платонова, Л.А. Кандыбович. Компоненты психологической готовности к профессиональной деятельности изучали О.В. Борденюк, А.А. Деркач, М.И. Дьяченко, Н.В. Кузьмина, Ю.П. Поваренков, В.А. Сластенин, В.Д. Шадриков. Но, несмотря на большое количество исследований в области формирования психологической готовности к различным видам профессиональной деятельности, вопрос о психологической готовности социальных работников к выполнению профессиональных обязанностей требует более полного изучения. Существует также потребность в конкретизации методов формирования психологической готовности социальных работников к профессиональной деятельности.

Актуальность формирования психологической готовности у социальных работников к профессиональной деятельности определяется следующими противоречиями: 1) между особыми требованиями к личности социального работника в связи со спецификой профессиональной деятельности и несовершенной системой профессионально-личностного отбора специалистов, занятых в сфере социального обслуживания населения; 2) востребованностью социально-психологических технологий,

направленных на повышение уровня психологической готовности социальных работников к труду и недостаточностью теоретической и практической разработки данного вопроса; 3) недостаточным уровнем социально-психологической подготовки социальных работников к профессиональной деятельности и высокими требованиями к качеству оказываемых специалистом услуг.

Успешное формирование личности как профессионала и эффективной деятельности специалистов основывается на их готовности к труду. Одним из главных компонентов готовности к профессиональной деятельности выступает психологическая готовность, которая понимается учеными как комплексное психологическое образование, как комплекс операциональных, функциональных и личностных компонентов [1; 2].

Понятие «готовности» к высокопродуктивной деятельности в определенной области труда, общественной жизни Б. Ананьев определяет, как «проявление способностей». Под готовностью к деятельности В.А. Крутецкий понимает весь «ансамбль», синтез свойств личности, как значительно более широкое понятие, чем способности [3; 4].

Готовность человека к труду рассматривалась по-разному, в зависимости от специфики структуры профессиональной деятельности. Большинство авторов объясняет готовность через совокупность мотивационных, познавательных, эмоциональных и волевых качеств личности, общее психофизиологическое состояние, обеспечивающее актуализацию возможностей; направленность личности на выполнение определенных действий. Готовность изучается и как определенный уровень развития личности.

Н.В. Кузьмина считает, что готовность к профессиональной деятельности характеризуется наличием у специалиста знаний, умений и навыков, позволяющих ему осуществлять свою деятельность на уровне современных требований науки и техники. Поскольку любая деятельность есть решение бесчисленного ряда задач, психологическая готовность в ней обнаруживается, прежде всего, в умении видеть задачи, их формулировать, применить методологию и методы специальных наук для установки диагноза и прогноза при решении задач, оценивать и выбирать методы, наиболее подходящие для их решения [4].

К.К. Платонов в соответствии с выдвинутой им концепцией личности в структуре готовности выделяет моральную,

психологическую и профессиональную готовность. Качества, определяющие психологическую готовность, относятся к структуре, объединяющей индивидуальные особенности психических процессов, профессиональную – к опыту личности [2; 4].

Понятие профессиональной готовности рассматривается как категория теории деятельности и понимается, с одной стороны, как результат процесса подготовки, с другой – установки на что-то. Психологическая готовность человека к деятельности как бы аккумулирует в себе все необходимые и достаточные для успешного решения поставленной задачи элементы предстоящего действия и является обязательным условием не только ее начала, но и эффективного решения. В соответствии с пониманием особой значимости психологической готовности как фактора эффективной деятельности, сложилась практика формирования профессиональной готовности специалиста [5; 6].

Психологическая готовность к деятельности рассматривается как целостное проявление личности; под готовностью к деятельности понимают особое личностное состояние, которое предполагает наличие у субъекта образа структуры действия и постоянной направленности сознания на его выполнение.

Л.В. Кондрашова [7] считает, что психологическая готовность к деятельности предполагает образование таких необходимых отношений, свойств и качеств личности, установок, которые дадут специалисту возможность сознательно и добросовестно приступить и творчески выполнить свои профессиональные обязанности.

А.А. Деркач, исследуя проблему психологической готовности к профессиональной деятельности, определяет ее как целостное проявление всех сторон личности специалиста, выделяя познавательные, эмоциональные и мотивационные компоненты. Он выделяет условия формирования готовности к труду: 1) самостоятельность и критическое усвоение культуры; 2) активное участие в решении общественно значимых задач; 3) специальное развитие творческого потенциала личности – ее психических процессов [7].

П.А. Рудик, рассматривая понятие «готовность», обращает внимание на важность личностного подхода к изучению состояния готовности, видит в нем сложное психологическое образование. Автор придает большое значение познавательным психическим процессам, отражающим важнейшие стороны выполняемой

деятельности, эмоциональных компонентов, которые, в свою очередь, могут усиливать или ослаблять активность человека, волевых компонентов, помогающих совершению эффективных действий по достижению цели [7].

При определении сущности психологической готовности к профессиональной деятельности в психологии различают два основных подхода: функциональный и личностный.

Функциональное направление исследует готовность к деятельности как особое состояние психики, которое, будучи сформированным, обеспечивает более высокий уровень достижений в соответствующей деятельности [8]. Так, З.И. Калмыкова определяет психологическую готовность как обучаемость, обученность, т.е. способность личности успешно и активно усваивать необходимые знания, приобретать нужные умения и навыки [5].

Готовность в рамках личностного подхода трактуется как целенаправленное выражение личности, включающее ее убеждения, взгляды, отношения, мотивы, чувства, волевые и интеллектуальные качества, знания, навыки, умения, установки, настроенность на определенное поведение как выражение форсированности определенной системы качеств, необходимых для успешного выполнения той или иной деятельности [6].

Наиболее полная разработка теоретических аспектов проблемы психологической готовности к профессиональной деятельности человека в контексте личностного подхода представлена в трудах Е.М. Борисовой, В.В. Давыдова, Я.Л. Коломинского, В.Г. Кудрявцева и других. Этими учеными обсуждаются такие вопросы как онтогенез психологической готовности человека к деятельности, ее структура, особенности, функции, возможности и закономерности формирования. Психологическая готовность к профессиональной деятельности интерпретируется как интегральное личностное образование, имеющее специфическую структуру и включающее разнообразные компоненты, среди которых выделяют: мотивационный, когнитивный, эмоционально-волевой, операционально-поведенческий как совокупность умений, навыков и личностных качеств, адекватных требованиям, содержанию и условиям деятельности [9].

Состояние психологической готовности к деятельности следует понимать как сложное, целенаправленное проявление личности. Оно имеет динамическую структуру, между компонентами которой

существуют функциональные зависимости. Человек, в практической деятельности, стремясь удовлетворить свои потребности, на основе внутренней активности (биологической, физиологической и психической) реализует определенную цель и достигает результата [10; 11].

В зависимости от подхода к определению понятия «психологическая готовность», разными авторами выделяются ее структура, основные компоненты, обосновываются пути его формирования.

Психологическая готовность включает в себя все элементы действия, которые необходимы для успешного решения поставленной задачи, она проявляется в профессиональной направленности личности. Одним из элементов психологической готовности является осознанная потребность. Психологическая готовность к деятельности начинается с постановки цели на основе потребностей и мотивов. Далее следует выработка плана, моделей, схем предстоящих действий. Следующие элементы – реализация появившейся готовности в предметных действиях, с применением определенных средств и способов деятельности, сравнение полученных результатов с поставленной целью, внесение необходимых изменений. Анализ ситуации, решение, развитие замысла, эмоций, проявление и изменение готовности определяются доминирующим мотивом, который обеспечивает необходимую длительность и направленность активности [8; 12].

Структура личностного уровня готовности к профессиональной деятельности представляет собой сложный синтез тесно взаимосвязанных структурных компонентов. К ним относятся: мотивационно-ценностный, эмоциональный, когнитивный. В структуре готовности к профессиональной деятельности центральное место занимает мотивационно-ценностный компонент. В формировании психологической готовности особое место принадлежит мотивационному компоненту, который является стержневым, своего рода направляющим образованием, т.к. вне мотива и смысла невозможна любая деятельность, не реализуются никакие, даже прочно усвоенные знания и предельно сформированные умения [10; 13].

В психологической литературе большое внимание уделяется конкретным формам психологической готовности: установке (Д.Н. Узнадзе и др.), готовности личности к трудовой деятельности

(Н.Д. Левитов, К.К. Платонов и др.). Для раскрытия природы психологической готовности к труду большое значение имеют проводимые исследования по профпригодности к деятельности (К.М. Гуревич и др.), по профессиональному самоопределению (Е.А. Климов и др.) [2; 6].

Как отмечается в психологическом словаре, главной особенностью готовности к профессиональной деятельности является ее интегративный характер, проявляющийся в упорядоченности внутренних структур, согласованности основных компонентов личности профессионала, в устойчивости, стабильности и преемственности их функционирования, т.е. профессиональная готовность обладает признаками, свидетельствующими о психологическом единстве, целостности личности профессионала, способствующими продуктивности деятельности [14].

О.М. Краснорядцева, рассуждая о психологической готовности к профессиональной деятельности, выделяет следующие сферы ее проявления:

- в форме установок (как проекции прошлого опыта на ситуацию «здесь и сейчас»), предшествующих любым психическим явлениям и проявлениям;
- в виде мотивационной готовности к «приведению в порядок» своего образа мира;
- в виде профессионально-личностной готовности к самореализации через процесс персонализации.

В личностно-деятельностной плоскости рассмотрения проблемы готовности к профессиональной деятельности готовность представляется как проявление всех сторон личности в их целостности, дающее возможность эффективного выполнения своих функций (А.А. Деркач, Л.А. Кандыбович и др.) [5].

В современной психологической науке накоплен довольно обширный теоретический и практический материал о проблеме готовности человека к разным видам деятельности. Определено множество сложившихся понятий готовности, выведено содержание, структура, основные параметры готовности и условия, влияющие на динамику, длительность и устойчивость ее проявлений. Вместе с тем, существуют виды профессиональной деятельности, где психологическая готовность рассматривается как одно из наиважнейших образований в структуре личности специалиста. Существуют профессии, отличающиеся чрезвычайно высоким

уровнем ответственности, сложности, наличием экстремальных факторов и условий. Это такие профессии как психолог, учитель, военнослужащий, врач, специалист по социальной работе, в том числе социальный работник [15; 16].

В современной науке существует тенденция рассмотрения психологической готовности к определенному виду профессиональной деятельности, выделения компонентов этой готовности к данному виду деятельности.

Е.Ю. Райкова, анализируя психологическую готовность к отдельным видам профессионально-психологической деятельности, выделяет три компонента психологической готовности:

- профессиональный компонент, который определяется значимостью эмоционально-волевой направленности будущего специалиста;

- творческий компонент, переживаемый личностью как неосознаваемая уверенность в своих способностях, способствующий разрешению кризисных и проблемных ситуаций, несмотря на то, что до этого у индивида не было опыта разрешения подобных ситуаций;

- личностный компонент, включающий в себя содержание и направленность системы смысложизненных ценностей, совокупность психологических и социальных свойств человека как субъекта деятельности [17].

Н.Г. Храмова в своих исследованиях психологической готовности социальных работников выделяет следующие ее показатели:

- профессиональная компетентность, опирающаяся на интериоризацию и экстериоризацию знаний, как гармоничное сочетание умений, навыков и знаний, способов деятельности, а также культуры профессионального общения;

- эвристическая компетентность, отражающая развитие субъектности познавательной деятельности, как переживаемой личностью неосознаваемой уверенности в своих способностях решить проблему при неимении опыта разрешения подобных ситуаций;

- понимание сущности профессиональной деятельности как процесса и результата познавательной активности;

- личностный потенциал, проявляющийся в индивидуально-характерологических особенностях социального работника как содержание и направленность системы смысложизненных ценностей,

совокупность психологических и социальных свойств человека как субъекта деятельности [18].

Психологическая готовность человека к определенному виду деятельности как личностное новообразование имеет сложную структуру, и специфика психологического содержания ее компонентов определяется содержательным контекстом сферы проявления, а также особенностями самой личности, ее возможностями, направленностью, активностью, своеобразием ее внутреннего мира [19].

Успешность трудовой деятельности во многом зависит от «деятельностно-смыслового единства», которое заключается в совпадении ценностно-смыслового (формирование жизненных смыслов) и предметно-действенного (выбор адекватной смыслу деятельности) аспектов деятельности. Наличие этого единства приобретает большое значение, когда речь идет о профессиональной деятельности в сфере «человек – человек», поскольку для данного вида профессий, в том числе социальной работы, предметом трудовой деятельности выступает человеческая личность. Поэтому специалисту необходимо сформировать в сознании образ личности социального работника (ориентационный компонент); составить четкое представление о своей личности, ее качествах и способности осуществлять деятельность (рефлексивный, личностный компоненты). Кроме того, принцип «деятельностно-смыслового единства» предполагает наличие осознанной, положительной мотивационной установки к будущей профессиональной деятельности (мотивационный компонент) [20].

О.В. Плешакова определяет психологическую готовность как готовность к профессиональной деятельности социальных работников, как целостное системное личностное новообразование, проявляющееся, с одной стороны, как качество личности, а с другой – как ее психическое состояние и обеспечивающее целенаправленное развитие и изменение личности для эффективного выполнения профессиональной деятельности. Под «качеством личности» понимается сформированность определенной системы качеств и профессиональных умений у социального работника, необходимых для выполнения профессиональной деятельности; соответствие личности социального работника, его знаний и умений этим требованиям. А под «психическим состоянием личности» – гуманистическая направленность личности, стремление к успеху в

профессиональной деятельности, положительное отношение к ней [9].

Синтезируя вышепредложенные подходы в изучении психологической готовности к профессиональной деятельности, опираясь на анализ специфики деятельности социального работника, психологическая готовность к профессиональной деятельности определяется как целостное образование личности, включающее в себя мотивационный, ориентационный, операциональный, личностный и рефлексивный компоненты, каждый из которых характеризуется совокупностью содержательных критериев. Под критериями понимаются признаки изучаемого объекта, которые дают возможность судить о его содержании.

Содержание мотивационного компонента психологической готовности к профессиональной деятельности социальных работников раскрывается в положительном отношении к профессии, к трудовой деятельности, в желании и стремлении социального работника осуществлять эту деятельность, а также добиваться успехов в ней. Главная мотивация здесь – это мотивация достижения, как активность индивида в овладении профессией, в достижении успеха в ней.

Ориентационный компонент психологической готовности к профессиональной деятельности раскрывается в знаниях специалистами требований, предъявляемых к личности социального работника; в сформированности в их представлениях образа социального работника.

Исходя из содержания, специфики и ценностей социальной работы можно выделить психологические характеристики и профессионально-нравственные качества, необходимые социальному работнику, и таким образом составить его профессиональный «портрет». Он должен отражать соответствие гуманистического потенциала личности данному роду деятельности; активную позицию в деятельности и стремление к постоянному повышению уровня профессионализма и профессиональных знаний, профессиональную честность; набор таких личностных качеств, как ответственность, коммуникабельность, терпимость, оптимистичность, мобильность, тактичность, доброжелательность, общительность, чуткость, добродушие, энтузиазм, самостоятельность, уравновешенность, толерантность, милосердие, эмпатия.

Операциональная сфера социального работника как одно из условий его психологической готовности к профессиональной деятельности, определяется степенью владения элементарными психологическими знаниями, необходимыми для работы.

Социальному работнику важно быть компетентным в общении, то есть уметь устанавливать и поддерживать межличностные и межгрупповые контакты.

Рефлексивный компонент психологической готовности к профессиональной деятельности раскрывается в адекватной оценке соответствия системы личностных качеств требованиям, предъявляемым к личности социального работника, необходимым для успешного выполнения профессиональной деятельности, а также в умении постоянно оценивать и анализировать восприятие себя другими людьми [9; 21].

В таблице 2.1. представлены компоненты психологической готовности к профессиональной деятельности социального работника и их содержательные критерии.

Таблица 2.1.

Компоненты психологической готовности к профессиональной деятельности социального работника

Компонент	Сущность
Мотивационный	– потребность социального работника в достижении успеха в профессиональной деятельности; – положительное отношение к профессии
Ориентационный	– сформированность образа личности социального работника
Операциональный	– владение психологическими знаниями, необходимыми для профессиональной деятельности
Личностный	– характерологические свойства личности
Рефлексивный	– способность адекватно оценивать себя и других – умение распознавать восприятие себя другими людьми

В формировании качеств, необходимых социальным работникам для успешного выполнения своих обязанностей и общения с клиентами, существенную роль играют характерологические особенности специалиста, стремление к самоопределению,

самоутверждению, ценностные ориентации и волевые усилия человека, избравшего эту профессию [22].

Определяющим фактором пригодности человека к социальной работе является система его ценностей, которая определяет эффективность его практической деятельности. Убежденность в абсолютной ценности каждого человека должна быть базисной психологической установкой, основой ценностной ориентации социального работника. Вместе с тем, уровень психологической готовности отражается при непосредственном выполнении профессиональных обязанностей социального работника, в основе которых лежит законодательная база Министерства труда и социальной защиты населения Республики Беларусь, этический кодекс социального работника, а также система требований, предъявляемых к личности специалиста.

Социальная сфера в целом предъявляет требования к специалисту не только на основе базы, разработанной законодательством в отношении исполнения профессиональных обязанностей, но и теоретически определяет личностные качества, которыми должен обладать специалист, трудящийся в социальной сфере, в частности социальный работник [23; 24].

Социальный работник, который осознанно выбрал свою профессию, понимающий свою общественную миссию и нравственную сущность, успех своей работы видит в облагораживании мира людей, которые по разным причинам оказались в сложных жизненных обстоятельствах. Эта работа требует соответствующих личностных качеств, без которых многим она может показаться рутинной, слишком обременительной и вместо пользы приносить вред клиентам и обществу. В связи с этим особенно важны такие индивидуальные качества социального работника как гуманистическая направленность, личная и социальная ответственность, обостренное чувство справедливости, чувство собственного достоинства и уважение к достоинству другого человека, терпимость, вежливость, порядочность, (способность сопереживать, сочувствовать), готовность понять клиента и прийти ему на помощь, внимательность, исполнительность, искренность, коммуникабельность, социальная адаптированность.

К неприемлемым личностным качествам социального работника относятся такие качества, как нервозность, корыстолюбие, черствость, высокомерие, нечестность, жестокость. В общении

клиенты негативно оценивают грубость, неуважение к людям, беззгливость, сердитость, невежливость, дерзость социальных работников. В отношении к работе – равнодушие к клиентам, постоянная спешка, безответственность, лень, небрежность, нежелание помочь, легкомыслие, несобранность и др. [25].

В научных исследованиях Т.Е. Демидовой, Л.Г. Гусляковой, Е.И. Холостовой личностные качества социального работника делятся на три группы:

1. Психофизиологические характеристики, от которых зависят способности к этому виду деятельности. К ним относятся: психические процессы (восприятие, память, воображение, мышление), психические состояния (усталость, апатия, стресс, тревожность, депрессия), внимание как состояние сознания, эмоциональные и волевые проявления (сдержанность, настойчивость, последовательность, импульсивность). Психологические характеристики должны соответствовать требованиям к профессиональной деятельности социальных работников. Психологическое несоответствие требованиям профессии особенно резко проявляется в сложных ситуациях, при необходимости мобилизации всех личных ресурсов для решения сложных проблем. Так, помогая пожилым людям, социальный работник может столкнуться с необходимостью преодолевать обострение отношений. При таких обстоятельствах нецелесообразно углублять конфликт, акцентировать внимание на нем, настаивать на собственном видении ситуации. Более продуктивными будут разговоры только о факте разногласий, без личностных оценок, обидных слов. Позиция социального работника должна быть убедительной, аргументированной. Заметив, что собеседник стал чрезмерно волноваться, необходимо предложить отложить на время разрешение конфликтной ситуации.

2. Психологические качества, характеризующие социального работника как личность. К этой группе качеств относятся самоконтроль, самокритичность, самооценка своих поступков, а также стрессоустойчивость (физическая тренированность, самовнушение, умение переключаться и управлять своими эмоциями). Они помогают избежать профессиональных стрессов, осуществлять самоменеджмент – последовательное, целенаправленное использование эффективных методов и технологий самореализации, саморазвития творческого потенциала. Например,

работники в коллективе должны быть способны к инициативе, действовать в условиях риска, внедрять новаторские идеи. Для этого необходимы высокая восприимчивость к новому, способность работать самостоятельно, создавать собственную сеть поддержки, решать конфликты в обществе, а также спорные ситуации взаимодействия общества с внешней средой.

3. Психолого-педагогические качества, от которых зависит эффект личной привлекательности. Такими качествами являются коммуникабельность (умение быстро налаживать контакт с людьми); эмпатия (улавливание настроения людей, выявление их установок и ожиданий, сопереживание); красноречие (умение красиво, мастерски говорить, ораторский талант) и другие [26; 27].

Определенную теоретическую, практическую, ориентационную ценность имеет для социальных работников следующий перечень их личностных качеств (Г.Л. Медведева) [28]:

- а) эмпатия – умение видеть мир глазами другого человека;
- б) уважение, реагирование на проблему клиента так, чтобы внушить ему уверенность в способности преодолеть его;
- в) конкретность и четкость;
- г) знание себя и умение помогать другим в самопознании;
- г) искренность, умение естественно вести себя в отношениях с клиентом;
- д) соблюдение правила «здесь и теперь», обязывающих к безотлагательному решению проблемы, удовлетворение потребностей клиента.

Профессиональная социальная работа опирается на принцип гуманизма, согласно которому высшей ценностью в обществе является человек. Гуманность социальной работы выражается в различных формах, самой распространенной из которых является альтруизм (лат. *alter* – другой) – моральное качество, характеризующее готовность человека бескорыстно жертвовать собственными интересами ради блага другого.

Альтруизм является неременным условием социальной работы. Если социальный работник не будет исповедовать его в отношении клиентов, он не сможет видеть их интересы первоочередными для себя, а потому не прилагать усилий для решения их проблем. В таком случае ему трудно будет рассчитывать на доверие клиентов, без которого невозможно эффективное сотрудничество. Итак, профессия

социального работника, основываясь на альтруизме, требует от него и такого морального качества, как сострадание [28; 29].

Социальные работники чаще не имеют специальной профессиональной подготовки, что само по себе является недопустимым для работы в системе социальной защиты, однако признается вынужденно приемлемым в условиях дефицита кадров вообще и квалифицированных кадров, в частности. Более того, далеко не все из этих людей морально готовы к тому виду деятельности, который называется профессиональной социальной работой. Это является одной из причин, делающих необходимым введение особых, дополнительных форм сопровождения деятельности социальных работников – профессиональных этических кодексов [22].

В практике социальной работы уже имеется целый ряд средств для регулирования поведения и действий специалистов. В системе социальной защиты населения действует система правового регулирования отношений между участниками процесса – Конституция Республики Беларусь, законы Республики Беларусь, указы Президента и распоряжения местных органов власти и система административного регулирования – уставы, положения, штатные расписания, должностные инструкции, приказы и т.п.

Но вместе с тем все эти средства, при всей их необходимости, не могут быть признаны достаточными. Они не могут охватить всего разнообразия отношений и ситуаций, возникающих в практике социальной работы повседневно. Это делает необходимым разработку и введение более гибкой и более действенной системы сопровождения, отражающей глубинную сущность социальной работы как профессиональной деятельности. Этический кодекс социального работника, определяет основные принципы профессиональной морали и указывает на специфику черт личности, делающих ее профессионально пригодной к деятельности в качестве социального работника, а также освещает те социальные функции, которые возложены на эту профессию обществом. Рациональный, проверенный временем и откорректированный социальной действительностью набор этических норм приобретает статус кодекса (от латинского *codex* – книга), представляющего собой свод нравственных норм, предписываемых к исполнению, принятого ассоциацией или союзом социальных работников и в дальнейшем служащего стандартом этических отношений в профессиональной деятельности [30].

Основная цель этического кодекса – содействовать воплощению идеалов гуманизма, нравственности и социальной справедливости в профессиональной деятельности и обществе в целом, а главная задача – служить эталоном профессионального поведения и деятельности социального работника.

Этические кодексы социальной работы выполняют определенные функции как в обществе, являясь одним из способов ее регламентации, так и в самой профессиональной деятельности, определяя степень и меру влияния моральных норм на субъектов деятельности и способы их повседневных действий. Устанавливая определенные критерии, необходимые для выстраивания нравственных отношений между участниками деятельности, этические кодексы призваны выполнять следующие функции:

- обеспечить адекватную профессии этическую регламентацию;
- создать единую морально-нравственную основу профессиональной деятельности;
- служить базовым критерием для определения профессиональной пригодности специалиста;
- унифицировать поведение специалиста на основе предъявляемых к ним единых этических требований;
- обеспечить направленность действий на основе определенной общей системы ценностей;
- обеспечить непротиворечивость этических норм, положенных в основу деятельности;
- обеспечить этичность поведения и действий социальных работников, их коллективов и социальных служб;
- гарантировать осуществление прав клиентов;
- гарантировать возможность осуществления взаимозаменяемости работников;
- обеспечить преемственность действий как отдельных специалистов, так и социальных служб;
- дать социальным работникам определенную свободу действий для решения поставленных задач в рамках этических норм и принципов;
- содействовать повышению уровня моральности социальных работников, их клиентов и социального окружения клиентов, всего общества;
- обосновать необходимость постоянного нравственного совершенствования специалистов;

– повысить моральный авторитет социальной работы в обществе;

– гарантировать этическую чистоту профессии как таковой.

Социальные работники представляют собой специфическую профессиональную группу. Следовательно, их деятельность можно рассматривать не как отвлеченный объект, а как социальный организм, характеризующийся присущими ему стереотипами поведения и действий, социальной ролью в обществе. Этот социальный организм имеет определенный набор внутренних этических норм, в сравнении с которыми оцениваются и определяются поведение и действия каждого из отдельных его представителей, а также целостных коллективов и структур. Как в любой другой сфере деятельности, нравственные нормы в социальной работе складывались эмпирически и в настоящее время продолжают совершенствоваться с учетом научных исследований в данной области и накопленного опыта, в соответствии с ожиданиями и требованиями социума.

Таким образом, психологическая готовность социальных работников к профессиональной деятельности – целостное системное личностное новообразование, с одной стороны, проявляющееся как качество личности, а с другой – как ее психическое состояние и обеспечивающее целенаправленное развитие, и изменение личности для эффективного выполнения профессиональной деятельности. Психологическая готовность включает в себя все элементы действия, которые необходимы для успешного решения поставленной задачи, она проявляется в профессиональной направленности личности. Одним из элементов психологической готовности является осознанная потребность.

Специфика трудовой деятельности социальных работников предполагает обладание специалистом определенными личностными качествами, которые находят свое отражение в компонентах психологической готовности к профессиональной деятельности. Гармонично развитая система компонентов психологической готовности к профессиональной деятельности определяет в первую очередь сохранность физического и психического здоровья социального работника, а также эффективность и качество оказываемых специалистом услуг.

Нами было проведено эмпирическое исследование с целью выявления особенностей психологической готовности у социальных

работников к профессиональной деятельности. В исследовании участвовали 40 социальных работников в возрасте от 28 до 56 лет, которые осуществляют свою профессиональную деятельность в ГУ «Территориальный центр социального обслуживания населения» Ленинского и Московского районов.

В эмпирическом исследовании применялись следующие методы: индивидуально-типологический опросник Л.Н. Собчик (ИТО), методика «Мотивы выбора профессии» (по Р.В. Овчаровой), методика определения уровня рефлексивности (по В.В. Пономаревой) [31], анкета по выявлению уровня осведомленности в области геронтологии [27], анкета, определяющая уровень осведомленности о профессии «социальный работник» [22].



Рис. 2.1. Мотивы выбора профессии социальных работников

Анализ результатов показал, что основным мотивом выбора профессии стали внутренние мотивы. На это указали преобладающее большинство респондентов (80 %). Из них 60 % указали на преобладание внутренних индивидуально значимых мотивов, а остальные 20 % – на доминирование внутренних социально значимых мотивов. Внутренние мотивы выбора той или иной профессии подразумевают под собой общественную или личную значимость трудовой деятельности, удовлетворение, которое приносит работа благодаря ее творческому характеру, возможности общения с другими людьми и так далее.

Внутренняя мотивация возникает из потребностей самого человека, поэтому на ее основе человек трудится с удовольствием, без внешнего давления. Внешние мотивы стали ведущими мотивами выбора профессии у 20 % респондентов. Внешняя мотивация – это заработок, стремление к престижу, боязнь осуждения, неудачи и прочее. Внешние мотивы можно разделить на положительные и отрицательные. К положительным мотивам относятся: материальное стимулирование, возможность продвижения по службе, одобрение коллектива, престиж, то есть стимулы, ради которых человек считает нужным приложить свои усилия. К отрицательным мотивам относятся воздействия на личность путем давления, наказаний, критики, осуждения и других санкций негативного характера. При этом, из 20 % респондентов половина указывают на внешние отрицательные мотивы выбора профессии, другая половина – на внешние положительные мотивы выбора трудовой деятельности. Анализ результатов исследования мотивов выбора профессии показывает, что преобладание внутренних мотивов положительной внешней мотивации наиболее эффективно с точки зрения удовлетворенности трудом и его производительности. Таким образом, у 90 % исследуемых социальных работников основной мотивацией выбора профессии стала положительная мотивация, трудовая деятельность их полностью устраивает, приносит им моральное удовлетворение, вызывает положительные эмоции.

Анализ результатов индивидуально-типологического опросника Л.Н. Собчик (ИТО) показал следующее:

Таблица 2.2.

Индивидуально-типологические характеристики социальных работников

Перечень факторных шкал	Количество респондентов (в %)
Ложь (неискренность, тенденция показать себя в лучшем свете);	25%
Аггравация (стремление подчеркнуть имеющиеся проблемы и сложность собственного характера);	5%
Экстраверсия (обращенность в мир реально существующих объектов и ценностей, открытость, стремление к расширению круга контактов, общительность);	35%
Спонтанность (непродуманность в высказываниях и поступках);	45%
Агрессивность (активная самореализация, упрямство и своеволие в отстаивании своих интересов);	40%
Ригидность (инертность, (тугоподвижность) установок, субъективизм, повышенное стремление к отстаиванию своих взглядов и принципов, критичность в отношении иных мнений);	50%

Интроверсия (обращенность в мир субъективных представлений и переживаний, тенденция к уходу в мир иллюзий, фантазий и субъективных идеальных ценностей сдержанность, замкнутость);	60%
Впечатлительность(склонность к рефлексии, пессимистичность в оценке перспектив);	75%
Тревожность (эмоциональность, восприимчивость, незащищенность);	70%
Лабильность (эмотивность, выраженная изменчивость настроения, мотивационная неустойчивость, сентиментальность, стремление к эмоциональной вовлеченности);	55%

Четвертая часть социальных работников были неискренними при ответах на вопросы. В том числе, стремление подчеркнуть имеющиеся проблемы и сложность характера наблюдалось у 5 % респондентов. У 35 % опрошенных была выявлена экстраверсия. В узком смысле слова это стремление человека к расширению круга контактов, его уровень общительности. Спонтанность в высказываниях была диагностирована у половины социальных работников, что указывает на недостаточный уровень профессионализма опрошенных. Менее половины респондентов указали на наличие агрессивности в своих действиях, что также указывает на недостаточный уровень профессиональной пригодности к работе в социальной сфере. При этом необходимо учитывать фактор ситуативной агрессивности, не связанной с выполнением профессиональных обязанностей специалиста. Ригидность была констатирована у 50 % опрошенных, и это свидетельствует о том, что у половины социальных работников наблюдается стремление к отстаиванию своих взглядов и принципов, критичность в отношении иных мнений. Обращенность в мир субъективных представлений и переживаний, тенденция к уходу в мир иллюзий, фантазий и субъективных идеальных ценностей сдержанность, замкнутость наблюдается у большей части опрошенных. У 75 % констатируется тревожность и впечатлительность, проявляющиеся в чувстве незащищенности, эмоциональности, пессимистичности в оценке перспектив, что может рассматриваться как предрасположенность к профессиональному выгоранию. Выраженная изменчивость настроения, мотивационная неустойчивость, сентиментальность отмечена у половины опрошенных социальных работников. В целом, полученные результаты выявили недостаточный уровень развития компонентов психологической готовности социальных работников к выполнению профессиональных обязанностей.

Анализ результатов методики (по В.В. Пономаревой), указывает на то, что развитие рефлексивности у социальных работников имеет средний уровень (рис. 2.2.).

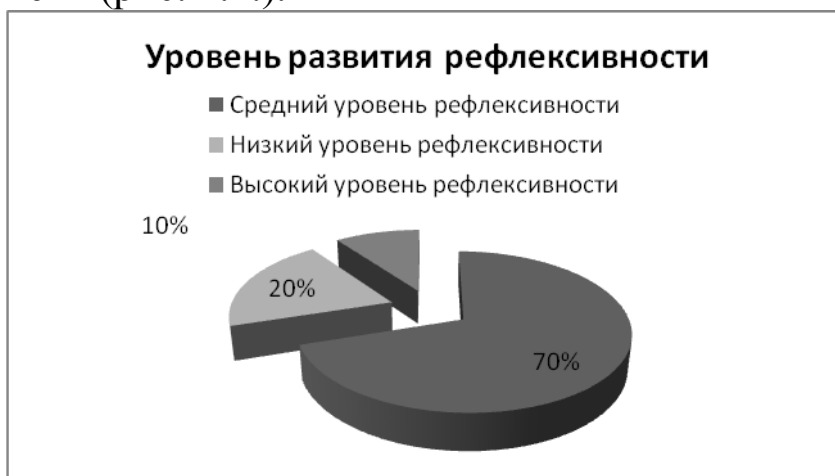


Рис. 2.2. Уровень развития рефлексивности у социальных работников

Из результатов рисунка 2.2 можно увидеть, что у 70 % респондентов рефлексивность имеет средний уровень развития. Это свидетельствует о том, что человек умеет анализировать и обдумывать свои поступки и способен тщательно продумывать свою деятельность. Так же может посмотреть на себя со стороны, и оценить себя и свои поступки в глазах другого человека, но не всегда пользуется всем этим, или пользуется не в полной мере.

Лишь у 10 % работников был выявлен высокий уровень рефлексивности, это указывает на то, что человек в большей степени склонен обращаться к анализу своей деятельности и поступков других людей, выяснять причины и следствия своих действий как в прошлом, так в настоящем и будущем. Ему свойственно обдумывать свою деятельность в мельчайших деталях, тщательно ее планировать и прогнозировать все последствия. Вероятно также, что таким людям легче понять другого, поставить себя на его место, предсказать его поведение, понять, что думают о них самих.

У 20 % социальных работников был диагностирован низкий уровень, это свидетельствует о том, что респонденту в меньшей степени свойственно задумываться над собственной деятельностью и поступками других людей, выяснять причины и следствия своих действий как в прошлом, так в настоящем и будущем. Он редко обдумывает свою деятельность в мельчайших деталях, ему сложно прогнозировать возможные последствия, испытывает сложности при постановке себя на место другого, ему сложно предсказать его поведение.

Анализ результатов анкеты, направленной на определение уровня знаний в области геронтологии и социальной работы, показал следующее. 65 % социальных работников имеют понятие об объекте изучения геронтологии. Остальные 35 % респондентов затрудняются ответить на вопрос о содержании понятия «геронтология». Недостаточный уровень осведомленности в области геронтологии может объясняться тем, что социальные работники не проходили специальной образовательной подготовки к профессиональной деятельности. Неполное представление у респондентов и о реабилитации пожилых лиц (рис. 2.3).

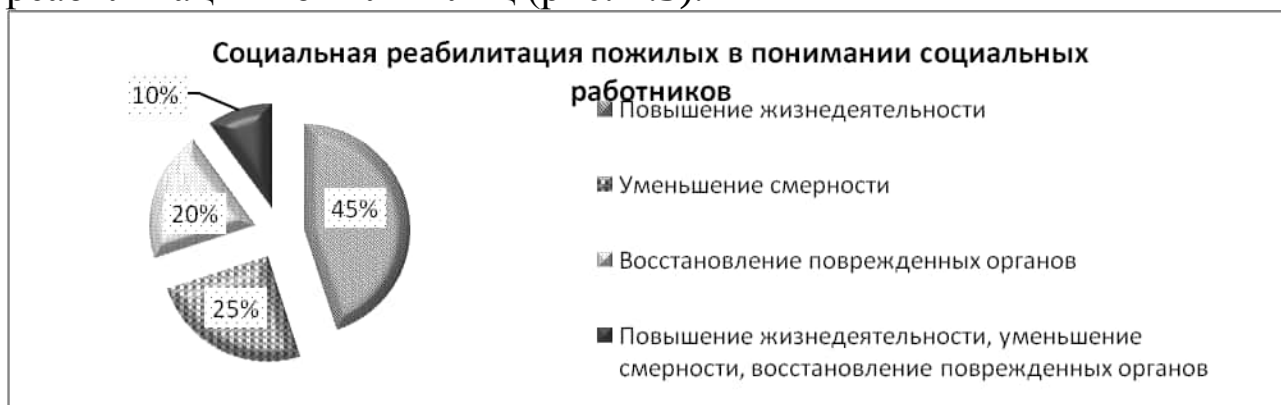


Рис. 2.3. Реабилитация пожилых лиц в понимании социальных работников

К основным формам социальной поддержки пожилых людей большинство социальных работников (75 %) отнесли уменьшение психологической напряженности и помощь в социальной адаптации. Такие представления о возможных формах социальной поддержки базируются на собственном профессиональном опыте. Исходя из ответов респондентов на этот вопрос, можно определить область основных проблем пожилых людей: состояние психологической напряженности и низкий уровень социальной адаптации. Около 10 % респондентов к формам социальной адаптации отнесли все предложенные варианты ответов (уменьшение психологической напряженности, помощь в социальной адаптации, материальная помощь, получение профессии), еще 10 % к основным формам социальной поддержки отнесли помощь в социальной адаптации и материальную помощь. Только уменьшение психологической напряженности как основную форму социальной поддержки выбрали 5 % социальных работников (рис.2.4).

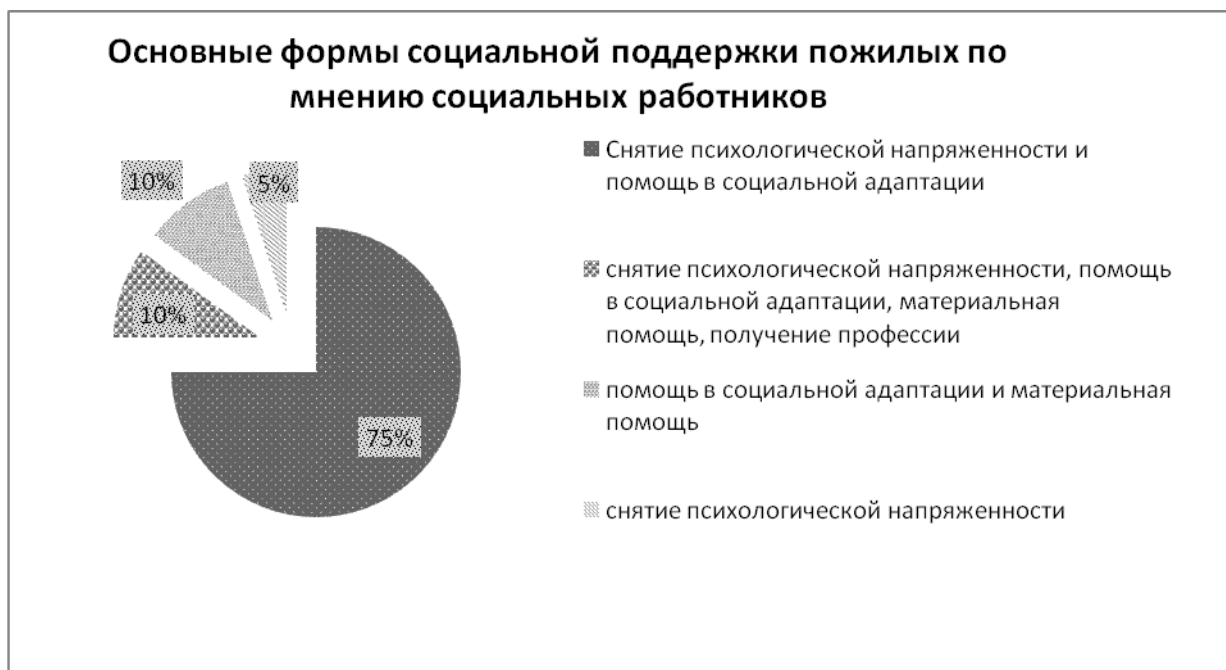


Рис. 2.4. Основные формы социальной поддержки пожилых людей, по мнению социальных работников

Все респонденты правильно указывают на то, что болезни сердечно-сосудистой системы у больных пожилых людей занимают первое место в структуре заболеваний. Подавляющее большинство социальных работников (90 %) считают, что при оценке качества жизни, связанного со здоровьем, у лиц пожилого возраста анализируются: повседневная жизнь, психическое и физическое состояние, социальное и экономическое функционирование, и только 10 % в этот перечень включают деятельность социальных служб. Полученные данные дают возможность полагать, что основная масса из числа социальных работников деятельность социальных служб не считает критерием оценки качества жизни пожилых людей, следовательно, не несет должной ответственности за невыполнение своих профессиональных обязанностей.

Абсолютное большинство социальных работников (90 %) смогли перечислить основные принципы деятельности госслужб социальной защиты населения (компетентность, принцип дифференцированного подхода, комплексность). Остальные 10 % респондентов отмечали, что только компетентность и комплексность можно отнести к основным принципам деятельности государственных служб социальной защиты населения.

По результатам анкеты можно сделать вывод о том, что большинство социальных работников недостаточно осведомлены о своих профессиональных обязанностях, имеют невысокий уровень

знаний в области геронтологии и социальной работы. Скорее всего, это связано с тем, что на предложенные вопросы социальные работники отвечали интуитивно, используя только собственные знания, приобретенные в процессе осуществления профессиональной деятельности. Это свидетельствует о недостатке теоретической подготовки в области социальной работы, которые могли бы значительно улучшить качество результатов деятельности социальных работников, соответственно, деятельность государственных служб социальной защиты населения, в целом.

Анализ анкеты, направленной на определение уровня сформированности образа личности социального работника у респондентов, показал следующее. Абсолютно все социальные работники видят успех своей работы в повышении качества жизни людей, которые по разным причинам оказались в сложных жизненных обстоятельствах. Так же, все респонденты отмечают, что особенно важны для социального работника такие индивидуальные качества, как личная и социальная ответственность, чувство справедливости, чувство собственного достоинства и уважение к достоинству другого человека, терпимость, вежливость, порядочность, готовность понять клиента и прийти к нему на помощь, внимательность, исполнительность, коммуникабельность, искренность и способность сопереживать другому человеку. Так же все социальные работники считают, что специалист должен обладать необходимыми личными качествами для реализации своей профессиональной деятельности среди которых, уравновешенность, заботливость, доброта, бескорыстие. Соответственно, у социального работника должны отсутствовать такие качества как нервозность, черствость, высокомерие, нечестность, жестокость и корыстолюбие. В том числе, социальный работник должен обладать элементарными навыками общения, к которым относятся: внимание к другим, умение выслушать, вежливость. Все респонденты соглашались с тем, что в их профессиональной деятельности одним из ключевых моментов является личное отношение к работе, оно должно иметь следующие характеристики: добросовестность, исполнительская дисциплина, ответственность, требовательность к себе.

Помогая пожилым людям, социальный работник может столкнуться с необходимостью преодолевать обострения отношений. Абсолютно все респонденты утверждают, что при таких обстоятельствах целесообразно говорить только о факте разногласий,

без личных оценок, обидных слов. Позиция социального работника должна быть убедительной и аргументированной. Анализ ответов на вопрос о конфликтах между социальным работником и пожилым человеком дает нам право полагать, что респонденты обладают определенными личностными качествами, необходимыми для профессиональной деятельности. Однако только 60% респондентов смогли правильно выбрать из предложенного перечня психологических качеств те, которые характеризуют социального работника как личность. Треть респондентов отметили такие качества как стрессоустойчивость, самоконтроль и самокритичность. Это указывает на определенные сложности при выполнении профессиональных обязанностей, связанные с несоответствием психологических особенностей личности с определенными профессиональными требованиями. Остальные респонденты (5%) выбрали только самоконтроль, как основное психологическое качество, характеризующее социального работника. Таким образом, результаты анкетирования показали, что респонденты имеют неполное представление о том, какими психологическими качествами должен обладать социальный работник. Многие варианты ответов на тот или иной вопрос вызвали затруднения у социальных работников, что подчеркивает отсутствие теоретической базы.

Проведенное эмпирическое исследование позволило нам определить, что основой выбора профессии у социальных работников стала положительная мотивация, это указывает на гуманистическую направленность специалистов. Социальные работники обладают определенными знаниями в области социальной работы, полученными в процессе выполнения профессиональных обязанностей, однако этих знаний недостаточно для качественного оказания услуг клиентам. Выраженность у социальных работников таких качеств как лабильность, интроверсия, излишняя впечатлительность и тревожность, сопровождаемая при этом, средним уровнем рефлексивности указывает на необходимость развития компонентов психологической готовности к профессиональной деятельности.

На основе результатов теоретического анализа и результатов эмпирического исследования, разработана программа, целью которой является развитие компонентов психологической готовности социальных работников к профессиональной деятельности. Программа направлена на создание условий для развития основных

компонентов психологической готовности социальных работников к профессиональной деятельности и ориентирована на повышение уровня знаний в области социальной работы с пожилыми людьми у целевой группы, формирование элементарных психологических навыков, необходимых социальным работникам для успешной реализации профессиональной деятельности.

Программа условно включает в себя три этапа. На первом этапе социальные работники осваивают теоретический материал в области социальной работы путем организации обучающих семинаров. Второй этап представляет собой систему тренингов, направленных на интерактивное получение и отработку элементарных психологических знаний и приемов, необходимых для успешной реализации профессиональной деятельности социальными работниками. Третий этап подразумевает контроль успешности проведения программы, путем определения уровня психологической готовности работников к профессиональной деятельности. Разработанная программа ориентирована на формирование у работников системы элементарных психологических знаний, а также отработку полученных знаний в искусственно созданных профессиональных ситуациях в рамках системы тренингов.

Реализация программы позволит повысить уровень психологической готовности социальных работников к профессиональной деятельности, тем самым обеспечивая им большую психологическую безопасность в реализации профессиональных функций.

Список использованной литературы:

1. Кузнецова, Г.Д. Формирование профессиональной деятельности и личности социального работника :автореф. дис. ... канд. пед. наук: 19.00.07 / Г.Д.Кузнецова. – Москва, 1996. – 34 с.
2. Платонов, К.К. Структура и развитие личности / К.К. Платонов ; под ред. А.Д. Глаточкина. – М. : Наука, 1986. – 254 с.
3. Раскин, В.Н. Социально – психологический тренинг в подготовке социальных работников / В.Н. Раскин // Вестник психосоциальной и коррекционно – реабилитационной работы. – 1995. – № 2. – С. 3–9.
4. Ананьев, Б.Г. Избранные психологические труды : в2 т. / Б.Г. Ананьев. – М.: Педагогика, 1980. – Т 1.
5. Деркач, А.А. Акмеология: пути достижения вершин профессионализма / А.А. Деркач, Н.В. Кузнецов. – М., 1993. – 168 с.
6. Левитов, Н.Д. Психология труда / Н.Д. Левитов. – М. :Учпедиз, 1963. – 340с.
7. Козырева, И.А. Подготовка специалистов по социальной работе : опыт и проблемы / И.А. Козырева, А.В. Соколова // Российский журнал социальной работы. – 2000. – № 9/10. – С. 185–190.
8. Дьяченко, М.И. Психологическая готовность / М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович. – М., 1986. – 182 с.

9. Плешакова, О.В. Теоретические аспекты формирования психологической готовности к профессиональной деятельности социальных работников / О.В. Плешакова // Известия Пензенского государственного педагогического университета им. В.Г. Белинского. – 2008. – №6. – С. 142–145.
10. Дьяченко, М.И. Психологические проблемы готовности к деятельности / М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович. – Минск : Бел. ун-т, 1996. – 176 с.
11. Бурлак, Г.Ю. Социальная работа в России: проблемы формирования профессиональной культуры : автореф. дис.канд. социол. наук: 22.00.04 / Г.Ю. Бурлак. – М., 1997. – 35 с.
12. Платонов, К.К. Вопросы психологии труда / К.К. Платонов. – М. : Медгиз, 1962. – 219 с.
13. Дьяченко, М.И. Психология высшей школы / М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович. – М. : Высшая школа, 2004. – 183 с.
14. Психологический словарь / под ред. В.В. Давыдова [и др.]. – М. : Педагогика, 1983. – 448 с.
15. Толочек, В.А. Современная психология труда / В.А. Толкачок. – СПб. : Питер, 2005. – 479 с.
16. Кузьмина, Н.В. Психологическая структура деятельности учителя / Н.В. Кузьмина, Н.В. Кухарев. – Гомель : Гомельск.ун-т, 1976. – 57 с.
17. Райкова, Е.Ю. Формирование психологической готовности студентов к консультированию по проблемам детско-родительских отношений : дис. канд. псих. наук : 12.00.10 / Е.Ю. Райкова. – Самара, 2005. – 197 с.
18. Храмова, Н.Г. Формирование психологической готовности студентов к консультированию по проблемам супружеских отношений : дис. канд. псих. наук: 19.00.17 / Н.Г. Храмова. – Самара, 2003. – 166 с.
19. Бернлер, Г. Теория социально – психологической работы / Г. Бернлер, Л. Юнссон ; пер. с нем. – М., 1992. – 235 с.
20. Климов, Е.А. Психология профессионала: учеб. пособие / Е.А. Климов. – М. : Воронеж : Ин-т практической психологии, 1996. – 509 с.
21. Санжаева, Р.Д. Психологические механизмы формирования готовности человека к деятельности : дис. д-ра психол. наук : 19.00.01 / Р.Д. Санжаева. – Новосибирск, 1997. – 347 с.
22. Лавриненко, И.М. Личность и профессиональная деятельность социального работника (международный опыт) / И.М. Лавриненко // Российский журнал социальной работы. – 1996. – № 2. – С. 110–119.
23. Сидоров, В.Н. Деятельность социального работника: роли, функции и умения / В.Н. Сидоров. – М. : Социально-технологический ин-т, 2000. – 90 с.
24. Зайнышева, И.Г. Технология социальной работы: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / И.Г. Зайнышева. – М. : ВЛАДОС, 2002. – 240 с.
25. Нойфельд, И. Методы социальной работы. Теория и практика социальной работы : отечественный и зарубежный опыт / И. Нойфельд. – М. : Тула, 1993. – 167 с.
26. Гуслякова, Л.Г. Основы теории социальной работы / Л.Г. Гуслякова, Е.И. Холостова. – М. : Ин-т соц. работы, 1997. – 189 с.
27. Холостова, Е.И. Практикум по социальной работе / Е.И. Холостова. – М. : Дашков и К, 2008. – 296 с.
28. Медведева, Г.П. Этика социальной работы : учеб. пособие / Г.П. Медведева. – М. : ВЛАДОС, 1999. – 208 с.
29. Бербешкина, З.А. Этика социального работника / З.А. Бербешкина. – М. : РГСИ, 1993. – 124 с.
30. Старовойтова, Л.А. Этические основы социальной работы / Л.А. Старовойтова. – М. : Союз, 1994. – 142 с.
31. Овчарова, Р.В. Технологии практического психолога образования : учеб. пособие для студ. вузов и практических работников / Р.В. Овчарова. – М. : Сфера, 2000. – 448 с.

2.3. МОТИВАЦІЙНІ ЧИННИКИ ПРОФЕСІЙНОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ ФАХІВЦІВ ДОШКІЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

Головною тенденцією демократичних змін в розвитку сучасного українського суспільства є формування ставлення до людини як до найвищої цінності. Визнання самоцінності особистості та визначення можливостей її індивідуального розвитку й самовиповнення можливе в межах особистісно-ціннісної моделі освіти, де створюються усі умови для опанування механізмами саморозвитку та самореалізації на різних етапах онтогенезу. Ефективність такої моделі визначається її впровадженням у систему дошкільної освіти, про що йдеться у Національній доктрині розвитку освіти, Законі України «Про дошкільну освіту» від 20.12.2001 р., Законі України «Про внесення змін до законодавчих актів з питань загальної середньої та дошкільної освіти щодо організації навчально-виховного процесу» від 06.07.2010 р. та державних цільових програмах розвитку дитини дошкільного віку «Я у світі» (наказ МОН України від 29.01.2009 р.) та «Впевнений старт» (наказ МОН України від 23.11.2010 р.).

Центральною особою, яка відповідає за навчальну розвиненість і вихованість дітей дошкільного віку, є професійно підготовлений педагог. Проблема підготовки фахівців-педагогів дошкільних закладів розкривається у працях вітчизняних дослідників (І. Бех, Т. Вівчарик, Н. Губа, О. Кононко, В. Кузьменко, Т. Пирожено та ін.). Науковці акцентують увагу на висвітленні сутності професійно-педагогічної культури, педагогічної творчості, педагогічної майстерності, педагогічної обдарованості, особистісного й професійного розвитку педагога (Г. Балл, В. Кан-Калік, Н. Лосева, Л. Мітіна, І. Смолюк, Т. Щербан та ін.) та виокремленні таких компонентів підготовки педагогів як професійне самовизначення, професійна свідомість, професійне пізнання і мислення, професійна ідентифікація, мотивація, рефлексія (Ж. Вірна, Л. Долинська, О. Іванашко, С. Максименко, В. Семиченко та ін.). Однак більшість авторів стрижнем професійної підготовленості педагога вважають його прагнення до самореалізації.

Багатогранність феномену самореалізації особистості почала всебічно вивчатися психологією з розвитком екзистенційно-гуманістичного напрямку (А. Маслоу, Р. Мей, Г. Олпорт, К. Роджерс, В. Франкл, Е. Фром та ін.). Для більшості сучасних досліджень цього спрямування властивим є вивчення цілісного процесу життєвизначення

людини (К. Абульханова-Славська, Л. Анциферова, Б. Богоявленська, Л. Мова, Т. Титаренко та ін.), виокремлення складових, механізмів, зв'язків особистісної самореалізації із віковою і гендерною динамікою змін (Є. Вахромов, В. Гупаловська, Л. Долинська, Н. Ісаєва, С. Кудінов, М. Мушкевич та ін.), а також вивчення мотивів, які забезпечують ефективну професійну самореалізацію особистості (З. Карпенко, Я. Коломінський, Н. Кузьміна, М. Муртазаєва, М. Чобітько, Т. Щербан та ін.).

Водночас, питання, що розкривають мотиваційний зміст професійної самореалізації педагогів сучасної дошкільної освіти, залишаються недостатньо вивченими, не зважаючи на те, що сучасне дошкілля потребує фахівців, здатних до нестереотипних способів роботи, відповідальних за власні рішення, професійно мобільних, творчих та готових до професійної самореалізації.

Вивчення багатьох наукових праць дало можливість встановити, що проблема самореалізації особистості була актуалізована під впливом філософії екзистенціалізму (А. Анг'ял, Л. Бінсвангер, Дж. Бьюдженталь, С. Гаард, Р. Мей, Ф. Ніцше, Ж.-П. Сартр, Е. Фром та ін.). Досвід дослідження проблеми самореалізації особистості в філософській думці знайшов своє продовження в працях психологів-гуманістів (К. Гольдштейн, А. Маслоу, К. Роджерс, Г. Олпорт та ін.). Гуманістична психологія, котра значною мірою визначила сучасні підходи до розуміння особистісного розвитку та реалізації себе, основним джерелом людської діяльності вважає безперервний рух людини до самоактуалізації, прагнення до самовираження, самоусвідомлення.

У численних сучасних дослідженнях феномену самореалізації підкреслюється процес творчого перетворення особистістю самої себе, її здатність до особистісного вибору, постановки нових цілей, оволодіння критичними ситуаціями та набуття нею суб'єктних характеристик (Ф. Барон, Н. Волянюк, Е. Галажинський, П. Горностай, Л. Коростильова, І. Мартинюк, А. Чекаліна та ін.). Окремі науковці розглядають самореалізацію особистості крізь призму її життєвої компетентності (О. Бодальов, Є. Варбан, Н. Губа, Ж. Делор, Д. Равен, Л. Сохань, Л. Орбан-Лембрик та ін.). Частина дослідників головним в проблемі самореалізації особистості вважає формування часової перспективи життя (В. Васильєв, Є. Головаха, З. Кирєєва, Л. Колесніченко, І. Кон, В. Циба та ін.). Відтак, самореалізація в сучасній традиції наукових досліджень визначається

як свідомий, цілеспрямований процес розкриття та опредметнення сутнісних сил людини в її багатоманітній соціальній діяльності.

На підставі теоретичного аналізу наукових доробок (Ж. Вірна, В. Гупаловська, А. Крупнов, С. Кудінов, С. Максименко та ін.) констатуємо, що основним атрибутом самореалізації особистості є професійний шлях. Водночас, специфіка самореалізації особистості у кожній професії зумовлена особливостями цієї професії, вимогами, які вона висуває до людини та їх поєднанням з індивідуальними властивостями особистості. Серед основних вимог до особистості педагога-професіонала вчені виділяють: професійно-педагогічні знання, уміння і навички; розвинену емпатію та високий ступінь емоційної стійкості й самоконтролю; відповідальність та творчий підхід до діяльності; розвинену професійну самосвідомість; майстерність слова; мотиваційно-ціннісне ставлення до праці та педагогічну спрямованість (Л. Вершиловський, В. Пантелєєва, В. Сластьонін, Т. Щербан та ін.). Основою ефективності педагогічної діяльності є постійне прагнення педагога до саморозвитку. Сутність професійної самореалізації педагога дошкілля, таким чином, визначається як усвідомлена, цілеспрямована об'єктивація тих професійно-особистісних якостей, які сприяють його релевантному самовираженню в професійній діяльності через формування власної системи мотивів та визначення способів їх реалізації.

Вивчення наукових праць (Е. Зеєр, Є. Климов, А. Маркова, Л. Мітіна, Ю. Поваренков, М. Пряжніков та ін.) дає можливість встановити, що професійний розвиток особистості характеризується своєю специфікою на кожному етапі професійного становлення у представників різних професій. Зокрема, Л. Мітіна зазначає, що у педагогів етап адаптації до професійної діяльності триває до 5-ти років, етап професійної майстерності настає у період від 6-ти до 15-ти років, а етап професійної стагнації – після 15-ти років діяльності.

Найважливішим атрибутом успішного професійного функціонування і розвитку педагога є розвинена професійна мотивація. З'ясовано, що для актуалізації та реалізації вищих потенцій особистості педагога необхідні як внутрішні, так і зовнішні мотиваційні спонукання, проте більшу стимулюючу силу має внутрішня потреба особистості в самореалізації.

У завершенні теоретичного аналізу наведено узагальнене розуміння мотиваційних чинників професійної самореалізації педагога дошкільної освіти як сукупності спонукань (мотиви

розвитку та самореалізації, мотиви індивідуального внеску в професію, діяльнісно-процесуальні мотиви, мотиви розуміння призначення професії, мотиви задоволення різними аспектами професії, мотиви психологічного самопочуття), котрі стимулюють творчий прояв його особистості в професії. Серед зовнішніх мотиваційних чинників професійної самореалізації виділено: діяльнісно-результативні мотиви, мотиви соціальної співпраці в професії та міжособистісного спілкування, матеріальні та організаційні мотиви, вітальні мотиви та мотиви комфорту.

Аналіз мотиваційної детермінації професійної діяльності педагога дошкільної освіти показує, що саме прагнення до самореалізації визначає його професійно-компетентну поведінку.

Дослідження самореалізації дало змогу об'єднати досягнення психологічної теорії і практики й запропонувати теоретичну модель її структурно-функціональної організації (рис. 2.5).

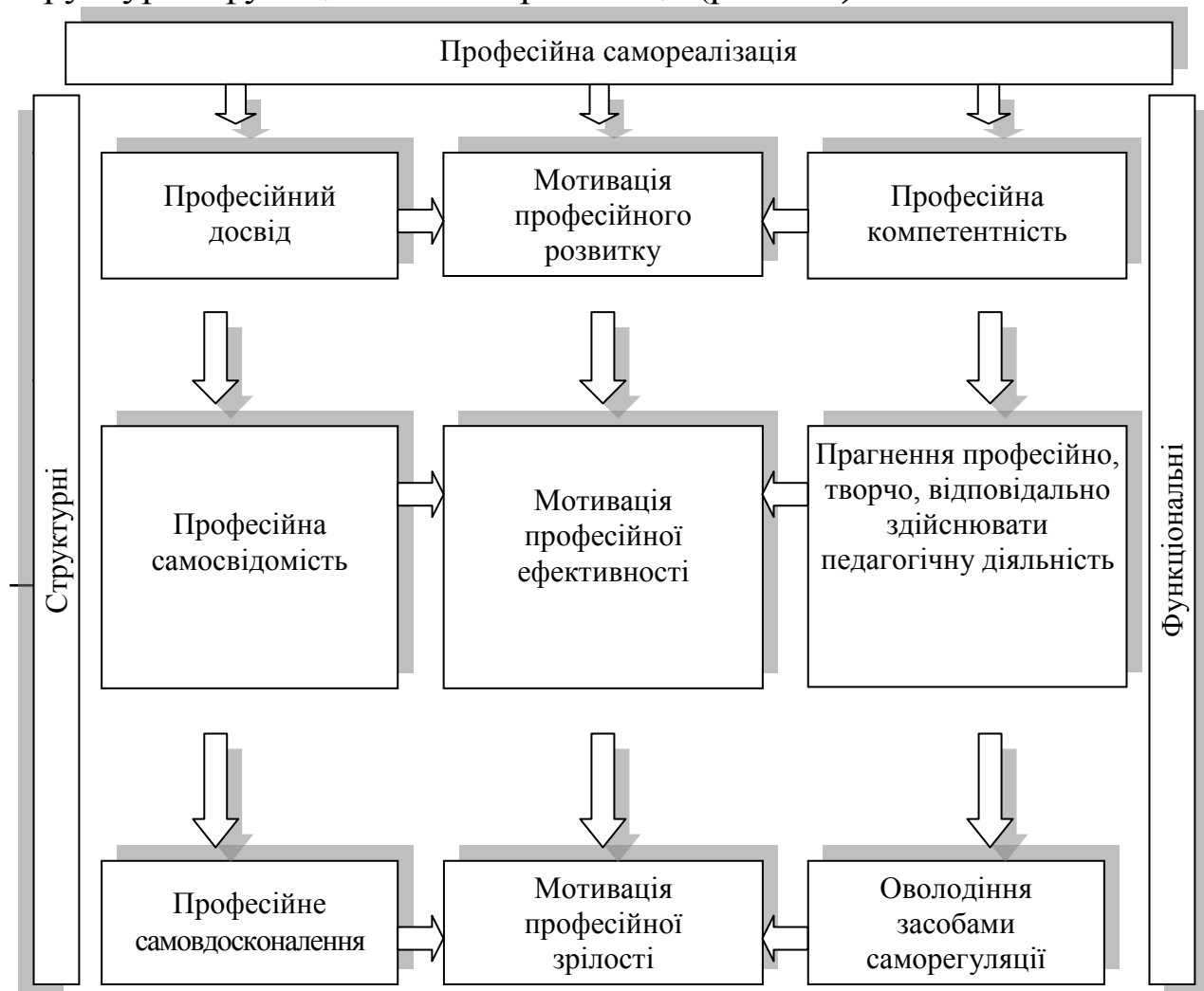


Рис. 2.5. Теоретична модель структурно-функціональної організації професійної самореалізації педагогів дошкільних закладів

На тлі існуючих теоретичних засад та емпіричних даних було визначено структурний зміст професійної самореалізації педагога через такі компоненти: *професійний досвід*, який репрезентований такими характеристиками як професійні знання, вміння, навички, способи орієнтації в сфері професійних вимог, що пов'язані з фаховою спрямованістю педагога; *професійна самосвідомість*, що представлена характеристиками самооцінки педагога, які відображають рівень його усвідомлення норм та вимог професії й відповідність професійним еталонам і нормам; *професійне самовдосконалення*, яке передбачає спрямованість педагога на збалансований та гармонійний розвиток різноманітних аспектів його особистості.

Зміст виділених структурних компонентів професійної самореалізації виявляється у відповідних функціональних проявах: професійній компетентності; прагненні професійно, творчо, відповідально здійснювати педагогічну діяльність; оволодінні засобами саморегуляції. Розвиток та функціонування структурних компонентів професійної самореалізації зумовлені мотивацією професійного розвитку, ефективності й професійної зрілості.

Базою для проведення дослідження були обрані дошкільні заклади м. Луцька (№ 2, 5, 7, 9, 13, 15, 17, 22, 31). Загальна вибірка досліджуваних склала 154 фахівці-педагоги, які були поділені на три групи відповідно до стажу роботи: група I – педагоги із стажем роботи до 5-ти років ($n = 41$); група II – педагоги із стажем роботи від 6-ти до 15-ти років ($n = 42$); група III – педагоги із стажем роботи понад 15 років ($n = 41$).

На першому етапі дослідження, за допомогою опитувальника особистісної орієнтації Е. Шострома, був визначений рівень професійної самореалізації фахівців-педагогів кожної із трьох груп. Використання однофакторного дисперсійного аналізу дало змогу виявити статистично значущі відмінності за такими показниками самореалізації: прийняття цінностей самоактуалізованої особистості ($F = 4,27$), сенситивність ($F = 4,09$), погляди на природу людини ($F = 3,56$), синергізм ($F = 3,46$), прийняття агресії ($F = 4,27$), пізнавальні потреби ($F = 3,56$), креативність ($F = 3,34$), спонтанність ($F = 6,11$) (рівень значущості від $p \leq 0,05$ до $p \leq 0,01$).

Аналіз середньогрупових показників самореалізації показав, що для досліджуваних групи I характерний низький рівень самореалізації. Ця особливість зумовлена тим, що на етапі професійної адаптації

педагог переважно орієнтований на практичне оволодіння педагогічною діяльністю в умовах конкретного дошкільного закладу, ніж на самовираження власних творчих ресурсів. Фахівців, що перебувають на етапі професійної майстерності, характеризує найвищий рівень професійної самореалізації. Проте, навіть у цих педагогів виявлені помірний рівень сенситивності, спонтанності, пізнавальних потреб та креативності. Для педагогів, які перебувають на етапі професійної стагнації, властивим є середній рівень професійної самореалізації. У цих фахівців поряд з правильною орієнтацією в часі, прийняттям цінностей самоактуалізованої особистості, адекватним розумінням природи людини виявлені конформізм, низьке прагнення до набуття нових знань, помірна творча активність.

Другий етап дослідження передбачав вивчення мотиваційних чинників професійної самореалізації педагогів на кожному з етапів їх професійного становлення. Статистично значущі відмінності середніх значень показників мотивації педагогів трьох груп виявлені за такими параметрами: спрямованість на справу ($F = 3,46$); потреба в самовираженні ($F = 4,38$) та реалізації індивідуальних можливостей ($F = 4,38$); мотив збереження здоров'я ($F = 3,96$), творчості в діяльності ($F = 4,33$), професійного успіху ($F = 5,53$), соціальних досягнень ($F = 3,44$) та мотив професійної самореалізації ($F = 3,40$); ціль самовдосконалення ($F = 3,92$), досягнення кар'єрного росту ($F = 3,56$), альтруїстичні цілі ($F = 3,19$); цінність задоволення від взаємин з керівництвом ($F = 4,10$) та турботи про особисте здоров'я ($F = 3,36$); орієнтація на результат ($F = 3,17$) та на свободу ($F = 3,24$) (рівень значущості від $p \leq 0,05$).

Аналіз середньогрупових показників мотивації засвідчив, що у фахівців, які перебувають на *етапі професійної адаптації* домінуючі позиції займають: мотиви розвитку та самореалізації в професії (потреба самовираження, мотив пізнання та можливість творчості в діяльності); мотиви розуміння призначення професії (мотив значущості роботи та престижності професії, цінність задоволення престижністю професії, орієнтація на альтруїзм); мотиви міжособистісного спілкування (спрямованість на взаємодію, потреба в спілкуванні, мотив спілкування, ціль гармонійних взаємин); діяльнісно-процесуальні мотиви (орієнтація на процес праці); вітальні мотиви (мотив та ціль збереження здоров'я, потреби безпеки); організаційні мотиви (мотив забезпечення санітарно-гігієнічних умов

праці); матеріальні мотиви (мотив та цінність матеріального благополуччя); широкі соціальні мотиви (соціальні потреби, цінність впевненості в благополуччі сім'ї, задоволеність сімейними відносинами, захищеність в соціальному середовищі, більш престижна професійна діяльність).

Мотивація професійної самореалізації педагогів на *етані професійної майстерності* характеризується домінуванням таких мотиваційних чинників: мотиви розвитку та самореалізації в професії (потреба самовираження, мотив творчості в професії, мотив та ціль професійного успіху, ціль самовдосконалення, цінність високих результатів праці та самовдосконалення й самореалізації в професії); мотиви індивідуального внеску в професію (потреба в реалізації індивідуальних можливостей, цінність співпадіння особистих та службових інтересів); діяльнісно-результативні мотиви (орієнтація на результат та свободу в діяльності, спрямованість на справу); мотиви розуміння призначення професії (мотив престижності професії, цінність задоволеності престижністю професії, значущості роботи, альтруїстичні цілі, орієнтація на альтруїзм); мотиви міжособистісного спілкування (потреба та мотив спілкування); соціальної співпраці (наявність авторитету серед керівництва, визнання керівництвом особистих зусиль); вітальні мотиви (мотив збереження здоров'я, цінність турботи про особисте здоров'я); матеріальні мотиви (цінність матеріального достатку); широкі соціальні мотиви (цінність захищеності в соціальному середовищі, впевненості у благополуччі сім'ї, злагоди в сімейних стосунках).

У досліджуваних, котрі перебувають на *етані професійної стагнації*, домінуючі позиції займають: мотиви розвитку та самореалізації в професії (потреба самовираження, мотив професійного успіху, творчості в діяльності та підвищення кваліфікації, ціль самовдосконалення); мотиви індивідуального внеску в професію (потреба в реалізації індивідуальних можливостей); мотиви розуміння призначення професії (мотив престижності професії та значущості роботи, цінність задоволеності престижністю професії, орієнтація на альтруїзм); мотиви психологічного самопочуття (цінність особистого комфорту та задоволення життям, психічної стабільності); діяльнісно-процесуальні мотиви (орієнтація на процес діяльності); мотиви міжособистісного спілкування (потреба та мотив спілкування, ціль гармонійних взаємин); соціальної співпраці (визнання керівництвом

особистих зусиль); матеріальні мотиви (матеріальні потреби, мотив та ціль матеріального благополуччя, цінність матеріального достатку); вітальні мотиви (потреба в безпеці, мотив та ціль збереження здоров'я, цінність турботи про власне здоров'я); широкі соціальні мотиви (впевненість у благополуччі сім'ї, захищеність у соціальному середовищі, злагода в сімейних відносинах).

Дослідження особистісно-комунікативних властивостей педагогів дошкільної освіти із різним стажем роботи виявило статистично значущі відмінності в особистісно-комунікативних характеристиках: «невпевненість – сміливість» ($F = 6,50$), «жорстокість – чутливість» ($F = 7,05$) (рівень значущості $p \leq 0,01$); «практичність – розвинена уява» ($F = 3,36$), «конформізм – нонконформізм» ($F = 3,99$), «низький самоконтроль – високий самоконтроль» ($F = 4,10$) (рівень значущості $p \leq 0,05$). Це характеризує педагогів етапу професійної адаптації як практичних, добросовісних, орієнтованих значною мірою на зовнішню реальність і соціальні норми. Педагогам етапу професійної майстерності властива розвинена уява, орієнтація на свій внутрішній світ, цілеспрямованість і творчість. Педагоги етапу професійної стагнації характеризуються як стримані, іноді не впевнені та здебільшого практичні.

Кореляційний аналіз продемонстрував зв'язок між показниками самореалізації та мотиваційними й особистісно-комунікативними характеристиками і підтвердив відмінності в показниках на різних етапах професійного становлення педагогів (рівень значущості від $p \leq 0,05$ до $p \leq 0,01$).

Комплексний аналіз отриманих результатів дав змогу виділити психологічні типи професійної самореалізації педагогів дошкільних закладів: нормативно-адаптаційний (група I), творчо-продуктивний (група II) та професійно-зрілий (група III). Виділені типи професійної самореалізації характеризуються її домінуючими мотиваційними характеристиками та особистісно-комунікативними властивостями педагогів.

Здійснене емпіричне дослідження засвідчує, що професійна самореалізація педагогів, котрі досягли етапу професійної майстерності, не є повноцінною, а мотиваційні чинники, задіяні в її детермінації, не є максимально вираженими. Це зумовило необхідність проведення тренінгової роботи, спрямованої на активізацію мотиваційних ресурсів професійної самореалізації педагогів зі стажем роботи від 6-ти до 15-ти років.

Запропонована тренінгова програма передбачала реалізацію таких завдань: 1) актуалізацію власних творчих ресурсів педагогів для переосмислення своїх стереотипів, самоаналізу особистісного й професійного зростання; 2) аналіз професійно важливих якостей згідно професіограми педагога-професіонала (Я-ідеальне) та самопізнання власних професійних властивостей (Я-реальне); 3) актуалізацію й розвиток у педагогів установки на перетворення педагогічної діяльності з урахуванням власної індивідуальності. Практична реалізація тренінгової програми здійснювалась у таких формах: міні-лекції, бесіди, дискусії, колективні обговорення, психотехніки, рольові програвання ситуацій, творчі домашні завдання, розв'язування проблемних задач, групові ігри.

З метою перевірки значущості дії незалежної змінної (тренінгова програма) в роботі було визначено вихідний рівень залежної змінної за допомогою перерахованих вище методик діагностики мотивації та самореалізації педагогів дошкільних закладів. Для перевірки ефективності тренінгової програми було використано критерій Т-Вілкоксона для залежних вибірок з незначною кількістю порівнюваних пар. Статистично значущі відмінності представлені у таблиці 2.3.

Таблиця 2.3

Зведені результати діагностичних показників в експериментальній групі до і після формульовального експерименту

Показники методик	Констатувальний зріз ($X_{\text{сеп}}$)	Контрольний зріз ($X_{\text{сеп}}$)	Z	p
Спрямованість на справу	29,55	30,45	-2,48	0,01
Потреби самовираження	25,88	24,83	-2,56	0,01
Орієнтація на альтруїзм	6,38	6,95	-2,557	0,01
Мотив прагнення до успіху	3,95	4,31	-2,525	0,01
Мотив професійної самореалізації	3,67	4,00	-2,521	0,01
Ціль професійної самореалізації	3,88	4,17	-2,502	0,01
Опора на себе	42,86	43,55	-2,574	0,01
Прийняття себе	11,07	11,57	-2,429	0,01
Контактність	8,48	9,05	-2,420	0,01
Креативність	6,93	7,60	-2,473	0,01

Статистично значущі відмінності за допомогою t -критерію Ст'юдента для незалежних вибірок були отримані також при зіставленні показників мотивації та самореалізації експериментальної групи після завершення формульовального експерименту з показниками контрольної групи: цінність високих результатів праці ($t = -1,94$), ціль

матеріального благополуччя ($t = 2,76$) та професійного успіху ($t = -3,52$), рівень достовірності $p \leq 0,01$; спрямованість на справу ($t = -2,09$), матеріальні потреби ($t = 2,32$), орієнтація на результат ($t = -2,03$), орієнтація на працю ($t = -2,08$), мотив професійної самореалізації ($t = -2,24$), ціль гармонійних взаємин ($t = -2,35$), рівень достовірності $p \leq 0,05$.

Виявлено, що після участі в тренінговій програмі збільшився рівень вираженості таких домінуючих мотиваційних чинників педагогів: мотиви розвитку та самореалізації в професії (потреба в самовираженні, можливість творчості в професії, мотив прагнення до успіху, мотив пізнання, мотив та ціль професійної самореалізації, ціль самовдосконалення), мотиви індивідуального внеску в професію (потреба в реалізації індивідуальних можливостей, мотивація професійної діяльності та задоволення особистою участю в ній, ступінь співпадіння особистих та службових інтересів), діяльнісно-результативні мотиви (спрямованість на справу, орієнтація на результат та на працю), мотиви розуміння призначення професії (потреби визнання, мотив престижності професії, орієнтація на альтруїзм), мотиви психологічного самопочуття (цінність психічної стабільності, переважання хорошого настрою) при вираженості зменшення мотивів матеріального змісту.

Таким чином, забезпечити ефективний розвиток мотивації професійної самореалізації педагогів дошкільної освіти можна, конкретизувавши систему професійних вимог до педагогів та критеріїв оцінювання їх діяльності; ознайомивши фахівців з найбільш актуальними для них методиками самопізнання та визначенні напрямів змін у формуванні професійного «Я»; через цілеспрямоване моделювання та розвиток ситуацій самовдосконалення, в яких педагог постійно відчуває необхідність активно розширювати та застосовувати професійні знання, вміння актуалізовувати власні професійні якості. Створення цих психологічних умов дає можливість підтримувати потенціал самовдосконалення, зупиняючи цим самим процес професійної стагнації педагога.

Список використаних джерел

1. Климов Е. А. Психология профессионала : избр. психолог. тр. / Е. А. Климов. – М. : [б. и.], 1996. – 400 с.
2. Максименко С. Д. Генезис существования личности / С. Д. Максименко. – К. : КММ, 2006. – 240 с.

2.4. ПРОФЕСІЙНА ІДЕНТИЧНІСТЬ В СТРУКТУРІ ЕКОНОМІЧНОЇ СВІДОМОСТІ ОСОБИСТОСТІ

Складні та суперечливі реалії сьогодення, процес розбудови та розвитку демократичної України, глобальні перетворення в усіх сферах її життя формують соціальне замовлення на формування економічно освіченої особистості, для якої професійні знання, уміння й навички та їх постійне оновлення є основою самореалізації в економічній сфері суспільства. У зв'язку з цим зростає актуальність проблеми формування економічної свідомості особистості, зокрема, вивчення психологічних аспектів становлення економічної свідомості майбутніх фахівців, оскільки саме молодь є прямим носієм соціокультурних та економічних трансформацій у суспільстві.

Важливість вивчення економічної свідомості особистості також зумовлена останніми тенденціями в психологічній науці, де підкреслюється необхідність створення нових підходів та наукових парадигм для пояснення закономірностей розвитку індивідуальних і колективних форм свідомості й ментальності людини (А. Агафонов, В. Аллахвердов, Г. Андрєєва, З. Карпенко, А. Назаретян, Н. Шевченко).

Феномен економічної свідомості тривалий час ретельно не досліджувався у вітчизняній науці, і лише наприкінці 90-х років, ставши нагальною потребою особистісного та суспільного розвитку, він набуває значущості у наукових доробках відомих вітчизняних та зарубіжних вчених (О. Дейнека, Л. Диба, В. Комаровська, Г. Ложкін, В. Москаленко, В. Спасенніков, Л. Уварова, О. Устинова, В. Фоміних, Є. Шибанова та ін.). З огляду на прикладні аспекти вивчення, економічна свідомість є предметом філософсько-етичних, соціологічних, педагогічних та психологічних досліджень, що суттєво розкриває науковий потенціал досліджуваного явища. У зв'язку з цим контекст вивчення професійної ідентичності майбутнього фахівця в структурі його економічної свідомості може стати вагомим доробком у дослідженні цієї проблеми.

Суть професійної ідентичності полягає в усвідомленні фахівцем своєї тотожності з професійним образом Я, що забезпечує входження у простір ефективної соціалізації, яка сприяє формуванню економічної свідомості особистості. Не дивлячись на великий обсяг теоретичних та емпіричних досліджень професійної ідентичності (Ж. Вірна, Н. Волянук, І. Дубровіна, Е. Еріксон, О. Єрмолаєва, В. Зливков, Є. Климов, С. Макеев, І. Остапенко, С. Оксамитна,

Ю. Поваренков, А. Сосновська, Л. Шнейдер та ін.), поки що немає єдиної думки щодо співвідношення цього феномену із свідомістю, самосвідомістю, Я-концепцією майбутнього фахівця. Відкритими залишаються питання стабільності-динамічності, а також ситуаційності цих утворень. Пояснюється це тим, що професійна ідентичність як один з базових компонентів самосвідомості, включена в процес соціалізації особистості, який, водночас, опосередковується соціокультурними й економічними обставинами життя, що відзначаються надзвичайно високою динамікою.

Таким чином, враховуючи існуючі напрацювання в психології вивчення структурної організації та закономірностей розвитку економічної свідомості особистості, є необхідним вивчення у її структурі професійної ідентичності, що й зумовило вибір теми дослідження.

Аналіз теоретичних позицій вивчення феномену ідентичності особистості та шляхів їх експериментальної верифікації демонструє показує широкий діапазон досліджень.

У історико-методологічному екскурсі розгляду цієї проблеми окреслено контекст необхідності вивчення особистісного та соціального аспектів осмислення особистістю своєї самототожності (У. Джеймс, Дж. Локк, Д. Юм, Ф. Шеллінг та ін.). Сучасний стан вивчення ідентичності стосується конкретного аналізу структури, генезису, умов та особливостей її становлення, що відображено в концептуальних межах психоаналітичного, біхевіористичного, когнітивного, екзистенційно-гуманістичного, структурно-динамічного підходів та теорій соціальної репрезентації, символічного інтеракціонізму, соціальної ідентичності та самокатегоризації тощо (А. Бандура, Дж. Марсія, Дж. Мід, С. Московічі, К. Роджерс, Х. Теджфел, Дж. Тернер, Б. Шефер, З. Фрейд, К. Юнг та ін.).

Узагальнення концептуальних підходів дає змогу стверджувати, що переважно ідентичність розуміється як соціально-психологічний процес, у якому важливого значення набувають суб'єктивні механізми психічної активності людини. Ідентичність як цілісний феномен синтезує в собі такі характеристики людини як тотожність, цілісність та визначеність, які оформлені в унікальну структуру та мають властивість розвиватися протягом усього життя людини (Ж. Вірна, П. Гнатенко, Е. Еріксон, С. Макєєв, П. Шихірев, Л. Шнейдер та ін.).

Розкриття вікових особливостей набуття ідентичності через структурування самосвідомості та самовизначення людини у соціальному просторі (Л. Божович); вивчення її соціальних характеристик через механізми психологічного захисту, соціального сприйняття, референтної влади, прийняття нових соціальних ролей (Г. Андрєєва, П. Гнатенко, А. Назаретян, В. Павленко, А. Петровський); виділення таких видів ідентичності як особистісна, соціальна, гендерна, професійна (Л. Балабанова, Р. Немов, Л. Почебут, В. Чікер) дає змогу розглядати ідентифікацію як важливий соціально-психологічний компонент розвитку особистості, який структурує її свідомість та формує її соціально значущі особистісні риси.

Найбільшим доробком сучасної психології можна вважати вивчення професійної ідентичності, де цілісно розкриваються питання особистісного та професійного становлення фахівця (В. Бодров, Ж. Вірна, Н. Волянюк, Є. Климов, Г. Ложкін, Ю. Поваренков, Н. Шевченко, Л. Шнейдер та ін.). Загалом професійна ідентичність розглядається як складна психічна реальність, яка утворює стрижень професіонала і є одним з провідних критеріїв його становлення.

Запропонований теоретичний аналіз проблеми стосується вивчення *структури* професійної ідентичності, де виділяються такі компоненти як особистісний, когнітивний та соціальний; обґрунтування її стабілізуючої та перетворюючої *функцій*; та опису основних *етапів* становлення через сформованість довіри, ініціативності, творчості, інтеграції тощо.

З огляду на опрацьований матеріал, кінцевим утіленням професійної ідентичності можна вважати специфічну особистісну властивість у становленні професіонала, яка проявляється в його емоційному стані на різних етапах професійного становлення. Цей стан зумовлений ставленням людини до професійної діяльності та процесу професіоналізації як засобу соціалізації, самореалізації, задоволення власного рівня домагань, а також ставлення до себе як професіонала. Також професійна ідентичність є підструктурою професійного зростання суб'єкта і реалізується у формі функціональної системи, спрямованої на досягнення певного рівня професійної майстерності.

Усе це дає підстави стверджувати, що професійна ідентичність передбачає функціональне і екзистенціональне об'єднання людини й

професії, що виражається у розумінні своєї професії та прийнятті себе в професії. Як складова професійної свідомості, вона містить ознаки професійної раціональності через знання про професію та оцінювання місця й ролі фахівця в системі процесу і результату роботи.

Сучасний рівень розвитку психологічної науки характеризується переглядом феномену свідомості в межах вивчення людини як суб'єкта пізнання в оточуючому середовищі. Прагнення дослідити свідомість неможливе без звернення до робіт філософів, соціологів, психологів, де розкривається своєрідність цього феномену як вищого рівня психічного відображення та саморегуляції, властивого лише людині як суспільно-історичній істоті (В. Бехтерєв, Л. Виготський, Р. Декарт, У. Джемс, О. Леонтьєв, С. Рубінштейн, З. Фрейд, К. Юнг, К. Ясперс та ін.).

З огляду наукових здобутків психологів сьогодення, можна помітити тенденцію удосконалення інтерпретації феномену свідомості. Основним моментом цього рівня пізнання є інтеграція набутих знань про *природу і суть* свідомості (З. Карпенко, О. Леонтьєв, Б. Ломов, А. Петровський, Н. Чупрікова та ін.), її *структуру* (А. Агафонов, В. Зінченко, В. Столін, Г. Ушаков, В. Чагін та ін.), *процеси формування та зміни* під впливом діяльності і мови (Б. Ананьєв, В. Мясіщев, П. Сімонов, Д. Узнадзе та ін.), *види, рівні та функції* (В. Алахвердов, Л. Анциферова, Т. Титаренко, В. Тугаринова та ін.).

Продовженням у руслі вивчення видозмін свідомості стали більш сучасні напрацювання І. Батраченка, Л. Засєкіної, Д. Леонтьєва, Ю. Швалба, Н. Шевченко та ін. Спільною рисою цих досліджень є розгляд значення як змісту суспільної свідомості, який, інтеріоризуючись у структури індивідуальної свідомості, трансформується у смисли. Така інтерпретація чітко вкладається у методологічний конструкт взаємозв'язку смислової реальності і психічного образу діяльності (В. Зінченко, О. Леонтьєв, В. Петухов, С. Смирнов та ін.), який інтенсивно вивчається в межах психології суб'єктивної семантики (О. Артем'єва, Ю. Вяткін, Д. Леонтьєв, В. Серкін, І. Ханіна та ін.).

Серед існуючих наукових напрацювань виділяється аспект вивчення економічної свідомості, теоретико-методологічні засади сучасного розуміння якої містяться у працях І. Андрєєвої, О. Дейнеки, Н. Дембицької, Г. Ложкіна, В. Москаленко, О. Устинові, В. Хащенко та ін. Загалом ними окреслюються такі

базові концептуальні засади аналізу економічної свідомості особистості як: складової частини індивідуальної свідомості; рівня психічного сприйняття економічних процесів, який формує реакцію і відповідну поведінку людини; системної складової свідомості особистості та вищого рівня психічного відображення людиною економічних відносин; особливої форми психічної діяльності, орієнтованої на відображення і перетворення економічної дійсності; здатності особистості пізнавати, відображати й узагальнювати економічну дійсність, передбачати і прогнозувати розвиток економічних процесів.

Не зважаючи на різноманітність підходів до трактування визначення економічної свідомості, можна зробити висновок, що вона є невід'ємною складовою свідомості особистості, яка спрямована на відображення, перетворення і прогнозування економічної реальності. Аналіз *структурно-функціональної організації* економічної свідомості (Г. Ложкін, В. Комаровська, В. Спасенніков, В. Фоміних, Є. Шибанова та ін.), її *форм і функцій* (О. Анкудінова, О. Дейнека, М. Кушнерчук, В. Москаленко та ін.), *факторів та механізмів* функціонування (Л. Діба, В. Мішин, Т. Петровська, В. Свінціцький та ін.), *вікових особливостей* формування (Т. Грасс, Х. Диттмар, Ж. Жиліна, Л. Уварова та ін.) демонструє необхідність вивчення цього феномену як результату економічної соціалізації.

Досвід дослідження економічної соціалізації як соціально-психологічного процесу входження індивіда в економічну систему суспільства (В. Москаленко) окреслений напрацюваннями науковців (Г. Авер'янова, А. Вяткін, Н. Дембицька, Є. Козлова, О. Лаврененко, А. Прутченков та ін.) щодо виділення основних *напрямів* досліджень цього феномену (інформаційний, поведінковий і психологічний); вивчення структурних компонентів економічної соціалізації (когнітивний, афективний і конативний) та її *форм* (цілеспрямована, стихійна, самовиховання), *видів* (трудова, споживча, власне економічна, добровільна, примусова), *критеріїв* та *факторів* (через систему економічних цінностей у їх взаємозв'язку із усіма іншими вартостями), *етапів* (адаптація, ідентифікація, індивідуалізація, інтеграція, наднормативна індивідуалізація).

Цінністю більшості наукових напрацювань є підкреслення ролі вивчення взаємозв'язків суб'єктивного досвіду особистості, образу світу та кодів економічної свідомості, які забезпечують відповідність

ставлень суб'єкта до економічних об'єктів та ситуацій, а відповідно й процес ефективної економічної соціалізації особистості.

Концептуальні засади дослідження сконцентровані на методологічному принципі єдності свідомості, самосвідомості й діяльності. Базуючись на теоретичних засадах діяльнісної парадигми розглянуто зумовленість розвитку свідомості людини конкретними суспільно-історичними обставинами життєдіяльності. При цьому зазначається, що саме на цьому рівні свідомості як вищої та цілісної системи відбувається семантичне оформлення реальної дійсності через трансформацію семантичних конструкцій значень та особистісних смислів особистості.

Застосування саме психосемантичного підходу до вивчення економічної свідомості визначається тим, що зміст та особливості універсалів свідомості пов'язані із характером особистого досвіду, умовами життя й діяльності людини. Вивчення професійної ідентичності в структурі економічної свідомості актуалізує питання детермінації образу світу професіонала суб'єктивним досвідом його професійної діяльності.

Одним з найбільш активних суб'єктів економічної свідомості є студентська молодь. Також цей віковий діапазон якнайкраще демонструє сенситивність у набутті професійної ідентичності. Підібраний комплекс психодіагностичних методик дав змогу максимально ідентифікувати зміст економічної свідомості, професійної ідентичності та особистісних, мотиваційних та інтерперсональних особливостей в генеральній сукупності студентів, які поділені на дві групи: *група 1* – студенти економічних спеціальностей (спеціальність «облік та аудит») ($n = 147$) та *група 2* – студенти неекономічних спеціальностей (спеціальності «українська мова та література» та «психологія») ($n = 186$).

Аналізуючи результати, отримані за методикою семантичного диференціалу, зроблено оцінку індивідуальних значень слів-стимулів, побудовано їхні семантичні профілі та простір за факторами «оцінка», «сила» та «активність». Здійснено детальний аналіз шкальних та факторних індивідуальних значень слів-стимулів «власність», «гроші», «влада», «майно», «споживання», «продаж», «купівля», «виробництво». Порівняння показників факторного навантаження у семантичному просторі оцінювання запропонованих слів-стимулів продемонструвало відмінності в експериментальних групах (рис. 2.6).

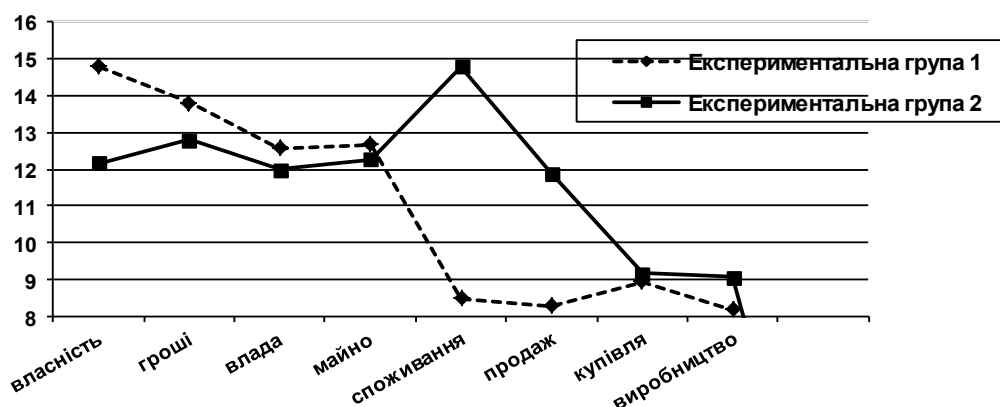


Рис. 2.6. Показники семантичної значущості слів-стимулів в експериментальних групах

Використання t-критерію Ст'юдента для незалежних вибірок дало змогу виявити статистично значущі відмінності у сприйнятті досліджуваними слів-стимулів: у сприйнятті досліджуваними понять «власність» та «влада» за факторами «оцінки», «сили» та «активності» ($p \leq 0,05$); «споживання» за факторами «оцінки» та «активності» ($p \leq 0,05$); «продаж» за факторами «оцінки» та «сили» ($p \leq 0,05$). Сприйняття понять «гроші» та «майно» продемонструвало відмінності лише за факторами «сили» та «активності» ($p \leq 0,05$).

Аналіз емпіричного матеріалу проводився на основі порівняння діагностичних даних в експериментальних групах за комплексом методик з вивчення економічної успішності, професійної ідентичності та особистісних, мотиваційних та інтерперсональних характеристик студентів (табл.2.4).

Таблиця 2.4

Показники статистично значущих відмінностей досліджуваних експериментальних груп за діагностичними методиками

Методика	Показники методик	Група 1	Група 2	t-критерій Ст'юдента	p
Методика вивчення економічної успішності	Показник економічної успішності особистості	7,18	4,02	-3,06	0,05
Методика вивчення кар'єрних орієнтацій Е. Шейна	Професійна компетентність	4,71	6,00	7,11	0,05
	Менеджмент	7,21	6,67	-2,64	0,05
	Автономія	7,15	7,58	2,53	0,05
	Стабільність місця роботи	4,71	5,23	2,13	0,05
	Служіння	6,68	7,99	7,60	0,05
	Підприємництво	7,37	6,76	-3,77	0,05
Методика вивчення міжособистісних відносин Т. Лірі	Егоїстичний	7,16	5,63	-3,28	0,05
	Підпорядкування	4,81	5,89	2,01	0,05
	Домінування	9,88	6,90	-2,61	0,05
	Дружелюбність	-0,21	2,35	2,37	0,05
16-факторний опитувальний Кеттела	Фактор «В» (інтелект)	4,33	3,66	-2,52	0,05
	Фактор «С» (емоційна стійкість – емоційна нестійкість)	7,47	6,44	-2,60	0,05
	Фактор «І» (жорстокість – чутливість)	6,43	7,32	2,25	0,05

Проведення кореляційного аналізу дало змогу виділити кореляційні плеяди особистісних, мотиваційних та інтерперсональних характеристик залежно від прояву форм професійної ідентичності та семантичного оформлення економічних понять в свідомості досліджуваних студентів (рівень значущості від $p \leq 0,05$ до $p \leq 0,001$).

У студентів експериментальної групи 1 за семантичною значущістю запропонованих слів-стимулів виділяються конструкти «власність», «гроші», «влада» та «майно», які відображаються у таких особистісних, мотиваційних та інтерперсональних характеристиках як соціальна сміливість і підприємливість, що демонструє вміння поводитися вільно і навіть ризиковано; домінантність у різноманітних проявах незалежності і самовпевненості; радикалізм у прийнятті рішень, який характеризується інтелектуальними інтересами, аналітичністю мислення та прагненням до поінформованості; у міжособистісних стосунках студенти цієї групи проявляють авторитарність та домінування; їх економічна успішність супроводжується особистісною спрямованістю на себе, і, як наслідок, обраною формою кар'єрного зростання є автономія, де основною ознакою є прагнення до звільнення від організаційних правил та обмежень; виклик, який демонструє прояви конкуренції, перемогу над іншими і подолання перешкод на шляху до досягнення цілей та підприємливість, яка дає можливість заявити про свою справу, фінансове благополуччя та вміння ризикувати. Домінуючими формами професійної ідентичності є псевдопозитивна, у якій добре простежується порушення механізмів ідентифікації та відособлення в бік гіпертрофованості, порушення тимчасової зв'язності життя, ригідності Я-концепції, хворобливе неприйняття критики на свою адресу і низька рефлексія; та дифузна ідентичність, яка демонструє відсутність чітких цілей, цінностей, переконань й спроб їх активно сформувати.

Студенти експериментальної групи 2 за семантичною значущістю запропонованих слів-стимулів виділяють конструкти «споживання», «продаж», «купівля» та «виробництво», які відображаються у таких особистісних, мотиваційних та інтерперсональних характеристиках як комунікабельність, що характеризує людину як відкриту та уважну до інших; емоційна стриманість, що виражається в емоційній зрілості та працездатності; розвинутість уяви, де заявляє про себе орієнтація на внутрішній світ та розвинутий творчий потенціал особистості; дипломатичність, яка

проявляється у проникливості, щирій природності та сентиментальності переживання подій; високий самоконтроль, що демонструє розвинуту орієнтацію на виконання соціальних вимог та вміння контролювати свої емоції й поведінку. У міжособистісних стосунках студенти цієї групи проявляють дружлюбність та альтруїстичність; їх середній рівень вираження економічної успішності супроводжується особистісною спрямованістю на справу та спілкування, а вираженими формами кар'єрного зростання є стабільність місця проживання, що виражається в орієнтації на стабільне «вкорінене» життя в певному географічному регіоні, служіння обраній справі, основними цінностями якого є орієнтація на роботу з людьми і допомога іншим, та інтеграція стилів життя, де людина демонструє збалансований рівень самовдосконалення та самореалізації у різних сферах людського буття. Як і у попередній групі, домінуючими є псевдопозитивна та дифузна форми професійної ідентичності.

Проведене дослідження з вивчення професійної ідентичності в структурі економічної свідомості продемонструвало виявлення специфічних ознак та психологічних закономірностей досліджуваного феномену.

Послідовність розгляду специфічних ознак професійної ідентичності в структурі економічної свідомості потребує сконцентрованості на методологічному принципі єдності свідомості, самосвідомості й діяльності. Цей принцип дає змогу конкретизувати основні характеристики будь-якої діяльності, яка є чинником формування свідомості особистості. Проведений теоретичний аналіз у другому розділі дисертації ще раз підтвердив, що свою концептуалізацію категорія «свідомість» отримала саме в межах діяльнісної парадигми. Так базуючись на теоретико-методологічних засадах діалектичного матеріалізму, згадана парадигма розглядає свідомість як найвищий рівень розвитку психіки, що зумовлений конкретними суспільно-історичними обставинами життєдіяльності людини і неможливий поза соціальним способом її буття. При цьому психосемантична методологема вивчення свідомості інтегровано розкриває структуру свідомості, де особистість розглядається з боку «пристрасності» свідомості як суб'єкт життя із властивими їй структурно-динамічними параметрами активності як на когнітивному, так й на мотиваційному та комунікативному рівнях. Тому основним принципом вивчення свідомості нами обрано

співставлення особистісної структури із способом її реального функціонування в конкретних ситуаціях. А в нашому випадку це є безпосереднє вивчення професійної ідентичності, яку набувають студенти вищих навчальних закладів в структурі економічної свідомості.

Структурними компонентами економічної свідомості виділено семантичні конструкти («власність», «гроші», «влада», «майно», «споживання», «продаж», «купівля», «виробництво»), які ґрунтуючись на методологічному принципі взаємозв'язку гносеологічних та аксіологічних аспектів суб'єкт-об'єктних відносин (єдність афекту та інтелекту, емоційних та пізнавальних процесів, відображення і відношення), можна розглядати як внутрішньо опосередковані інтегративні системи (чи то цілісні синтези), які дають змогу конкретного аналізу розгортання процесу економічної соціалізації у ході навчально-професійної діяльності.

Психосемантична структура свідомості якнайкраще дає змогу розглянути у єдиній цілісності об'єктні та суб'єктні полюси діяльності. Саме з цього приводу В.В.Москаленко зауважує, що суб'єктність соціалізації слід розглядати як «...вибір особистістю власного шляху розвитку на основі створених нею базових відносин до світу, на основі власної системи життєвих смислів, принципів, цінностей, можливостей, здібностей, очікувань та домагань» [3, с.302]

Таким чином досліджені семантичні конструкти економічної свідомості можна розглядати як психічні детермінанти діяльності людини, які є не тільки джерелом економічної активності і поведінки, але й факторами змін та реалізації особистості як майбутнього фахівця. Семантичні конструкти – це специфічний внутрішній момент діяльності, у якому певною мірою зконцентровані особистісні механізми домагання, саморегуляції та задоволеності. Звідси стає зрозумілим питання подвійного функціонально-динамічного процесу діяльності: один – іде від суб'єкта до об'єкту, а другий – від об'єкта до суб'єкту. Тобто діяльність здійснюється за логікою зовнішнього предмету («зовнішні причини діють засобом внутрішніх умов») та за специфікою внутрішнього предмету («внутрішнє (суб'єкт) діє через зовнішнє і тим самим себе змінює»).

Так результати проведеного дослідження показують, що структурні компоненти економічної свідомості студентів економічних та неекономічних спеціальностей у процесі професіоналізації у вузі є досить динамічними та містять суттєві

відмінності. Такі динамічні відмінності пов'язані з особливостями процесу особистісного становлення, який відображає зміну особистісних, мотиваційних та інтерперсональних характеристик особистості. Це ще раз доводить, що показники економічної соціалізації молодії людини знаходяться не тільки у безпосередній залежності від економічної ситуації, але й опосередковані системою особистісно-професійних цінностей суб'єкта.

З огляду на отримані результати дослідження професійної ідентичності (усвідомлення своєї тотожності з професійним образом Я) в структурі економічної свідомості особистості слід виділити психологічні закономірності прояву досліджуваного феномену.

Передусім зазначимо, що експериментально виділені семантичні конструкти економічної свідомості можна поділити на дві групи:

- 1-ша група (психосемантичні конструкти «власність», «гроші», «влада», «майно») – стосуються предметного змісту;
- 2-га група (психосемантичні конструкти «споживання», «продаж», «купівля», «виробництво») – характеризують функціональний зміст.

Виділений предметний та функціональний атрибути не ізольовані один від одного, адже зрозуміло, що предметний зміст задає ті рамки, в яких формується функціональна специфіка. В даному випадку маємо можливість розгляду психологічного феномену економічної свідомості в двох якісних аспектах: з точки зору його якісної природи і з точки зору його якісної специфіки.

Проведене дослідження демонструє чітку полярність в усвідомленні семантичних контруктів студентами експериментальних груп. Так зазначені семантичні конструкти студентів економічних спеціальностей належать до 1-ої групи і відображають предметні характеристики економічної соціалізації (семантичні конструкти «власність», «гроші» та «влада»), а семантичні конструкти студентів неекономічних спеціальностей («споживання», «продаж» та «купівля»,) належать до 2-ої групи і відображають функціональну специфіку економічної свідомості.

Досліджені предметні та функціональні атрибути економічної свідомості студентів економічних та неекономічних спеціальностей демонструють відмінності в особистісних, мотиваційних та інтерперсональних характеристиках. Форми професійної ідентичності виявилися ідентичними для студентів експериментальних груп (а саме переважає псевдопозитивна та дифузна форми професійної

ідентичності), які демонструють відсутність сформованого усвідомлення своєї тотожності з професійним образом Я. Цей діагностичний факт може бути пояснений особливостями даного вікового періоду, адже саме у цей період відбувається формування системи професійних цінностей через розширення своєї освіти, світогляду і загальної культури у переживанні відчуття наповненості життям.

Логіка наукових фактів, отриманих у проведеному дослідженні професійної ідентичності в структурі економічної свідомості у їх концептуальному осмисленні та узагальненні, закономірно висуває проблему суб'єктного становлення фахівця, де основні концептуальні тенденції вивчення зводяться до розгляду становлення професійного досвіду як форми усвідомлення можливості ціннісного та відповідального ставлення людини до власної життєдіяльності через включення її у професійну діяльність, що вимагає вироблення певного ставлення до неї через усвідомлення своєї професійної ролі, здібностей і нахилів, усвідомлення сутності розуміння професійних вимог, що ставляться до особистості під час професійного навчання.

Спробуємо провести узагальнення отриманих результатів в контексті осмислення набуття професійного досвіду особистості в студентському віці як активної побудови ними своєї трудової діяльності. Це стосується як побудови цілей, систем, дій, зовнішніх і внутрішніх засобів, умов професійної діяльності, так й вираженням загальної властивості активності психічного відображення, сповненого суб'єктивності.

Зрозуміло, що особливості змісту професійно-економічної освіти зумовлюються вимогами до її кінцевого результату – формування гармонійної, різнобічно розвиненої особистості, для якої професійні знання, уміння та навички та їх постійне оновлення є основою самореалізації в економічній сфері суспільства.

Формування економічних знань реалізується через поєднання пізнавальних, теоретичних і практичних компонентів навчання. Причому пізнавальні компоненти створюють не лише систему фінансових, технологічних, технічних, економічних і правових знань, а й визначають внутрішню культуру молоді, формують її готовність до свідомої гармонізації стосунків «людина – суспільство – природа – економіка». До теоретичних компонентів навчання належить світогляд і вміння творчо мислити, які створюють підґрунтя

економічно доцільних і водночас соціально відповідальних рішень, дослідницьких навичок, практичних умінь.

Практичними компонентами економічно освіченої людини є мотивація та вміння постійно підвищувати компетентність і практично використовувати нові знання для вдосконалення та розвитку технічного, технологічного, фінансового, соціально-економічного, правового й іншого забезпечення організаційно-економічних і управлінських процесів; розвивати особистісний і колективний потенціал економічної діяльності на засадах соціального партнерства і соціальної відповідальності.

З цього стає зрозумілим, що рівень економічної соціалізації особистості, яка отримує кваліфіковану економічну освіту, суттєво відрізняється від рівня економічної соціалізації фахівців, які не отримують фахової підготовки. *Предметний зміст* семантичних конструктів економічної свідомості студентів економічних спеціальностей – чітко демонструють професійне економічне мислення майбутніх фахівців, яке орієнтоване на інваріантні, стійкі економічні структури («власність», «гроші», «влада», «майно»), що дає змогу розкрити особливості структурування економічного знання цієї професійної групи. *Функціональний зміст* семантичних конструктів економічної свідомості студентів неекономічних спеціальностей («споживання», «продаж», «купівля», «виробництво») демонструє специфічність усвідомлення модифікацій економічного знання у їх процесуальних характеристиках.

Предметний зміст семантичних конструктів економічної свідомості особистості визначає зону її предметної активності, і відповідно функціональний зміст семантичних конструктів окреслює зону специфічної активності майбутнього фахівця. Предметний зміст семантичних конструктів задає предметну зону активності, у якій стійкі, інваріантні компоненти економічної свідомості набувають гностичну цінність, яка відповідає за підвищення рівня свідомої організації професійного становлення фахівця. Функціональний зміст семантичних конструктів визначає зону специфічної активності, яка вміщує процесуальну реалізованість предметних характеристик.

Зазначені зони не є автономними по відношенню одна до одної, вони взаємодіють між собою, тим самим демонструючи семантичні інтеграції чи то синтези в свідомості особистості, які й визначають її професійний досвід. У нашому дослідженні є зафіксованими результати, де студенти економічних спеціальностей окрім

семантичних конструктів предметного змісту обирали семантичні конструкти функціонального змісту (як-от «купівля» і «виробництво»). І, навпаки студенти неекономічних спеціальностей окрім семантичних конструктів функціонального змісту обирали предметні семантичні конструкти («як-от «власність» і «влада»).

Професійний досвід набагато ширший за знання, які локалізовані у предметному змісті семантичних конструктів економічної свідомості, адже професійний досвід є специфічний резервуар нових предметних та процесуальних знань. Розвиток специфічних утворень професійного досвіду особистості може здійснюватися під впливом безпосередніх вимог професійної (учбово-професійної) діяльності, власне морально-вольових вимог людини до самої себе, а також під впливом складених сприятливих внутрішніх і зовнішніх умов життєдіяльності. При цьому, на кожному рівні розвитку професійного досвіду утворюються якісно нові особистісні утворення, формуються нові психологічні структури на основі узагальнення і перетворення структур попереднього рівня. Безперервне накопичення професійних вмінь і навичок, нових способів орієнтації в сфері професійних вимог приводить до появи нових можливостей людини.

Слід відмітити, що предметний зміст семантичних конструктів економічної свідомості може трансформуватися у їх функціональний зміст, так само як й функціональний у предметний зміст. У першому випадку перехід предметного у функціональний зміст семантичних конструктів економічної свідомості відбувається за умови *розвинутості гностичної рецепції* суб'єкта навчально-професійної діяльності, а у випадку переходу функціонального у предметний зміст семантичних конструктів економічної свідомості – за умови *операціональної інтеграції* засобів відображення економічної дійсності.

Умова розвинутості гностичної рецепції пояснює не тільки наявність у суб'єктів навчально-професійної діяльності системи економічних (академічних) знань, але й наявність певного ставлення, яке вимагає від них осмисленості, перетворення дійсності, пошуку власних рішень у відповідності з конкретними умовами та обставинами життєдіяльності, особистісної ініціативи, постановки та рішення нових творчих задач.

Умова операціональної інтеграції пояснює розуміння суб'єктами навчально-професійної діяльності процесуального змісту об'єктів

економічної свідомості через усвідомлення їх перетворюючих характеристик, що дає змогу змінювати не тільки дійсність, але й самого себе за рахунок пристосування до нових об'єктивних особливостей засобами нових інтерпретаційних моделей свідомості.

Загальна суть виділених умов переходу змісту семантичних конструктів із предметної зони у функціональну та функціональної у предметну зону, ще раз демонструє дієвість загальнометодологічного принципу детермінації психічного: особистість, оперуючи предметним змістом семантичних конструктів усвідомлює більше, ніж реалізує, і навпаки, при оперуванні функціональним змістом семантичних конструктів, людина більш реалізується, ніж усвідомлює. Саме цей факт й підтверджує оцінювання студентами економічних спеціальностей своєї економічної успішності у вищих показниках, ніж студентами неекономічних спеціальностей.

Таким чином, оперування предметним змістом семантичних конструктів суб'єктами навчально-професійної діяльності актуалізує аспекти економічного інформування (рецепції) засобами отримання та переробки відповідної інформації у стратегічні і тактичні програми професійної реалізації як кваліфікованого економіста; а оперування функціональним змістом семантичних конструктів економічної свідомості актуалізує розширення когнітивного забезпечення розуміння економічних процесів, що в свою чергу, наділить людину вмінням усвідомлювати віддалені наслідки протікання економічних процесів та позбавить особливостей їх переживання як незалежних від неї.

Своєрідною точкою перетину предметного та функціонального змісту семантичних конструктів економічної свідомості особистості є показник її професійної ідентичності, який у різноманітних формах демонструє рівень сформованості сукупного життєвого та професійного досвіду. Дане дослідження продемонструвало показники несформованої професійної ідентичності (домінуючими виявилися псевдопозитивна та дифузна форми), що дало змогу виділити відмінності у структурі економічної свідомості студентів економічних та неекономічних спеціальностей на рівні предметного та функціонального змісту оперування семантичними конструктами.

Ці результати актуалізують питання формування економічної свідомості як складової професійної свідомості для студентів, які обрали економічний фах. Зрозуміло, що психічний розвиток особистості здійснюється шляхом засвоєння суспільних зразків

діяльності, тому формування професійної свідомості майбутніх фахівців-економістів є можливим через управління їх цілеспрямованою навчальною діяльністю. Адже навчання спрямовує діяльність студентів і впливає на розвиток їх свідомості, оскільки процеси засвоєння знань і розвитку свідомості індивіда є взаємопов'язаними.

Рівень розвитку професійної свідомості майбутніх фахівців-економістів зумовлюється системою професійних знань, вмінь, навичок, які вони набувають в процесі професійного навчання, і на основі яких формується певні програми професійних дій, тому головним результатом професійного навчання можна вважати сформовану професійну економічну свідомість в її предметно-функціональних характеристиках семантичного оформлення. Для формування економічної свідомості як складової професійної принципово важливим є поєднання як різних теоретичних знань, які студенти засвоюють у ході фахової підготовки, так й практичних умінь їх реалізації у професійній сфері. В результаті такого сполучення науково-теоретичного та практичного компонентів професійної освіти, відбувається узагальнення та групування знанєвих конструктів діяльності, а заключним етапом цього процесу стає виділення істотних характеристик процесу організації та функціонування майбутньої професійної діяльності.

Саме тому в сучасній системі підготовки фахівців економічних спеціальностей повинна бути впроваджена модель навчання, яка здатна так організовувати свідомість, щоб не тільки засвоювалися наявні масиви інформації, знання про різні сфери економічного буття людини, але й вироблялися нові способи мислення, власний спосіб занурення в професію на основі оволодіння техніками рефлексій, розуміння та комунікації. При такому підході нарівні зі знаннями (інформацією), вміннями та навичками, певне місце у свідомості займають способи породження та використання знань, техніки розуміння та рефлексії, прийоми та способи реальної їх реалізації.

Список використаних джерел:

1. Лагутін В. Д. Людина і економіка. Соціоекономіка: [навч. посіб. для вузів] / В. Д. Лагутін. – К. : Просвіта, 1996. – 336 с.
2. Ложкін Г.В. Економічна свідомість особистості як психологічний феномен / Г. В. Ложкін, В. Л. Комаровська // Практична психологія та соціальна робота. – 2007. – №9. – С. 6-12.
3. Москаленко В. В. Особливості суб'єктного підходу в аналізі економічної соціалізації особистості / В. В. Москаленко // Проблеми заг. та пед. психології: зб. наук. пр. Ін-ту психології ім. Г.С.Костюка АПН України [за ред. С.Д.Максименка]. – К., 2008. Т.10. – Ч.1. – С. 300-306.

2.5. ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ ПРОГНОЗІВ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ

Кардинальні соціально-економічні перетворення в Україні висувають підвищені вимоги до якості професійної підготовки майбутнього фахівця. Сьогодні дедалі більша кількість випускників економічних спеціальностей вищих навчальних закладів залучається до сфери менеджменту, де ефективне вирішення різноманітних організаційно-управлінських задач залежить як від економічних, так і психологічних ефектів рішень.

Найголовнішим атрибутом якісної підготовки майбутнього фахівця вважають сформованість його внутрішньо психологічної готовності до професійної самореалізації (К. Абульханова-Славська, Ж. Вірна, І. Ващенко, Н. Волянчук, Л. Коростильова, Л. Мітіна та ін.). На фоні вивчення різноманітних особистісних детермінант успішної професійної підготовки все частіше акцентується увага на дослідженні прогностичних орієнтирів розгортання професійного життя майбутнього фахівця, що дає змогу добре простежити як самопроектування життєвого шляху, так і формування фахової позиції менеджера.

Аналіз багатьох праць показав, що професійне прогнозування відіграє дуже важливу роль в управлінській діяльності, а рівень розвитку прогностичних вмінь є одним з необхідних показників успішності виконання менеджером управлінських функцій (С. Безносів, О. Кітов, Б. Ломов, Г. Нікіфоров, В. Шадриков, Р. Шакуров та ін.). Враховуючи положення, що процес професійного становлення особистості повинен розглядатися з урахуванням специфіки професійної сфери, до якої вона належить, то проектуванню на об'єкт професійної діяльності особистісних властивостей та здібностей майбутнього менеджера відводиться домінуюча роль у його ефективній самореалізації.

В останні роки спостерігається значне поглиблення інтересу науковців до вивчення закономірностей становлення висококваліфікованого фахівця-менеджера у розрізі його ефективного організаційно-управлінського функціонування та у контексті стратегічного функціонування організацій (В. Агапов, О. Бондарчук, В. Бочелюк, Л. Карамушка, Г. Ложкін, Л. Малімон, В. Третьяченко та ін.). Водночас, опрацювання презентованих теоретико-інтерпретаційних та прикладних досліджень цієї

проблеми актуалізує положення, що ефективність професійної діяльності майбутнього фахівця, реалізація ним усіх професійних функцій залежать не тільки від професійної кваліфікації, а й від налаштованості на професійну діяльність та ідентифікацію з нею, що інтегровано відображається у професійних прогнозах особистості.

Зацікавленість змістом професійних прогнозів майбутніх менеджерів є свідченням успіху політики реальної гуманізації професійної діяльності цих фахівців, проте вона ще не може гарантувати відповідної якості навчальних психотехнологій, які запроваджуються у вищих навчальних закладах. Це ще раз доводить, що необхідна розробка науково обґрунтованих програм та їх упровадження у навчальний процес на основі доказових експериментально-психологічних моделей емпіричної верифікації теоретичних припущень щодо формування професійних прогнозів майбутніх менеджерів.

Реалізація аналізу методологічних та концептуально-теоретичних позицій вивчення зазначеної проблеми стосується розгляду професійного прогнозування як складової професійної підготовки майбутнього фахівця. При цьому наголошується, що основним критерієм ефективної освітньої діяльності є сформованість внутрішніх спонукань до професійної самореалізації, де вирішальну роль відіграє прогнозування відповідних ефектів вирішення життєвих та професійних задач.

Психологічні можливості життєвого та професійного прогнозування зосереджені у вивченні внутрішнього світу особистості у її життєвих планах, перспективах, очікуваннях, цілях, ідеалах та подіях майбутнього (К. Абульханова-Славська, Б. Ананьєв, І. Батраченко, В. Москаленко, О. Старовойтенко, В. Татенко, Т. Титаренко та ін.).

Серед існуючих наукових досягнень виділяється аспект вивчення життєвих прогнозів у структурі регуляції поведінки особистості в межах біографічного масштабу функціонування і розвитку у часі життя. Теоретико-методологічною основою дослідження цього аспекту є суб'єктний підхід, який синтезує наукові контексти проблеми через вивчення: активної позиції суб'єкта у часі життя (К. Абульханова-Славська); самоствавлення як невід'ємного компоненту життєвої ситуації, де відбувається впорядкування й концептуалізація особистісних ресурсів (Б. Ананьєв); часової організації життєдіяльності людини, її психологічних ритмів, циклів і

фаз (Л. Анциферова); «життєвого світу» із властивими йому психологічними закономірностями і принципами переживання (Ф. Василюк); типології часової організації життя людини (В. Ковальов); індивідуальних життєвих стилів як уявлень про щастя і шляхи його досягнення (О. Кронік); формально-динамічних характеристик сенсу життя як особливої психологічної освіти (В. Чудновський); типології усвідомлюваних дій людини у зв'язку з мотиваційною часовою регуляцією (О. Улітова); типології життєвих орієнтацій людини через поєднання індивідуальної своєрідності та творчої активності (О. Варламова, Ю. Михайлова); залежності між задоволеністю життям і конкретністю вибору професії (Є. Головаха); оптимістичної позиції людини щодо майбутнього (І. Кліменко); технік пристосування людини як реакцій на проблемні моменти життя (Г. Томе).

Досвід дослідження проблеми життєвого прогнозування у класичній психології знайшов своє продовження у поглядах Г. Мюррея щодо тематичної структуризації людиною своїх життєвих ситуацій; А. Бека щодо переваги когнітивної вразливості у побудові «дисфункціональних схем світу» людини; у розробці системно-діахронічної концепції розвитку особистості Л. Анциферової; причинно-цільової концепції психологічного часу Є. Головахи та О. Кроніка; концепції цілепокладання Ю. Швалба; концепції диспозиційної регуляції поведінки В. Ядова.

Великий евристичний матеріал містять теоретико-емпіричні доробки психологів щодо вивчення цільових структур в образі майбутнього, часових перспектив особистості, диференціації системи очікування (З. Кіреєва, Л. Коробейнікова, О. Кронік, В. Хомик та ін.), де чітко відстежується наукова позиція структурно-статичного та процесуально-динамічного дослідження життєвого прогнозування.

Узагальнення результатів, одержаних у межах вищенаведених підходів, дає змогу констатувати, що людина у процесі професійного визначення завжди визначає простір самореалізації у професії відповідно рухові прогнозів життя. Адже визначення потенційних меж професійного розвитку супроводжується інтеграцією особистісно-психологічних утворень, які визначають можливості життєздійснення людини. Підтвердження такого положення знаходимо у розробці життєво-стильового концепту мотиваційно-сміслової регуляції професійної реалізації Ж. Вірної; науковій позиції Є. Головахи щодо самодетермінації особистості майбутніми

життєвими цілями; у констатації А. Марковою неперервного процесу самопроектування особистості упродовж життєвого шляху у таких стадіях її перебудови як самовизначення, самовираження та самореалізація; в інтерпретації В. Ляудіс на основі позаситуативної самоорганізації особистості професійної ідентифікації як проекції майбутнього; у вивченні М.-Л. Чепою гармонійного прояву особистісного та професійного розвитку особистості, що базується на основних синергетичних закономірностях життєдіяльності людини.

Отже, професійне прогнозування можна охарактеризувати здатністю до побудови суб'єктивного образу професійної діяльності, на основі якого відбувається адекватна орієнтація в її вимогах до людини. Емпіричне обґрунтування цього положення знаходимо у вирішенні проблем ефективного прогнозування в організаційно-управлінській діяльності менеджера.

Лінія розгляду прогностичної спрямованості діяльності менеджера охоплює дослідження, що присвячуються: вивченню закономірностей формування висококваліфікованого фахівця як суб'єкта професійної діяльності, який визначає рівень ефективного організаційно-управлінського функціонування (Р. Блей, Л. Карамушка, Н. Коломинський, Ж.-Ж. Ламбен, А. Менегетті, Дж. Мутон та ін.); структурно-функціональному аналізу професійної діяльності менеджера (С. Безносков, Б. Ломов, Г. Нікіфоров, В. Шадриков, Р. Шакуров та ін.); ролі управлінського циклу у визначенні психологічних закономірностей стратегічного функціонування організацій (М. Альберт, М. Мескон, Ф. Хедоурі та ін.).

На підставі теоретичного аналізу наукових доробок констатуємо, що ефективність професійної діяльності менеджера вимагає відповідності як суб'єктивним властивостям своєї особистості, так й об'єктивним вимогам реалізації управлінських функцій, де чітко простежується його вміння демонструвати високу прогнозованість декларованих цілей у реальних результатах. Прогнозування в управлінні за своєю суттю є передбаченням суб'єктом управління кінцевого результату роботи очолюваної системи, побудовою образу мети і засобів, необхідних для її досягнення. Таким чином, прогнозування є першим кроком на шляху до вирішення поставлених завдань, це те підґрунтя, яке дає можливість менеджеру методично і цілеспрямовано наближатися до мети.

В основі аналізу прогностичного компоненту управління закладені концептуальні моменти вивчення антиципації, що описані у: системно-порівневій концепції антиципації (Б. Ломов, Є. Сурков); вченні О. Леонтьєва про усвідомлюваність антиципаційних процесів у структурі діяльності; положеннях закону антиципатогенезу (І. Батраченко); специфічних мотиваційних параметрах «ефекту самореалізуючого пророкування» (Х. Хекхаузен), «очікування та цінності цілі» (Ж. Ньюттен) та «очікування ефективності» (А. Бандура).

У способах професійного прогнозування менеджера розкривається ціннісний характер його організаційно-управлінської активності, який втілюється в домаганнях, саморегуляції та задоволеності (ставлення до результату) суб'єкта діяльності. Отже, основна суть професійного прогнозування менеджера полягає у тому, що його особистість вдало поєднує зовнішні соціально-психологічні і власне особистісні основи своєї активності.

Структурно-функціональні характеристики прогнозів розкрито через зміст прогнозу у процесі регуляції діяльності (Б. Ломов, Б. Теплов, В. Шадріков та ін.); варіації часової організації прогнозу (А. Берг, В. Фадєєв, В. Якунін та ін.); оцінку ймовірності повторюваності подій (В. Іванніков, Л. Регуш, О. Тихомиров, І. Фейгенберг та ін.). В психологічних теоріях особистості проблемі прогнозування відводиться важливе місце у наукових доробках Б. Скінера, А. Бандури, Дж. Роттера, Е. Толмена, Ф. Хоппе, Р. Бернса та ін.

Проведений огляд засвідчує, що механізм прогнозування є процесом пізнання майбутнього, процесом формування плану майбутніх дій, оцінки та результатів їх післядій на основі співвіднесення теперішніх процесуальних і результативних характеристик з минулим досвідом і цілями управління. А така вихідна одиниця ефективної професіоналізації майбутнього фахівця як професійний прогноз не тільки інтегрує у собі зміст діяльності менеджера, але й особистісно концептуалізує професійну активність людини.

Теоретичний аналіз проблеми структурно-функціонального змісту професійного прогнозування майбутніх менеджерів ще раз доводить, що уявлення людини про майбутнє має складну конфігурацію, де знаходять відображення багатоманітність актуальних і майбутніх форм активності особистості у їх

зовнішньому та внутрішньому проявах, особливостях розподілу цих форм активності на вісі часу та соціально-мотиваційній позиції суб'єкта до майбутнього.

Підсумковим етапом аналізу особистісного аспекту антиципації у професійній організаційно-управлінській діяльності менеджера є конкретизація визначення *професійного прогнозу* як образу професійної діяльності, який є бажаним і адекватним в мотиваційному, особистісному та поведінковому просторі самореалізації майбутнього фахівця. Формування професійних прогнозів базується на різноманітних, і досить складних когнітивних процесах та механізмах, що, на нашу думку, передбачає наявність у майбутнього менеджера навичок побудови картини взаємозв'язку життєвих подій та екстраполяції цієї картини у майбутнє. У навчально-професійній сфері прогноз у формі бажаного майбутнього впливає на розвиток індивідуальної активності студентів, сприяє становленню їх професійної моральності та визначає рівень їх професійної самореалізації.

Розробка теоретичної моделі вивчення професійного прогнозу містить розгляд трьох аспектів професійного прогнозування – *кількісний*, на якому фіксується обсяг діагностичної інформації, *змістовий*, де визначається зміст та інтенсивність досліджуваного психологічного феномену та *типологічний*, який дає змогу впорядкувати та систематизувати досліджувані діагностичні ознаки.

До інтегральних характеристик професійного прогнозу було віднесено *статичу і динаміку*. При цьому, статична характеристика відображає чіткість, насиченість життя людини подіями та мотиваційну спрямованість, а динамічна визначає рівень їх посилення або послаблення. Можливі комбінації за вказаними параметрами складають 8 типів професійних прогнозів: 1 тип – *чіткий, насичений, спрямований на результат*; 2 тип – *чіткий, насичений, спрямований на процес*; 3 тип – *чіткий, не насичений, спрямований на результат*; 4 тип – *чіткий, не насичений, спрямований на процес*; 5 тип – *нечіткий, насичений, спрямований на результат*; 6 тип – *нечіткий, насичений, спрямований на процес*; 7 тип – *нечіткий, не насичений, спрямований на результат*; 8 тип – *нечіткий, не насичений, спрямований на процес*.

Підібраний комплекс психодіагностичних методик дав змогу максимально ідентифікувати зміст та інтенсивність професійного прогнозування у показниках, які чітко кореспондуються з

комплексною дією емоційно-ціннісних, мотиваційних та поведінкових особливостей в генеральній сукупності студентів-менеджерів.

Програма формувального експерименту, розробленого як навчально-практичний тренінг-курс професійного самофутурування для студентів-менеджерів, передусім передбачала контроль цих діагностичних даних, що репрезентують найбільш експлікований причинно-наслідковий зв'язок.

Організація експериментального дослідження психологічних особливостей професійних прогнозів майбутніх менеджерів включала 3 етапи (підготовчий, констатувальний, формувальний), які реалізовувалися протягом 2006-2009 років.

Отримані дані самооцінки реалізації життєвих цілей особистості за однойменною методикою М. Молочнікова дали змогу диференціювати студентів-випускників за рівнем чіткості професійних прогнозів, а саме: 56% випробуваних студентів зазначили, що мають чітке уявлення про майбутню професійну діяльність (серед них 40% - студенти 4-го курсу, і відповідно 74,4% - студенти 5-го курсу); 44% студентів не мають чіткого уявлення про майбутню професійну діяльність (серед них 60% - студенти 4-го курсу і відповідно 25,6% - студенти 5-го курсу. Рівні чіткості їх професійних прогнозів відрізняються між собою за такими ознаками:

- студенти, які чітко прогнозують майбутню професійну діяльність, відрізняються адекватним, розсудливим та реалістичним підходом у плануванні майбутнього професійного шляху. Цілі їх професійної реалізації відрізняються усвідомленням основних операціонально-дієвих сторін професійної діяльності та провідних особистісних якостей, які потрібні кваліфікованому фахівцю. Їм властиве переживання натхнення та мотиваційного спонукання професійної реалізації, переважання почуття реальності та об'єктивної цілісності сприймання власного професійного життя, професійна активізація особистісних резервів засобами самовдосконалення та самоосвіти. Їх впевненість у здійсненні власних життєвих очікувань відображена у відповідальності, соціальній гнучкості та креативності. Зафіксована інтернальність відображається у таких формах соціального реагування як співробітництво, відкритість та ділова мобільність та таких особистісних якостях як комунікабельність, врівноваженість та наполегливість. Загальна внутрішньо-особистісна спрямованість

виражається у перевазі цінностей, які пов'язані із задоволенням високих егоцентрично-духовних потреб у самореалізації, духовній досконалості, самоствердженні, самодостатності (робота, висока кваліфікація, власний бізнес тощо).

- студенти, які не чітко прогнозують майбутню професійну діяльність, мають переважно протилежні ознаки: цілі професійної реалізації позбавлені чіткого усвідомлення основних операційно-дієвих сторін професійної діяльності та провідних особистісних якостей; їм властивий низький рівень самооцінки; відсутніми є натхнення і мотивація професійної реалізації; поширена невпевненість є наслідком недостатньої соціальної практики, що знаходить відображення у прагненні до міжособистісного домінування. Така екстернальна соціально-реактивна позиція визначає такі психологічні властивості як соціальна неврівноваженість і конфліктність сприймання об'єктів комунікації. Мотиваційно-особистісна спрямованість виражається у пріоритеті цінностей матеріального забезпечення, що позбавляє особистість цілісного саморозвитку та реалістичного осмислення професійних прагнень і людських бажань. Осмислення реальності майбутнього професійного життя характеризується загальною деструктивною тенденцією урахування причинно-наслідкових зв'язків соціально-економічних та особистісних подій у майбутньому професійному житті.

У цьому контексті суттєвим доповненням отриманих даних щодо чіткості професійних прогнозів майбутніх менеджерів виступили показники їх насиченості (методика оцінювання п'ятирічних інтервалів О. Кроніка). Середньогрупові дані коефіцієнту суб'єктивної реалізованості життя демонструють загальну тенденцію нереалізованості життя – усі головні події життя досліджувани локалізовані у майбутньому і визначають інтенцію перспективної реалізації, що підтверджує факт насиченості професійного прогнозування усіх респондентів.

Такі результати дають змогу суттєво переглянути запропоновану схему типології професійних прогнозів, оскільки випадає така ланка їх характеристики як «не насичений», що зменшує ймовірну кількість типів. Доповнення даними мотиваційної спрямованості на «процес» або «результат» (методика вивчення трудової мотивації І. Кокуріної) емпірично завершило модель типології професійних прогнозів: тип І (1) – чіткий, насичений,

спрямований на результат; тип II (2) – чіткий, насичений, спрямований на процес; тип III (5) – не чіткий, насичений, спрямований на результат; тип IV (6) – не чіткий, насичений, спрямований на процес.

Подальший аналіз емпіричного матеріалу проводився на основі виділеної типології для порівняння результатів кожного курсу (4-ий та 5-ий). У восьми експериментальних групах (групи 4I, 4II, 4III, 4IV, 5I, 5II, 5III, 5IV) проводилася діагностика особистісних, мотиваційних та поведінкових особливостей професійного прогнозування студентів.

Проведений статистичний аналіз діагностичних даних дає підстави стверджувати, що кожний тип професійного прогнозування має свої відмінності на мотиваційному, особистісному та поведінковому рівнях. Загалом тенденція прояву цих ознак демонструє такі закономірності: студентам, які мають чітке уявлення про майбутню професійну діяльність (групи 4I, 4II, 5I, 5II), на фоні вираженої інтроверсії та емоційної стабільності властиві високі показники дратівливості, їх розвинені комунікативні якості на 4-му курсі та виражене прагнення до домінування на 5-му курсі підкріплюються показниками прагнення до успіху; цим студентам притаманна контрастно-позитивна та перспективно-позитивна форма професійної ідентифікації; результативна орієнтація мотиваційних тенденцій трудової діяльності виражена у мотивах перетворення, досягнення та кооперації; поведінкові характеристики демонструють високий рівень адаптивності, самоприйняття, прийняття інших та емоційного комфорту; високі показники самоуправління у спілкуванні, поведінці та переживаннях підтверджують вміння прогнозувати, планувати, приймати рішення та коректувати свою діяльність.

Студенти, які не мають чіткого уявлення про майбутню професійну діяльність (групи 4III, 4IV, 5III, 5IV), продемонстрували більш виражену невротичність і дратівливість, а студенти 4-го курсу до того ж й спонтанну агресивність та репресивність, низький рівень прагнення до успіху; їм притаманні контрастно-негативна та перспективно-негативна форми професійної ідентифікації; процесуальна орієнтація мотиваційних тенденцій трудової діяльності виражена в утилітарно-прагматичному мотиві та мотиві конкуренції; поведінкові характеристики демонструють низький рівень адаптивності, самоприйняття та емоційного комфорту, а студенти 5-

го курсу до того ж позбавлені адекватного вміння приймати інших; занижена тенденція самоуправління у спілкуванні, поведінці та переживаннях позбавляє цих студентів вміння прогнозування, планування, адекватного прийняття рішення та корекції своєї діяльності.

Проведення кореляційного аналізу дало змогу виділити кореляційні плеяди мотиваційних, особистісних та поведінкових характеристик діагностованих студентів (рівень значущості від $p \leq 0,05$ до $p \leq 0,001$).

На основі теоретичного аналізу проблеми, авторської моделі типологічного аналізу професійних прогнозів та отриманих результатів констатувального етапу дослідження, було розроблено програму навчально-практичного тренінг-курсу професійного самофутурування майбутніх менеджерів. Основні завдання формувального експерименту полягали у розширенні професійної самосвідомості та визначенні потреб в особистісному та професійному самоудосконаленні; визначенні базових професійних та життєвих компетенцій; ознайомленні з основними орієнтирами ефективної професійної та життєвої самореалізації; побудові власного цільового профілю реалізації майбутнього професійного життя.

З цією метою основні зусилля спрямовувалися на мобілізацію формування вмінь самопроектування власного професійного шляху із чіткими викристалізованими професійними прогнозами, які слугують як основою розвитку суб'єктності та зміцнення професійної «Я-концепції», так й взірцем побудови життєвої та професійної стратегій розвитку.

Експериментальну групу утворили 16 осіб (студенти, які за показниками типології професійних прогнозів належали до груп 4ІІІ та 4ІУ), контрольну групу склала вибірка студентів, які за показниками типології професійних прогнозів належали до груп 4І та 4ІІ ($n=38$). Тренінгова програма складалася з 8-ми занять протягом двох місяців (1 заняття на тиждень тривалістю 3 години). Було використано такі методи: психогімнастичні вправи, бесіда, виконання завдань у міні-групах, у парах, домашні завдання, розв'язування прогностичних та логічних задач, рольові ігри, міні-лекції, релаксаційні техніки, як відомі, так й у авторському варіанті. Мало місце також індивідуальне консультування окремих учасників експерименту.

Для оцінки ефективності впливу навчально-практичного тренінгу-курсу професійного самофутурування було проведено порівняння вихідного рівня чіткості та точності професійного прогнозування, особистісних, мотиваційних та поведінкових особливостей професійного прогнозування студентів-менеджерів, отриманого на констатувальному етапі експерименту, з результатами експериментальної та контрольної груп на етапі контрольного зрізу після проведення в експериментальній групі навчально-практичного тренінг-курсу.

Для порівняння результатів до і після формувального впливу в експериментальній групі використовувався t-критерій Ст'юдента для залежних вибірок, а для співставлення результатів експериментальної групи до і після впливу з контрольною t-критерій Ст'юдента для незалежних вибірок. Після проведення формувальних заходів в експериментальній групі зафіксовано підвищення мотивації до успіху, комунікативності, врівноваженості, соціально-поведінкової адаптації, прийняття інших, емоційної комфортності, здатності до прогнозування, цілепокладання, планування майбутніх дій, оцінки успіху в реалізації дій, вміння прийняття рішень, самоконтролю, корекції реальних дій та самоуправління. На мотиваційному рівні суттєво вираженими стали мотиви перетворення, комунікації та кооперації (рівень значущості від $p \leq 0,05$ до $p \leq 0,001$).

Зіставлення отриманих результатів в експериментальній групі після завершення формувального експерименту з контрольними показниками показало найбільш достовірні відмінності (табл. 2.5).

Таблиця 2.5

Зведені результати особистісних, мотиваційних та поведінкових особливостей професійних прогнозів в експериментальній та контрольній групах після завершення формувального експерименту

Показники методик	Експериментальна група (Хсер)	Контрольна група (Хсер)	t – критерій Ст'юдента	p
Мотивація до успіху	14,2	8,42	7,12	0,001
Невротичність	7,25	4,78	6,44	0,001
Депресивність	5,62	7,15	- 2,94	0,01
Дратівливість	4,37	6,02	- 3,02	0,01
Комунікативність	7,06	5,63	2,84	0,01
Екстра/інтроверсія	4,93	7,02	- 7,15	0,001
Емоційна лабільність	5,81	6,57	- 2,22	0,01
Адаптація	70,1	51,6	3,93	0,001
Прийняття інших	67,1	50,7	4,91	0,001
Емоційна комфортність	57,9	38,9	7,49	0,001
Прагнення до домінування	39,5	71,3	- 8,84	0,001

Орієнтація в ситуації	4,37	3,13	4,01	0,001
Прогнозування	3,81	2,78	2,94	0,01
Цілепокладання	4,50	2,71	4,78	0,001
Планування	4,00	2,23	5,65	0,001
Прийняття рішення	4,06	2,03	5,97	0,001
Корекція реальних дій	4,12	2,18	5,55	0,001
Самоуправління	31,6	20,9	9,68	0,001
Мотив перетворення	22,9	8,86	9,75	0,001
Мотив утилітарності	8,87	24,9	- 10,4	0,001
Мотив кооперації	23,0	7,81	13,3	0,001
Мотив досягнення	26,3	10,0	11,7	0,001

В експериментальній групі спостерігається тенденція збільшення таких показників як мотивація до успіху, комунікативність, соціально-поведінкова адаптація, прийняття інших, емоційна комфортність, усі прояви здатності до самоуправління, мотивації кооперації та досягнення порівняно із фоновими показниками у контрольній групі на початку формувального експерименту, що підтверджує думку про те, що зафіксований психологічний зміст типу професійного прогнозування потребує його постійного підтримання на відповідному рівні, а навчально-практичний тренінг-курс професійного самофутурування майбутніх менеджерів якраз є тією формою особистісного та професійного самовдосконалення, де створюються відповідні психологічні умови – *альтернативної та смислової організації прогностичної діяльності майбутніх менеджерів.*

Кількісний розподіл випробуваних студентів за формами професійної ідентифікації показав, що у студентів експериментальної групи на початку експерименту домінуюча позиція у прояві професійної ідентифікації належить контрастно-негативній формі, у той час як після експерименту починають домінувати перспективно-позитивна та контрастно-позитивна форми професійної ідентифікації.

Вивчення точності прогнозу є важливою складовою інтерпретації причинно-наслідкових зв'язків прогностичної діяльності, яка визначає поведінкову раціональність майбутніх фахівців (студенти 4-го курсу). Аналіз результатів методики визначення здібностей фахівця-менеджера показав, що у контрольній групі точність прогнозу склала 87,1%, на відміну від експериментальної групи, де точність прогнозу склала 29,5%. Зміна точності прогнозу в експериментальній групі демонструє його трансформацію у наближенні до професійних компетенцій студентів,

які мають чітке уявлення про майбутню професійну діяльність (контрольна група). Зокрема, суттєво трансформовано такі професійні здібності як: здатність ефективно управляти собою та своїм часом, здатність конкретизувати свої особистісні цінності, здатність впливати на оточуючих людей та здатність засвоювати нові сучасні прийоми та технології.

Дані опитування студентів щодо їх цілей розвитку у професії продемонстрували чітку орієнтацію в системі вимог професійної діяльності до майбутнього фахівця через операціонально-дієві аспекти майбутньої роботи. Так, 87,5% студентів експериментальної та 89,5% контрольної груп відповіли, що переживають натхнення і мають мотивацію професійної реалізації. Показники самооцінки сфери побуту та реалізації у соціальній і психологічних сферах продемонстрували важливість як для студентів експериментальної, так і контрольної груп, наявності власного бюджету (відповідно 81,2% та 84,2%); отримання кредиту (62,5% та 78,9%); зацікавленість проблемами і турботами інших людей (75% та 92,1%); вміння слухати інших (62,5% та 73,7%); вміння цінувати інших (62,5% та 73,7%); заняття самоосвітою (93,6% та 89,5%); наявність власного плану розвитку (87,5% та 86,8%) та вміння розвивати власну мотивацію (93,6% та 94,7%).

Ефективна професійна самореалізація як одна із форм загального розвитку особистості, неможлива без внутрішньо особистісних прийомів суб'єктного самовпливу. Цей процес складається з формування адекватної картини професійного світу, уявлення про самого себе та співвідношення цих двох образів. Також в психологічній літературі все більше з'являється праць, де робиться спроба пов'язати професійну діяльність із ставленням до світу, позначити зв'язок праці, життя, щастя й долі. Все це дає змогу зробити висновок про нерозривний зв'язок професійного самовизначення із самореалізацією в інших важливих сферах життя.

Серед опрацьованих робіт, виділяємо центральну думку щодо розгляду психологічного аспекту проблеми професійної самореалізації, а саме: професійна самореалізація неможлива без урахування закономірностей розвитку особистості, яку розглядають як сукупність внутрішніх умов, через яку переломлюються зовнішні впливи. При цьому, формування внутрішньої психологічної основи професійної самореалізації відбувається в процесі безперервної взаємодії суб'єкта із зовнішнім світом. В ході цієї взаємодії людина

активно шукає себе, керуючись складеними уявленнями про себе, свої очікування та можливі ролі. Отже, особистість є суб'єктом свого професійного самовизначення. Самовизначення виступає як інтегральна цілісність, а сутність її активності – не тільки у набутті способів діяльності, створенні та управлінні людськими відносинами, але й в самореалізації своєї суб'єктності.

Що стосується психології професійного самовизначення особистості, то активна побудова людиною своєї трудової діяльності – її цілей, систем дій, зовнішніх і внутрішніх засобів, умов – є вираженням загальної властивості активності психічного відображення, сповненого суб'єктивності. Якщо говорити про розвиток суб'єкта праці, то насамперед, слід говорити про розвиток його здатності самостійно осмислювати свою діяльність, самостійно знаходити смисли цієї діяльності та шукати шляхи удосконалення себе в цій діяльності. Таким чином професійна самореалізація слугує для знаходження особистісних смислів у обраній, засвоюваній або вже виконуваній трудовій діяльності, а також – знаходження смислів у самому процесі самовизначення.

Така експлікація положень, представлених у теоретичному розділі дисертаційної роботи, а також проведене експериментально-діагностичне та формувальне дослідження, дають змогу окреслити узагальнену картину психологічних особливостей формування професійних прогнозів майбутніх менеджерів.

Після проведення формувального експерименту всебічний, багатовимірний контроль психологічного змісту особистісних, мотиваційних та поведінкових особливостей дав змогу відстежити структурно-функціональні зрушення у типологічній диференціації професійних прогнозів майбутнього фахівця-менеджера, що й виступило основою визначення психологічних орієнтирів їх формування, тобто набуття нового змісту, який й визначив їх формальне (типологічне) оформлення.

Аналіз психологічної детермінації формування професійних прогнозів чітко окреслює професійний прогноз як психологічне утворення, яке в силу дискретних змін залежить від ефектів змістовного наповнення. Якщо функцію форми виконує професійний прогноз, який створює стійку сферу детермінації, то детермінаційне поле змістових процесів складає професійна ідентифікація як відносно змінювальна характеристика цілісного утворення, яка відображає усе багатство внутрішніх і зовнішніх взаємодій, які

розгортаються як процес і приводять до становлення відповідно нової форми професійного прогнозу.

Емпірично вивчені типи професійних прогнозів (I – чіткий, насичений, спрямований на результат; II – чіткий, насичений, спрямований на процес; III – не чіткий, насичений, спрямований на результат; IV – не чіткий, насичений, спрямований на процес) в контексті впливу навчально-практичного тренінгу-курсу професійного самофутурування, дали змогу відстежити каузальні координати їх формування.

Мета і завдання запропонованого варіанту навчально-практичного тренінг-курсу професійного самофутурування чітко визначили *психологічні умови* формування професійних прогнозів, які в ідеальному структурно-функціональному наповненні об'єднують зміст функціонування діяльності та свідомості в єдиний викристалізований образ майбутньої професійної діяльності. В даному випадку створення психологічних умов – це створення своєрідної межі між чіткістю професійного образу та функціонально-інструментальними механізмами його досягнення.

Чітка діалектика форми і змісту в цьому випадку проявляється під дією *психологічних механізмів*, які є засобами мотиваційно-цільової організації діяльності та розгортання функціонального потенціалу майбутнього фахівця. При цьому психологічні механізми повинні відповідати змістовним запитам цільової форми, щоб не порушити межі між мотиваційно-ціннісною орієнтацією та відповідністю психологічних засобів, які чинять вплив. В узагальненому вигляді психологічні механізми – це специфічні засоби психічної регуляції в системі «форма – зміст». Адже, «зміни змісту можуть відбуватися тільки до певної межі, своєрідного порогу, за яким починається зона неминучого руйнування або перетворення форми» [18, с. 146]. Тому, оптимальним варіантом змістових змін є включення психологічних механізмів у розвиток того чи іншого утворення, де активну роль відіграє зміст, який виходить за межі старої форми, руйнує її та визначає характер нової форми, яка відповідає новому рівневі розвитку змістовної сторони.

Виходячи з категоріальних основ розуміння професійного прогнозу з реальністю актуальної професійної ідентифікації, є зрозумілим, що функціонально-інструментальне навантаження у її формуванні, повинно бути таким, щоб, з одного боку, воно відповідало складеному комплексу мотиваційних, особистісних та

поведінкових утворень, а з другого, - сприяло становленню й зміцненню нових потенціальних можливостей. Таким чином, інтенсивність впливу може розглядатися як психологічна інтенція, що визначає *тенденції* актуально-функціонального розвитку суб'єкта професійної діяльності. Адже, говорячи про особливості формування професійних прогнозів, потрібно враховувати своєрідність активності суб'єкта професійної діяльності, його саморозвиток. Так комплекс мотиваційних, особистісних та поведінкових утворень є тією внутрішньою умовою, яка й виступає причиною подальшого розвитку особистості як суб'єкта професійної діяльності.

У ході дослідження відмічено, що відтворення чіткого професійного прогнозу – це оперативна властивість, що детермінує професійну реалізацію особистості як процес, в якому здійснюється трансформація її можливостей у майбутнє. Висока варіативність трансформаційних змін пояснюється особливостями конструювання психологічної реальності людиною із власним життєвим досвідом, що проектується у сферу її професійної реалізації. Цей момент якраз й пояснює відповідний розподіл показників мотиваційних, особистісних та поведінкових утворень майбутнього фахівця.

Тенденції розвитку прогнозних потенцій майбутніх менеджерів здійснюється під впливом прогнозно-каузальних засобів в єдності з рефлексивно-ідентифікаційними прийомами суб'єктного самовпливу на професійну самореалізацію. Звичайно це й безпосередні вимоги учбово-професійної діяльності, власне морально-вольові вимоги людини до самої себе, а також й відрефлексовані сприятливі внутрішні та зовнішні умови життєдіяльності.

Вихідні категоріальні основи професійного прогнозу описують природну цілісність суб'єкта професійної діяльності в усвідомленні ним образу професійної діяльності, тому чіткість образу професійної діяльності є ознакою чіткості професійного прогнозу особистості. Тому ми констатуємо, що ефективність професійного прогнозу залежить від ступеня адекватності відображення суб'єктом вимог майбутньої професійної діяльності.

Представлений типологічний підхід в аналізі професійного прогнозу доводить, що кожен тип містить якісні психологічні утворення у комплексі мотиваційних, особистісних та поведінкових характеристик майбутнього фахівця. Якщо гармонійним варіантом професійного прогнозування можна вважати виділені типи I (чіткий, насичений, спрямований на результат) та II (чіткий, насичений,

спрямований на процес), то дезгармонійним – типи ІІІ (не чіткий, насичений, спрямований на результат) та ІV (не чіткий, насичений, спрямований на процес). В межах детермінаційного поля формування професійних прогнозів це полярні типи професійного прогнозування, але зазначені їх ієрархічні співвідношення уможливають їх взаємопереходи, що реалізуються через окремі особистісні структури і процеси логікою життєвої необхідності у всіх проявах людини як суб'єкта професійної діяльності.

Умовами формування професійних прогнозів є *альтернативна* та *смилова* організація прогностичної діяльності фахівця, яка у ході навчально-практичного тренінг-курсу досягалася психологічними засобами визначення потреб в особистісному та професійному самовдосконаленні, базових професійних компетенцій менеджера, траєкторії професійного розвитку, осмислення власного професійного майбутнього та профілю реалізації майбутнього професійного життя.

Альтернативній організації прогностичної діяльності відповідає *пізнавально-ідентифікаційний* механізм формування професійних прогнозів, а смисловий – *рефлексивно-ідентифікаційний*. Виділені психологічні механізми, які відповідають вимогам змісту професійних прогнозів, сприяють накопиченню професійних вмінь і навичок та нових способів орієнтації в сфері професійних вимог. Розгортання функціонального потенціалу майбутнього фахівця виражається у появі нових психологічних можливостей людини (новий рівень домагань, прагнення підтримати престиж, формування нових ціннісних установок та інтересів тощо), які демонструють тенденції підвищення *інноваційного потенціалу*, який відображає психологічну готовність до перетворювальної діяльності у поєднанні з орієнтацією на отримання нових професійних результатів та подолання перешкод у їх досягненні, та підвищення *творчого потенціалу*, який містить прагнення вирішувати нові професійні технології у поєднанні із орієнтацією на професійне самоудосконалення як майбутнього кваліфікованого та компетентного фахівця (Рис. 2.7).

Таким чином виділені психологічні орієнтири формування професійних прогнозів майбутніх менеджерів ще раз демонструють, що професійний прогноз виступає формою внутрішньоособистісної активації їх професійної самореалізації. Професійний прогноз мобілізує психологічні ресурси реалізації інноваційних та творчих потенцій майбутнього фахівця та визначає межі професійного розвитку особистості за рахунок інтеграції особистісно-психологічних утворень,

які визначають її життєздійснення. Це ще раз доводить тезу про те, що ефективність будь-якого психологічного впливу на професійне самовизначення особистості залежить від дійовості самого процесу впливу на формування свідомості професіонала, і, професійної зокрема, та від знань, досвіду, бажання займатися даним видом професійної діяльності.

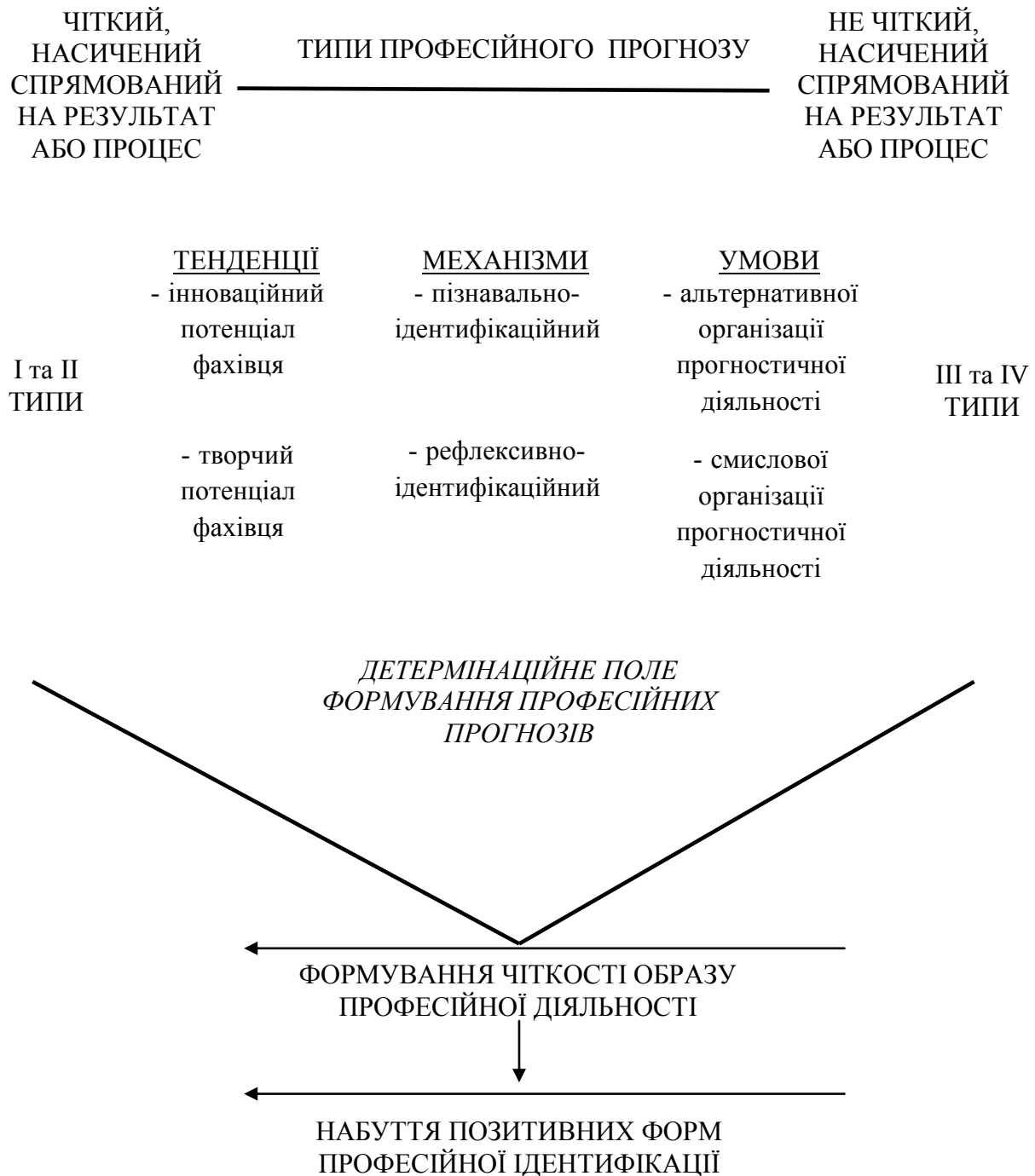


Рис. 2.7. Детермінаційне поле формування професійних прогнозів: психологічні умови, механізми та тенденції.

В професійну свідомість включені особистісні, неповторні риси, які пов'язані із специфікою життєдіяльності, та суспільні риси й особливості, які визначаються соціальним характером відносин людини як родової істоти в доцільній діяльності. Ці властивості взаємопов'язані і при певних умовах можуть переходити одна в одну.

Отже, ефективна професійна самореалізація майбутнього менеджера включає у свою структуру процес прогнозування його практичної діяльності. В більш узагальненому вигляді можна сказати, що для того, щоб самореалізуватися у професійній діяльності, потрібні уявлення про неї, оскільки поняття та уявлення перетворюють професійну діяльність у предмет думки, засоби і способи, які необхідні для здійснення процесів її прогнозування.

Однак сучасна система вищої освіти не вирішує завдання організації прогностичної діяльності і формування відповідних професійних прогнозів. Це пояснюється тим, що з одного боку, таке завдання не ставилося перед освітніми системами, а з другого, - тим, що наука не забезпечила практику методичними знаннями, які є необхідними для оптимізації прогностичних функцій майбутніх фахівців. Вважаємо, що ця прогалина у даному дисертаційному дослідженні вирішена, адже, на основі емпіричного вивчення запропоновано систему формувального дослідження, яке вбудовано у практику професійної самореалізації майбутнього фахівця, і саме у цьому контексті проведена робота набуває свою осмисленість та практичну цінність.

У завершенні слід зазначити, що набуття людиною професійного досвіду та формування професійної свідомості є справою всього життя людини. Ефективними показниками сформованої професійної свідомості виступають усвідомлення ролі у професійній діяльності та власного ставлення до виконуваної роботи в ході навчання та в ході безпосередньої професійної діяльності. Доцільність професійного розвитку особистості безперечна в зв'язку із важливою роллю особистості в професійній діяльності. Також слід додати, що особистість розвивається не тільки під впливом зовнішнього світу. Велику роль відіграють тенденції саморозвитку, коли властивості особистості формуються з потреб самої особистості, спрямованих на досягнення певного рівня самореалізації. В цьому контексті особливо важливим є визнання особистісної своєрідності кожного професіонала і його права на самостійний пошук свого професійного шляху.

Список використаних джерел:

41. Батраченко І. Г. Психологія антиципації / І. Г. Батраченко. – Д. : Вид-во ДНУ, 2009. – 264 с.
42. Безносів С. П. Культура професійної діяльності / С. П. Безносів // Проблеми сучасної соціокультурної ситуації. – СПб. : [б. и.], 1994. – С. 18–27.
43. Василюк Ф. Е. От психологической практики к психотехнической теории / Ф. Е. Василюк // Московский психотерапевтический журнал. – 1992. – № 1. – С. 15–33.
44. Вірна Ж. П. Мотиваційно–сміслова регуляція у професіоналізації психолога : монографія / Ж. П. Вірна. – Луцьк : РВВ “Вежа” ВДУ ім. Лесі Українки, 2003. – 320 с.
45. Ершова-Бабенко І. В. Психосинергетические стратегии человеческой деятельности (концептуальна модель) : монографія / І. В. Ершова-Бабенко. – Вінниця : NOVA КНУНА, 2005. – 360 с.
46. Карамушка Л. М. Психологія управління : навч. посіб. / Л. М. Карамушка. – К. : Міленіум, 2003. – 344 с.
47. Карпенко З. С. Аксіопсихологія особистості / З. С. Карпенко. – К. : ТОВ “Міжнародна фінансова агенція”, 1997. – 216 с.
48. Ломов Б. Ф. Антиципация в структуре деятельности / Б. Ф. Ломов, Е. Н. Сурков – М. : Наука, 1980. – 279 с.
49. Лушин П. В. Психология личностного изменения / П. В. Лушин. – Кировоград : Имекс ЛТД, 2002. – 360 с.
50. Максименко С. Д. Генетическая психология (методологическая рефлексия проблем развития в психологии) / С. Д. Максименко. – М. : Рефл-бук ; К. : Ваклер, 2000. – 320 с.
51. Морозова Г. Б. Психологическое сопровождение организации и персонала / Г. Б. Морозова. – СПб. : Речь, 2006. – 400 с.
52. Моросанова В. И. Индивидуальный стиль саморегуляции : феномен, структура и функции в произвольной активности человека / В. И. Моросанова. – М. : Наука, 1998. – 192 с.
53. Проблемность в профессиональной деятельности : теория и методы психологического анализа / отв. ред. Л. Г. Дикая. – М. : РАН, 1999. – 356 с.
54. Сознание личности в кризисном обществе / [ред. К. А. Абульханова, А. В. Брушлинский]. – М. : ИП РАН, 1995. – 194 с.
55. Татенко В. А. Психология в субъектном измерении : монографія / В. А. Татенко. – К. : Просвіта, 1996. – 404 с.
56. Фейгенберг И. М. Вероятностное прогнозирование и переднастройка к движениям / И. М. Фейгенберг, В. А. Иванников. – М. : Изд-во МГУ, 1978. – 112 с.
57. Bandura A. Regulation of cognitive processes through perceived self-efficacy / A. Bandura // Developmental Psychology. – 1989. – V. 25. – P. 729–735.
58. Bandura A. Self-regulation of motivation and action through internal standards and goals systems / A. Bandura. Goal concepts in personality and social psychology. – Hillsdale, N.J. : Erlbaum. – P. 19–85.
59. Melges F. T. Time and inner future : a temporal approach to psychiatric disorders / F. T. Melges. – N.Y. : John Wiley & Sons, 1982. – 365 p.
60. Royce J. R. Theory of personality and individual differences : factors, systems and processes / J. R. Royce, A. Powell. – Englewood Cliffs (N.J.) : Prentice–Hall, 1983. – 304 p.
61. Senge P. The discipline : the art and the practice of the learning organization / P. Senge // A Currency Book. – New York, 1990.
62. Thomae H. Future time perspective and the problem of cognition motivation interaction / H. Thomae // Cognition in human motivation and learning. – Leuven, 1981. – P. 261–274.

2.6. МОТИВАЦІЯ ДОСЯГНЕННЯ УСПІХУ ЯК ДЕТЕРМІНАНТА ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ СТУДЕНТІВ ТЕХНІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

За обставин прискорення соціально-економічних змін у сучасному суспільстві підвищуються вимоги до ефективного професійного самовизначення майбутнього фахівця, що передбачає його успішну особистісну та професійну самореалізацію. В умовах ринкових відносин важливим є поповнення трудового ресурсу перспективними фахівцями, здатними не тільки кваліфіковано вирішувати професійні задачі, але й бути соціально успішними. Особливого значення така постановка питання набуває у контексті підготовки фахівців технічних спеціальностей, сфера професійної реалізації яких залежить від реальних проблем включення молоді в трудову діяльність. У зв'язку з цим постає необхідність вивчення мотиваційної сфери майбутнього фахівця, у якій локалізовані механізми досягнення ним цілей і результатів діяльності, що забезпечує перспективи професійного успіху.

Аналіз досліджень, присвячених вивченню мотиваційної сфери в контексті професійного становлення особистості (В. Бодров, Ж. Вірна, Е. Зеєр, О. Дусавицький, Є. Клімов, М. Пряжников, В. Семиченко та ін.), мотивації досягнення успіху особистості (І. Ващенко, І. Городняк, М. Магомед-Емінов, Д. Макклелланд, А. Маслоу, Ж. Нюттен, Х. Хекхаузен, К. Фоменко, Т. Хомуленко та ін.), мотиваційних чинників професійного самовизначення студентів технічних спеціальностей (О. Бутиліна, Г. Ложкін, Н. Мащенко, Н. Пов'якель, В. Поляков, С. Савченко та ін.), показав, що досі у науковій психологічній літературі бракує обґрунтованих уявлень про структуру та механізми функціонування мотиваційної сфери особистості як провідного чинника успішного професійного самовизначення, регуляторний зміст якого закономірно зумовлює показники ефективної професіоналізації. Також відсутня емпірична аргументація структурного змісту мотивації досягнення успіху особистості у майбутній професійній діяльності та показників успішності професійної реалізації фахівців технічних спеціальностей.

Недостатня представленість психологічних узагальнень щодо вивчення мотивації досягнення успіху у студентські роки, коли особливо заактуалізовано бажання реалізації особистісного потенціалу та професійного успіху, зумовлює необхідність теоретико-емпіричної

конкретизації даного феномену, що є неодмінною умовою розробки ефективних засобів психологічного супроводу професійного самовизначення фахівців. Зазначене стосується й майбутніх фахівців технічних спеціальностей.

З огляду на складність та багатоплановість процесу професійного самовизначення презентовано його основні трактування: як процесу становлення людини в якості повноцінного учасника співтовариства професіоналів (Є. Клімов); як творчого процесу розвитку особистості, де основними моментами виступають здійснення вибору з врахуванням її індивідуальних особливостей, вимог професії та соціально-економічних умов (Е. Зеєр); як процесу узгодження різноманітних тенденцій і вимог, які задаються базовою суперечністю між соціально-професійними вимогами, що ставляться до індивіда, та його бажаннями й можливостями їх реалізації (Ж. Вірна); як процесу розвитку внутрішньої позиції професіонала (В. Лукіна); як процесу самореалізації особистості в професійній діяльності в результаті найбільш повного використання власних здібностей й індивідуально-психофізіологічних можливостей (О. Борисова); як потреби індивіда щодо його визначення в сфері соціальних та міжособових відносин (М. Гінзбург, Д. Фельдштейн); як складової життєвого самовизначення (М. Пряжніков).

Висвітлено розуміння професійного самовизначення як тривалого процесу проходження певних етапів професійного становлення (П. Анохін, Д. Зюзін, І. Мар'яновська, В. Іконніков, В. Подшивалкіна та ін.), де етапу студентства відводиться чи не найголовніша роль, адже саме у період навчання у вузі молода людина починає усвідомлювати себе суб'єктом професійної діяльності (Л. Божович, О. Бутиліна, М. Варбан, О. Дусавицький, Е. Еріксон, В. Максимова та ін.). Студент технічної спеціальності постає у працях дослідників як незалежна, схильна до експериментувань та індивідуальної діяльності, відповідальна, орієнтована на справу, творча, з просторовою уявою, технічним мисленням молода людина, яка готова до практичної праці (О. Борисова, Ж. Гараніна, Є. Клімов, Н. Мащенко та ін.).

Наявність різноманітних підходів до визначення змісту, структури й етапів процесу професійного самовизначення зумовило розробку ряду моделей цього феномену. Зокрема низка авторів акцентують увагу на окремих компонентах структури професійного самовизначення, як то ціннісно-моральний, емоційний,

інформаційний, вольовий, планувальний (Є. Клімов, М. Пряжніков, В. Столін, П. Шавір та ін.), а інші реалізують комплексний підхід до трактування цього психологічного феномену через вивчення професійних мотивів, самосвідомості, спрямованості, здібностей й інтересів, життєвої позиції особистості (О. Євладова, Л. Ткачук, Т. Чиркова та ін.).

Констатація факту вирішального впливу мотиваційно-сміслової сфери на професійне становлення особистості у дослідженнях, спрямованих на вивчення мотивації професійної діяльності (В. Бодров, Ж. Вірна, Є. Ільїн, Л. Катаєва, Л. Мітіна, Т. Полозова, В. Толочек, Н. Шевченко та ін.), дала змогу презентувати розуміння професійного самовизначення особистості як процесу становлення мотиваційно-сміслової домінанти суб'єкта праці у цілісному просторі життєвого шляху людини, де успішність професійної діяльності є критерієм успішності життя.

Такий контекст розгляду проблеми привертає увагу до психологічного конструкту мотивації досягнення успіху особистості. Розгляд категоріально-понятійного апарату та тенденцій вивчення мотивації досягнення успіху показав, що цей психологічний феномен набув статусу надійного предиктора досягнень в професії та в житті в цілому (І. Ващенко, Е. Десі, С. Занюк, О. Леонт'єв, М. Магомед-Емінов, А. Маркова, А. Маслоу, Ж. Нюттен, Х. Хекхаузен, Т. Хомуленко та ін.).

Огляд літературних джерел дає змогу виокремити аспекти психологічного вивчення мотивації досягнення успіху в межах: теорії каузальної атрибуції, де очікування майбутніх результатів визначається уявленнями індивіда про них (Б. Вайнер); когнітивно-біхевіоральної теорії безпорадності через вивчення залежності стійкості до невдач від наявності минулого позитивного досвіду виходу з важких ситуацій (М. Селігман); теорії самоефективності щодо формування відчуття компетентності при виконанні діяльності (А. Бандура); теорії сприймального контролю через вивчення сприяння сили впливу віри на вірогідність успіху (Е. Скінер); теорії внутрішньої мотивації, центральні положення якої базуються на потребі індивіда почувати себе компетентним та автономним (Е. Десі, Р. Райян); а також в межах соціокогнітивного підходу К. Двек; концепції локусу контролю Дж. Ротера; розроблених моделей ризикового вибору (Дж. Аткинсон) та інтегративної моделі мотивації досягнення (Ю. Веґе).

Значну увагу питанню мотивації досягнення приділено й у вітчизняній психології, де вона трактується як механізм психічної регуляції діяльності в ситуаціях досягнення успіху, де є можливість реалізації мотиву досягнення (М. Магомед-Емінов); як мотивація, спрямована на можливо краще виконання діяльності, орієнтованої на досягнення певного результату, до якого можна застосувати критерій успішності (Т. Гордєєва); як сукупність особистісних та ситуативних факторів, що спонукають людину до активної діяльності, тим самим забезпечуючи успіх в цій діяльності (С. Занюк); як процес, спрямований на досягнення професійної компетентності, впевненості у досягненні успіху за допомогою докладених зусиль (Б. Шаповалов); як губристична мотивація, що проявляється у прагненні до самоствердження, самоактуалізації, влади, досягнення у значущій діяльності (К. Фоменко).

Послідовний аналіз понять успіху та успішності в психолого-педагогічних доробках вітчизняних і зарубіжних психологів дав змогу дійти до узагальненого розуміння сутності успішності у професійній діяльності та констатувати факт, що високий рівень внутрішньої мотивації досягнення успіху позитивно впливає на успішність професійного самовизначення студентської молоді (І. Ващенко, О. Дусавицький, С. Занюк, М. Овчинніков, О. Сергєєнкова, О. Скрипченко, К. Фоменко, Т. Хомуленко та ін.).

Розгляд становлення професійного самовизначення студентів технічних спеціальностей відповідає центральним положенням генетичного підходу щодо розвитку професійного мислення та професійної свідомості майбутнього фахівця (С. Максименко). Студенти технічних спеціальностей є тією аудиторією, якій необхідні психологічні засоби сприяння розвитку можливостей самореалізації через узгодження особистісних та професійних цілей, які б забезпечили в подальшому їх професійні компетенції. Підґрунтям ефективної професіоналізації студентів може виступати мотиваційна спрямованість на досягнення успіху у майбутній професійній діяльності.

Результати проведеного теоретичного аналізу проблеми утілено в розробці мотиваційно-прогностичної моделі професійного самовизначення студента, у якій виділено такі основні компоненти: культурна релевантність, економічна ефективність, рефлексивне оцінювання власної професійної підготовленості та результативність, — які забезпечують можливість вивчення професійного

самовизначення з соціально-економічної та психолого-педагогічної точки зору (рис.2.8.).

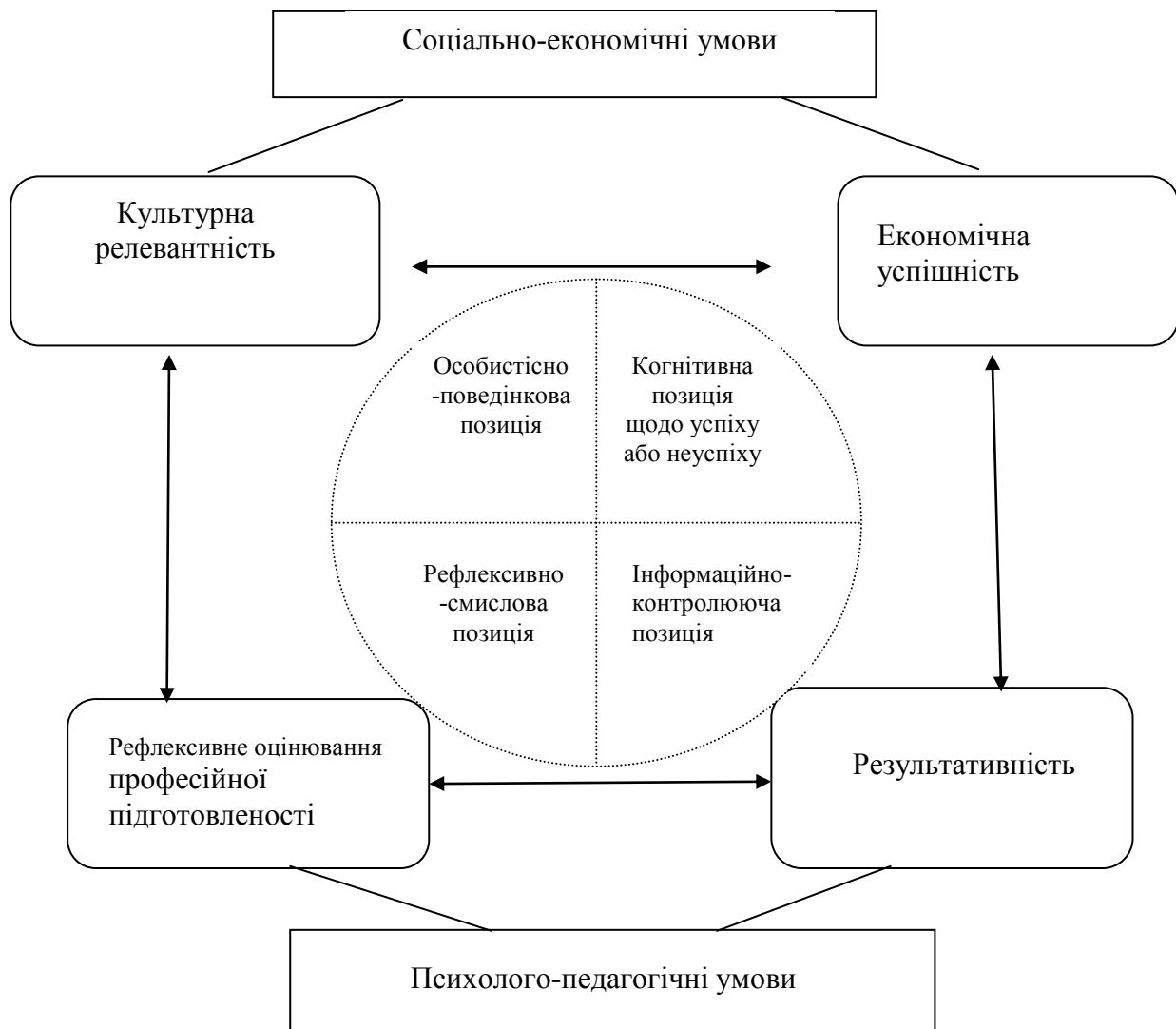


Рис.2.8. Мотиваційно-прогностична модель професійного самовизначення студента

Опис психологічного змісту виділених структурних компонентів дав змогу визначити основні мотиваційні позиції продуктивної професіоналізації особистості (особистісно-поведінкова позиція, когнітивна позиція щодо успіху або неуспіху, інформаційно-контролююча позиція, рефлексивно-смилова позиція позитивного уявлення про професійний образ) та конкретизувати визначення мотивації досягнення успіху у процесі професійного самовизначення студентів як спонукального механізму професійної активності особистості, де зінтегровані соціально-економічні та рефлексивно-цільові ознаки мотиваційної спрямованості ефективної професіоналізації.

Таким чином, мотивація досягнення успіху у процесі професійного самовизначення студентів є своєрідним механізмом поведінки, який зумовлює міру її цілеспрямованості та ефективності. За допомогою цього механізму формуються основні життєві ставлення особистості до праці, людей та сфери пізнання. Мотивація досягнення успіху визначає потенційні можливості особистості, повноту й інтенсивність особистого внеску в науково-технічний прогрес, пасивність або активність суб'єкта в професійній діяльності, накреслює своєрідну «траєкторію» руху соціально-психологічних настановлень, визначає розвиток фахівця в професійному сенсі, форми вияву і міру його творчої активності. Виділені мотиваційні позиції продуктивної професіоналізації у своєму змістовому наповненні доводять, що особистість, яка здатна досягти успіху в професійній діяльності, відрізняється такими ознаками як суспільна відповідальність, адекватна самооцінка, уміння постановки ідеальних та реальних цілей та здійснення особистісного вибору.

У роботах Т. Бендас, Ш. Берн, Є. Ільїна, І. Кона, О. Літвінової, Н. Радіної, Т. Титаренко, Р. Френкіна та інших зазначається, що професійне самовизначення особистості найчастіше зумовлене статево-гендерними відмінностями, які пояснюються особливостями психофізичної саморегуляції людини, рольовим конфліктом або рольовим збігом та феноменом подвійної ідентичності особистості. Але спільною для усіх дослідників є думка, що причиною асиметричного розміщення чоловіків та жінок у професійній ієрархії є не їх біологічні особливості, а соціальні умови, що склалися в тому чи іншому суспільстві (Ш. Берн, Т. Говорун, О. Кікінеджі, В. Максименко, В. Москаленко та ін.).

Виходячи з висвітлених положень стосовно ролі мотивації досягнення у професійному самовизначенні особистості, впливу статевих розрізень на ефективну професіоналізацію та зважаючи на запропоновану мотиваційно-прогностичну модель професійного самовизначення студента, було створено діагностичний комплекс та здійснено відбір досліджуваних.

Студенти гуманітарних та природничих спеціальностей були задіяні у дослідженні поряд зі студентами технічних спеціальностей з метою отримання більш чіткої картини психологічних особливостей представників цих груп.

Для виявлення рівня професійного самовизначення застосовувалася методика професійної готовності Л. Кабардової, для

оцінки можливості досягнення бажаного результату – методика діагностики рівня суб'єктивного контролю Дж. Ротера в адаптації Є. Бажина, О. Голинкіної, О. Еткінда, для з'ясування чинників впливу на рівень адаптованості використана методика діагностики соціально-психологічної адаптації К. Роджерса, Р. Даймонда, для виявлення стійких тенденцій особистості застосовувалася методика діагностики мотиваційної структури особистості В. Мільмана, для діагностики мотиваційної спрямованості використовувалася методика діагностики мотивації до успіху Т. Елерса, для встановлення переважаючих характерологічних тенденцій використовувалась методика дослідження комунікативно-характерологічних тенденцій Т. Лірі, методика діагностики емоційної спрямованості Б. Додонова допомогла виявити тип емоційної спрямованості особистості, для розкриття особливості творчої особистості слугувала методика діагностики особистісної креативності О. Тунік.

Чіткість планування етапів емпіричного дослідження, використання комплексу психодіагностичних методик, що максимально ідентифікує змістову конструкцію вивчення мотиваційних чинників професійного самовизначення в генеральній сукупності студентів технічних спеціальностей, дають можливість стверджувати, що отримані результати наукової роботи є достовірними та надійними.

Дослідженням був охоплений 251 студент Луцького національного технічного університету та Волинського національного університету імені Лесі Українки у віці від 17-ти до 20-ти років. Вибірка була диференційована за критерієм «напрямок професійної підготовки». До групи студентів технічних спеціальностей увійшло 140 студентів, з них 84 хлопці та 56 дівчат, що навчаються за спеціальностями «Автомобільний транспорт» (n=37), «Прилади точної механіки» (n=8), «Обладнання переробних виробництв» (n=20), «Комп'ютерні системи та мережі» (n=7), «Електротехнічні системи електропостачання» (n=23), «Цивільне будівництво» (n=45). До групи студентів гуманітарних і природничих спеціальностей увійшли 111 студентів, з них 15 хлопців та 96 дівчат, що навчаються за спеціальностями «Фінанси» (n=16), «Облік і аудит» (n=24), «Психологія» (n=38), «Екологія» (n=28), «Менеджмент організацій» (n=5).

Конкретизація концептуальних основ вивчення мотиваційних чинників професійного самовизначення студентів технічних

спеціальностей дає можливість окреслити програму емпіричного дослідження. З метою надання комплексного характеру дослідженню мотиваційної детермінації професійного самовизначення студентів було застосовано факторно-аналітичний підхід, що ґрунтується на врахуванні взаємозв'язків між окремими психологічними показниками.

Можливість застосування факторного аналізу до показників, отриманих у дослідженні, визначалась за допомогою критерію адекватності вибірки Кайзера-Мейєра-Олкіна (критерій КМО=0,793), а також критерію сферичності Барлетта (приблизне значення $\chi^2=4845,84$; $df = 903$; $p = 0,00$), що засвідчує можливість використання такого аналізу.

Факторизація методом головних компонент із наступним варімакс-обертанням матриці психологічних шкал (змінних), виміряних у вибірці в цілому за допомогою вищевказаних методик, дала змогу отримати однозначно інтерпретовану факторну модель мотиваційних чинників професійного самовизначення студентів у комплексі їх особистісних властивостей, а саме: було виділено вісім факторів, які мають власні значення більше одиниці та пояснюють 56,9% дисперсії. Оптимальне число факторів визначено за критерієм «кам'янистого осипу» Р. Кетела. До кожного фактора увійшли від 3 до 6 змінних з показниками кореляції не менше 0,5.

Перший фактор отримав назву «Інтернальна особистісна диспозиція» (8,5% сумарної дисперсії, факторна вага становить 3,63). До нього увійшли такі компоненти: загальна інтернальність (0,894), інтернальність у сфері досягнень (0,792), інтернальність у виробничих стосунках (0,730), інтернальність у сфері невдач (0,719), інтернальність у сімейних стосунках (0,703), інтернальність у сфері міжособистісних стосунків (0,506). Цей фактор розкриває інтернальні особистісні настанови студентів щодо значимих подій і ситуацій особистого, професійного і суспільного життя.

До другого фактору, що отримав назву «Соціально-психологічна адаптивність» (8,41% сумарної дисперсії, факторна вага 3,61), увійшли такі показники: адаптивність (0,933), емоційний комфорт (0,824), інтернальність (0,823), самоприйняття (0,817). Зміст даного фактора розкриває адаптаційні характеристики досліджуваних.

Психологічні показники мотивації соціальної корисності (0,732), мотивації загальної активності (0,664), мотивації соціального статусу (0,616), мотивації життєзабезпечення (0,611), мотивації до успіху

(0,521) сформували змістове ядро третього фактора «Мотивація досягнення успіху» (8,04% сумарної дисперсії, факторна вага 3,46), який визначає ключові мотиваційні параметри успішного професійного самовизначення студентів.

Четвертий фактор, що пояснює 7,45% сумарної дисперсії (факторна вага 3,20), отримав назву «Готовність до соціальної взаємодії». Цей фактор вміщує такі показники, як поступливість - пасивне підкорення (0,753), несамотійність - надмірний конформізм (0,751), готовність прийти на допомогу – безкорисливість (0,742), довірливість – залежність (0,720), що демонструють загальну тенденцію відкритого, довірливого та толерантного контакту.

П'ятий фактор, що отримав назву «Позиція лідерства», пояснює 7,11% сумарної дисперсії (факторна вага 3,06). Діагностичні показники, які утворюють цей фактор, - це вимогливість (0,781), впевненість у собі (0,768), домінантність (0,653), глорична спрямованість (0,589), пугнічна спрямованість (0,511)), виявляють характерні лідерські якості у поведінці.

До шостого фактора «Особистісна креативність» (7,10% сумарної дисперсії, факторна вага 3,05), котрий розкриває особливості творчої особистості, увійшли такі компоненти: схильність до ризику (0,779), уява (0,717), складність (0,654), допитливість (0,648), мотивація творчої активності (0,515).

Сьомий фактор, інтерпретований як «Пізнавальна особистісна диспозиція», з загальним вкладом у сумарну дисперсію 5,35% і факторною вагою 2,30, включає в себе важливі характеристики для вияву емоційної спрямованості особистості: гностична спрямованість (0,682), праксична спрямованість (0,599), естетична спрямованість (0,50).

Восьмий фактор (7,45% сумарної дисперсії, факторна вага 2,13) отримав назву «Диспозиція комфорту та комунікації». До нього увійшли показники мотивації комфорту (0,720), гедоністичної спрямованості (0,643), комунікативної спрямованості (0,550), мотивації спілкування (0,518), які демонструють виражену мотиваційну спрямованість на спілкування та комфортну наповненість життя.

Після поділу досліджуваних на дві групи, диференційованих за критерієм напрямку професійної підготовки (група 1 – студенти технічних спеціальностей та група 2 – студенти гуманітарних і природничих спеціальностей) було здійснено виявлення достовірних

відмінностей у розподілі рівнів вираження факторів, що виступило основою їх інтерпретації, як можливих мотиваційних детермінант професійного самовизначення студентів технічних спеціальностей. Використання непараметричного критерію відмінностей для незалежних вибірок U-Манна-Уїтні дало змогу констатувати достовірні відмінності щодо факторів мотивації досягнення успіху ($p < 0,001$), диспозиції комфорту та комунікації ($p < 0,001$) та готовності до соціальної взаємодії ($p < 0,05$). У студентів, які навчаються за технічними спеціальностями рівень мотивації соціальної корисності, соціального статусу, життєзабезпечення, загальної активності і успіху, а відтак і мотивації досягнення успіху у суспільстві в цілому достовірно більш високий, ніж у студентів, які навчаються за гуманітарними та природничими спеціальностями.

Виявлення достовірних відмінностей у розподілі рівнів вираження факторів готовності до соціальної взаємодії ($p < 0,001$), диспозиції комфорту та комунікації ($p < 0,001$), позиції лідерства ($p < 0,01$), особистісної креативності ($p < 0,01$) та мотивації досягнення успіху ($p < 0,05$) за критерієм статі на загальній вибірці студентів суттєво доповнило психологічний аналіз дослідження мотиваційних чинників професійного самовизначення. Отримані результати є основою висновку щодо більш виражених факторних показників позиції лідерства та мотивації досягнення у представників чоловічої статі, на відміну від дівчат, де превалюють факторні показники готовності до соціальної взаємодії, комфорту та комунікації і особистісної креативності. Відтак зміст зазначених факторів дає змогу охарактеризувати представників чоловічої статі більш вимогливими, впевненими у собі, домінантними, в емоційній сфері у них виділяються глорична та пугнічна спрямованість, а в мотиваційній – мотиви загальної корисності, активності, успіху та соціального статусу; представниці жіночої статі є більш поступливими, добросердними, безкорисливими, довірливими, в емоційній сфері у них домінує гедоністична та комунікативна спрямованість, а в мотиваційній – мотиви комфорту, спілкування та творчої активності.

Метод множинного регресійного аналізу доповнив прогностичними детермінантами визначення мотиваційних чинників професійного самовизначення студентів технічних спеціальностей: найбільший внесок у дисперсію залежної змінної («професійне самовизначення студентів технічних спеціальностей») внесли

фактори мотивації досягнення успіху ($\beta=0,280$), готовності до соціальної взаємодії ($\beta= - 0,229$) та інтернальної особистісної диспозиції ($\beta=0,211$). Це дало змогу конкретизувати відмінності між студентами різних напрямків підготовки щодо виокремлених інтегральних змінних та констатувати, що рівень мотиваційних чинників професійного самовизначення студентів у комплексі їх особистісних властивостей найбільшою мірою визначають: висока мотивація соціальної корисності, загальної активності, соціального статусу, життєзабезпечення та успіху; високі показники інтернальності у сфері досягнень, виробничих і сімейних стосунків, у сфері невдач та міжособистісних стосунків; особливості соціальної взаємодії, що виражаються у непоступливості, самостійності, корисливості, недовірливості та надмірній незалежності.

Таким чином, за допомогою множинного регресійного аналізу отримано профіль мотиваційних чинників професійного самовизначення студентів технічних спеціальностей у комплексі їх особистісних властивостей, де провідна роль відводиться фактору мотивації досягнення успіху.

У змістовному описі емпірично експлікованих факторів потрібно виділити такі аспекти:

I. Мотивація досягнення успіху ($\beta=0.282$) – схильність брати участь в проблемно-орієнтованих діях або втілювати поведінку, спрямовану на досягнення цілі. Така поведінка характеризується прагненням виконувати завдання краще, ніж в попередній раз, або бажанням перевершення високого зовнішнього або внутрішнього рівня майстерності.

Мотивація досягнення успіху визначається мотивацією соціальної корисності, мотивацією загальної активності, мотивацією соціального статусу, мотивацією життєзабезпечення та мотивацією до успіху. Усі перераховані складники загалом створюють певну картину соціально успішної особистості. Аналізуючи, наприклад, мотивацію соціальної корисності, ми можемо припустити, що студент, який має намір опанувати технічну спеціальність, орієнтується на неї як на виконання свого трудового обов'язку перед суспільством, привнесення суспільної користі, що, у разі ефективного застосування знань та навичок, призведе до суспільного визнання. Згідно теорії очікуваної корисності мотивація до вибору певної цілі (стати фахівцем технічної спеціальності) базується на корисності цілі та передбачуваній вірогідності її досягнення. Корисність означає

можливість застосування або задоволення, яке забезпечує ціль. В теорії очікуваної корисності корисність цілі множать на її суб'єктивну вірогідність досягнення. Одержаний добуток називають очікуваною корисністю:

Очікувана корисність = корисність × суб'єктивну вірогідність

Таким чином, при виборі з кількох мотивів (у нашому випадку – опанувати технічну чи гуманітарно-природничу спеціальність) людина визначає корисність кожного з них та зважує вірогідність досягнення кожного мотиву. В якості цілі обирається той мотив, котрий відзначається найбільшою очікуваною корисністю. Тобто студент, обравши технічний напрям підготовки, вважає його більш соціально корисним.

Розглядаючи мотивацію загальної активності, йдеться про прагнення студента прикласти свою енергію та вміння в технічній сфері діяльності, що тісно пов'язується з соціальною корисністю та іншими складниками мотивації досягнення успіху. Завдячуючи своїй витривалості, завзятості, готовності до протидії, молода людина буде спроможною досягати поставлених цілей.

Не менш важливою виступає мотивація соціального статусу, що виникає у процесі проходження індивідом усіх необхідних фаз громадянської, соціальної і професійної підготовки, а також набуття після цього потрібного комплексу якостей, що характеризують його як підготовленого й дієздатного суб'єкта, який несе свідому відповідальність за свої дії та вчинки. Одним із найвагоміших соціально-статусних чинників досягнення успіху є професіоналізм особистості як показник успішності та якісна характеристика фахівця. Бажання отримати вищу освіту з подальшою можливістю підніматися кар'єрними сходами, а відтак, й зайняти певне рангове положення, задовольнити потребу у владі та повазі спонукає до вступу у ВНЗ, зокрема й для здобування технічної спеціальності.

Тісно пов'язана з попередніми складниками й мотивація життєзабезпечення, яка передбачає таку майбутню трудову діяльність, котра могла б задовольнити особистість у володінні достатніми матеріальними благами, що дозволило б говорити про її високий статус.

Сама ж мотивація до успіху передбачає бажання переживати стан радості, задоволення від того, що результат, до якого прагнула особистість у своїй діяльності, або збігся з її надіями та очікуваннями, або перевершив їх. На основі цього стану може

сформуватися стійке почуття задоволення, можуть з'явитися нові, сильніші мотиви діяльності, змінюватися рівень самооцінки, самоповаги тощо. Говорячи про мотивацію до успіху, ми маємо на увазі не лише професійний успіх, а й життєвий, але акцентуємо на міцному зв'язку життєвого успіху з професійним, на максимальній самореалізації індивіда.

II. Низька готовність до соціальної взаємодії ($\beta = -0.229$) – показник, який у нашому дослідженні виявився з від'ємним знаком, вказує на те, що мотивований на досягнення успіху студент технічного напрямку підготовки, повинен бути непоступливим, самостійним і незалежним. Йому також не притаманні такі характеристики як пасивне підкорення, добросердечність, готовність прийти на допомогу, довірливість. Хоча, на перший погляд, можна було б припустити, що готовність до соціальної взаємодії – це якість, котра допомагає успішно просуватися в професійній сфері, однак результати дослідження вказують на протилежне. У зарубіжних роботах знаходимо підтвердження такому результату: як-от Сейберт та Краймер (2001) встановили, що люди, які виявляють готовність до співробітництва, менш успішні в кар'єрі, ніж індивіди, котрі не схильні до співпраці.

Таким чином, згідно результатів даного дослідження, наявність низьких показників, що складають компонент «готовності до соціальної взаємодії», забезпечують студентам технічних спеціальностей високий рівень професійного самовизначення.

III. Інтернальна особистісна диспозиція ($\beta = 0.211$) у зафіксованих показниках передбачає особистісну зрілість, готовність нести відповідальність за свої вчинки та вміщує шість складових: загальну інтернальність, інтернальність у сфері досягнень, інтернальність у виробничих стосунках, інтернальність в сфері невдач, інтернальність в сімейних стосунках, інтернальність у сфері міжособистісних стосунків.

Як відомо, працівники-інтернали послідовні у досягненні цілей, схильні до самоаналізу, незалежні, продуктивні при прийнятті рішення і в ситуаціях, пов'язаних із ризиком, вони завжди готові відкласти якесь миттєве задоволення заради досягнення нехай і віддаленого, але більш цінного результату; інтернали більше за екстерналів впевнені, що наполеглива праця веде до високої продуктивності, а висока продуктивність — до більшої «винагороди». Їхня загальна задоволеність трудовою діяльністю значно вища, ніж у

екстерналів. Окрім того, лише відповідальний спеціаліст, результати праці котрого слугуватимуть на благо суспільства, отримає визнання та шану. Недарма на сьогодні проблема відповідальності у фахівців технічних спеціальностей є чи не найважливішою.

Отже, результати дослідження дозволяють нам стверджувати, що висунуте припущення отримало своє підтвердження щодо зумовленості професійного самовизначення студентів технічних спеціальностей мотиваційно релевантними чинниками, серед яких мотивації досягнення успіху відведено домінуючу позицію.

Проведене дослідження дає змогу концептуально доповнити зміст мотиваційно релевантних чинників професійного самовизначення студентів технічних спеціальностей у комплексі їх особистісних властивостей засобом врахування емпірично зорієнтованих результатів.

Виходячи з припущення, яке успішно доведено у ході проведення дослідження, отримано результати, які допоможуть окреслити психологічний зміст мотивації досягнення успіху студентів технічних спеціальностей. Попередній розгляд даного психологічного феномену як спонукального механізму професійної активності особистості, у якій зінтегровані соціально-економічні та рефлексивно-цільові ознаки мотиваційної спрямованості ефективної професіоналізації, набуває додатковий смисл, який конкретизовано в інтегративних функціях мотивації досягнення успіху в психологічному забезпеченні професійного самовизначення студентів технічних спеціальностей. Нами зазначалося, що саме мотивації досягнення успіху відводиться роль мотиваційного ядра, у якому локалізуються домінантні мотиви, які організовують і підпорядковують собі усі спонуки професійної реалізації. Вони й визначають характер, якість і результативність даної професійної діяльності.

Виходячи з емпірично експлікованих результатів дослідження, маємо можливість описати основні інтегративні функції мотивації досягнення успіху, оскільки цей психологічний феномен може бути віднесений до специфічного класу процесуальних утворень психіки або інтегральних процесів, функціонування якого відповідає механізмам психічної інтеграції. Такі мотиваційні чинники професійного самовизначення студентів технічних спеціальностей як інтернальна особистісна диспозиція та низька готовність до соціальної взаємодії виконують роль провідних чинників, які мають

значущий безпосередній зв'язок з будь-яким зовнішнім критерієм, у відношенні якого функціонує певна цілісна структура якостей. Графічно інтеграційна позиція мотивації досягнення успіху як основного чинника професійного самовизначення студентів технічних спеціальностей представлена у рис. 2.9.

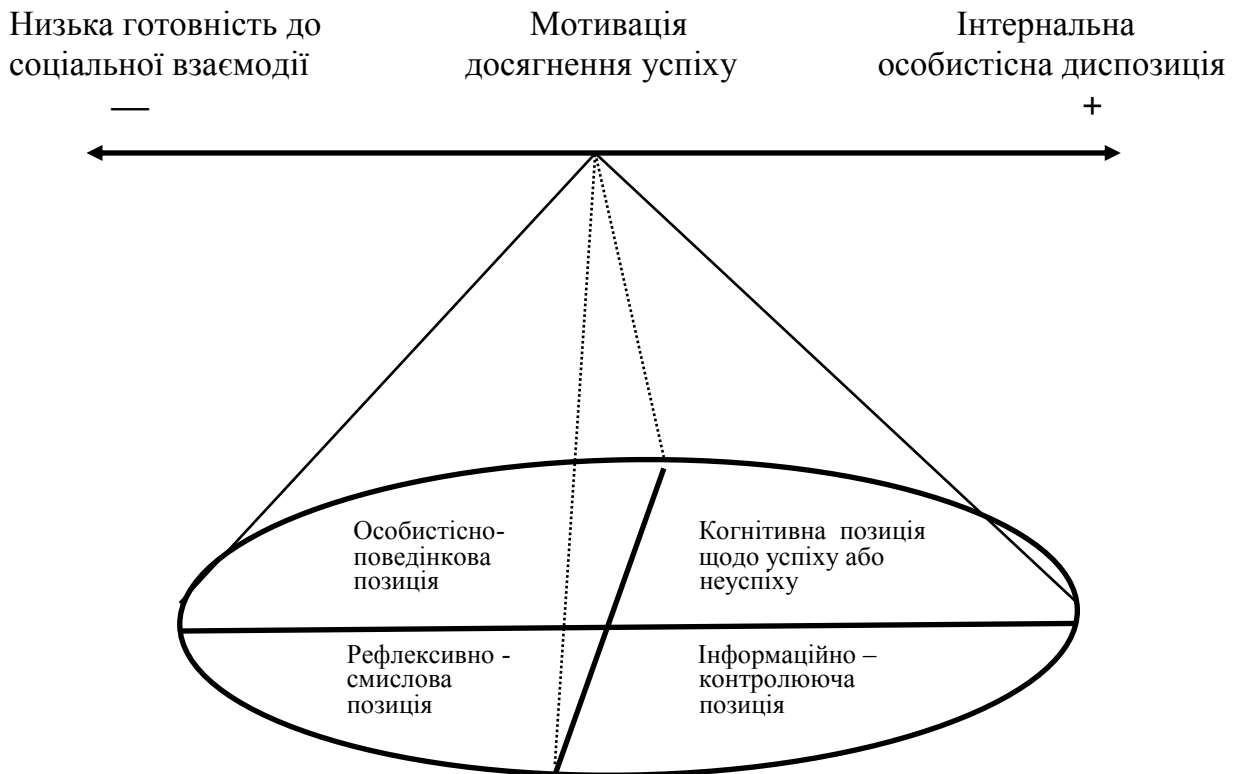


Рис. 2.9. Мотивація досягнення успіху як базова детермінанта професійного самовизначення студентів технічних спеціальностей

Кожна з мотиваційних позицій продуктивної професіоналізації особистості (особистісно-поведінкова, когнітивна позиція щодо успіху або неуспіху, інформаційно-контролююча позиція та рефлексивно-сміслова позиція) за своїм функціональним змістом (функції, пов'язані із соціально-культурною реалізацією потреб людини; з виробництвом продукту та які визначаються через надійність та якість роботи професіонала; із плануванням цільових програм професійної діяльності; із забезпеченням саморозвитку і самоактуалізації професійного розвитку) безпосередньо включені у мотиваційні ознаки досягнення успіху. А це в свою чергу, може тлумачитися як основа щодо становлення у майбутньому успішного фахівця. З огляду на існуючі доробки сучасних вітчизняних та зарубіжних психологів, які займалися проблемою особистісної та професійної успішності, та які представлені у першому розділі

дисертації, можна з упевненістю стверджувати, що проблема успішності особистості тісно пов'язана із змістом діяльності, яку вона виконує.

Якщо йдеться про професійну діяльність, то її інструментальні ознаки є тим орієнтиром, які визначають рівень становлення успішного фахівця. Ось чому, вибудовуючи концепцію дослідження мотиваційних ознак професійного самовизначення особистості в основу було покладено професійно-прогностичну модель становлення фахівця.

Виділені мотиваційні позиції продуктивної професіоналізації у своєму змістовому наповненні ще раз доводять, що особистість, яка здатна досягти успіху в професійній діяльності відрізняється такими ознаками як суспільна відповідальність, адекватна самооцінка, уміння постановки ідеальних та реальних цілей та здійснення особистісного вибору. Як показали результати дослідження «експериментальним індикатором», який інтегрує ознаки ефективної професіоналізації особистості є мотивація досягнення успіху.

Що стосується таких зафіксованих мотиваційних чинників професійного самовизначення як інтернальна особистісна диспозиція та низька готовність до соціальної взаємодії студентів технічних спеціальностей, то їх факторне навантаження повністю окреслює їх структурну зумовленість як цілісних підсистем.

Так, запропоновану концепцію дослідження мотиваційних чинників професійного самовизначення студентів технічних спеціальностей та розроблену програму емпіричного дослідження проблеми можна розглядати як структурний спосіб вивчення суб'єктно-процесуальних детермінант тих чи інших психічних явищ. Такий спосіб дає змогу виявити та охарактеризувати детермінацію будь-якого явища не тільки у вигляді його аналітичних «одиничних» зв'язків з окремими індивідуальними якостями і процесами, але й в плані його комплексної зумовленості їх цілісними підсистемами, якими й виступають фактори «інтернальної особистісної диспозиції» та «низької готовності до соціальної взаємодії».

В статистичних матрицях наданий вичерпний комплекс взаємозв'язків досліджуваних мотиваційних чинників професійного самовизначення як певної структури особистісних властивостей, виражених у кількісних значеннях коефіцієнтів кореляції у досліджуваній вибірці. Значущі з цих зв'язків відображаються у вигляді корелограм факторного аналізу, які експлікують собою

комплекс особистісних показників, а також патерн зв'язків між ними (тобто структуру), який лежить в основі забезпечення того чи іншого психічного утворення (в даному випадку процесу професійного самовизначення студентів технічних спеціальностей). Також слід підкреслити, що слід розрізняти природу цих зв'язків: значущі з цих зв'язків є морфологічною основою (фактор «мотивації досягнення успіху»), на яку надбудовуються функціональні зв'язки (фактор «інтернальної особистісної диспозиції» та фактор «низької готовності до соціальної взаємодії»), які відображають факт узгодженості інших особистісних властивостей.

Запропонована інтерпретаційна схема отриманих результатів вивчення мотиваційних чинників професійного самовизначення студентів технічних спеціальностей добре віднаходить своє відображення у прийомі вивчення двох категорій якостей – провідних та базових, – який добре описаний у відповідній методичній літературі та реалізований у психологічних дослідженнях. Так базовими називають якості, які мають найбільшу структурну вагу у будь-якій цілісній структурі. Тобто це такі якості, які мають найбільше число зв'язків з іншими якостями та найбільшу значущість цих зв'язків. Провідними називають ті якості, які мають значущий безпосередній зв'язок з будь-яким зовнішнім критерієм, у відношенні якого функціонує певна структура якостей.

Слід підкреслити, що саме базові якості є найважливішими для структурування цілісної підсистеми якостей, які необхідні для забезпечення певного зовнішнього критерію, як у нашому випадку процесу професійного самовизначення студентів технічних спеціальностей. Вони можуть і повинні бути проінтерпретовані як структурноутворюючі, адже навколо них здійснюється синтез, структурування усіх інших якостей. Базові та провідні якості, як показано у даному дослідженні, можуть не співпадати один з одним. Це означає, що базові якості можуть не мати прямих зв'язків, безпосередніх кореляцій з тим зовнішнім критерієм, у відношенні якого вони функціонують, як це демонструє фактор «низької готовності до соціальної взаємодії». Однак відсутність прямого зв'язку не означає відсутність зв'язку взагалі. Такий зв'язок існує, і крім того він ще більш значущий і важливий, але представлений на іншому структурному рівні.

Проведений інтерпретаційний аналіз дав змогу відмітити ще одну особливість досліджуваного явища, яка добре вкладається в

систему видової диференціації прояву мотивації досягнення успіху в залежності від комбінацій взаємозв'язку із провідними якостями – продуктивний, непродуктивний та контрпродуктивний (Рис.2.10.–2.12.). Це ще одна спроба інтерпретації структуроутворюючих можливостей мотивації досягнення успіху в професійному самовизначенні особистості. Так варіант відображений у даному дослідженні представлений у рис. 2.10. Це є тим своєрідним доказом, що висока мотивація досягнення успіху та вираження її синтетичної структуроутворюючої властивості – це не завжди означає повний збіг. Так мотивація досягнення успіху може бути розвинутою, але змістом прояву непродуктивною в силу наявності показників негативного кореляційного зв'язку у прояві деяких провідних якостей досліджуваного явища.

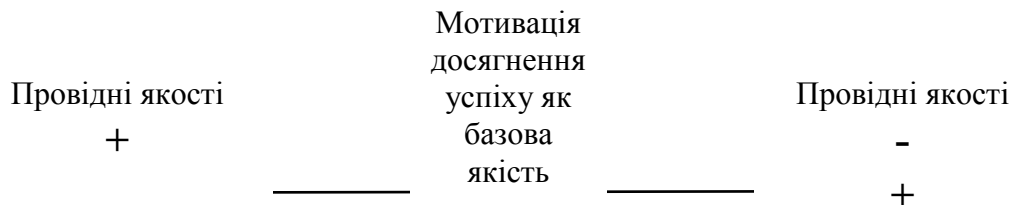


Рис. 2.10. Варіант непродуктивного прояву мотивації досягнення успіху

Мотивація досягнення успіху за змістом прояву може бути й продуктивною за своїми абсолютними характеристиками показників позитивного кореляційного зв'язку у прояві провідних якостей, що є прямим свідченням реального структуроутворюючого та інтеграційного її потенціалу (Рис.2.11.).

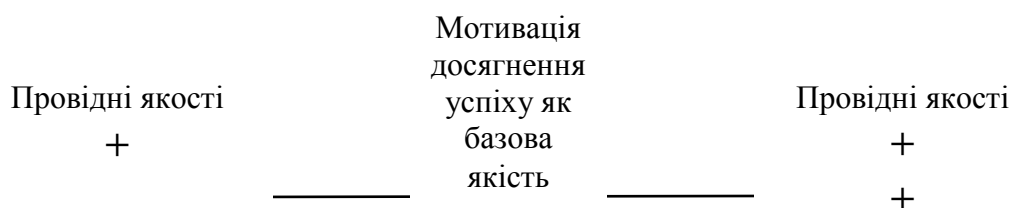


Рис. 2.11. Варіант продуктивного прояву мотивації досягнення успіху

Ще один варіант контрпродуктивного прояву мотивації досягнення успіху демонструє наявність лише показників негативного кореляційного зв'язку у прояві провідних якостей досліджуваного явища, що суттєво ускладнює механізми інтеграції мотиваційних ознак професійного самовизначення студентів (Рис. 2.12.).

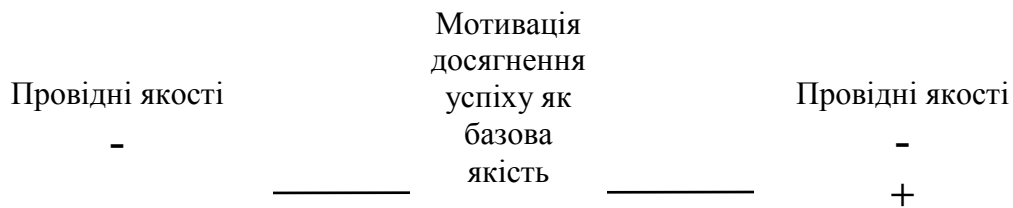


Рис. 2.12. Варіант контрпродуктивного прояву мотивації досягнення успіху

Запропоновані варіанти прояву мотивації досягнення успіху є схематичною спробою виділення можливих комбінацій взаємозв'язку базових та провідних якостей, які отримані у даному дослідженні. Але вони можуть мати й іншу конфігурацію розподілу, що залежить від емпіричних результатів дослідження, і в першу чергу, від результатів виділених значень факторних навантажень. За будь-яких умов емпіричних результатів, коли йдеться про такі варіанти прояву мотивації досягнення успіху як непродуктивний та контрпродуктивний, то обов'язковим є корекційний вплив, адже функціональна відповідність реалізується засобами регуляційних механізмів безпосередньої та опосередкованої координації набуття мотиваційних ознак успішної професіоналізації у супроводі відповідними індивідуальними психологічними особливостями. У випадку варіанту прояву продуктивної мотивації досягнення успіху теж потрібна корекційна робота, але це специфічний режим утримання даного мотиваційного рівня через регуляційні механізми контролю особистісно-нормативних змін. Кожен з виділених альтернативних варіантів колекційного впливу містить експериментальні доробки у підтвердження його дієвості засобами тренінгових вправ, спрямованих на розвиток професійного цілепокладання, успішності, особистісного росту, комунікативності, рефлексії тощо.

Враховуючи наведені пояснення, звернемося до отриманих результатів. Насамперед, слід відмітити, що в цілому вони повністю узгоджуються з тими загальними висновками, які були зроблені в параграфі 3.1. Одним з основних результатів є той, що мотиваційні чинники професійного самовизначення як певної структури особистісних властивостей є статистично достовірно гетерогенними за критерієм U-Манна-Уїтні у групах досліджуваних, поділених за напрямком професійної підготовки. Також зафіксовано статистично значущі відмінності щодо прояву мотиваційно релевантних чинників професійного самовизначення студентів технічних спеціальностей за статевою диференціацією. Для студентів технічних спеціальностей

мотивація досягнення успіху є базовим особистісним утворенням, тобто властивістю, яка має найбільше число кореляційних зв'язків із усіма іншими властивостями та найбільшу значущість цих зв'язків. Цей факт є основним та найбільш показовим щодо встановлення реальної ролі мотивації досягнення успіху у забезпеченні процесу професійного самовизначення студентів технічних спеціальностей, а також дав змогу довести висунуте припущення дослідження.

Таким чином мотивація досягнення успіху є базовою якістю, що одночасно виступає структуроутворюючою якістю для усіх інших особистісних властивостей, які забезпечують успішність професійного самовизначення студентів технічних спеціальностей. Можна сказати, що на основі розвинутої мотивації досягнення успіху розгортається інтеграція, що й складає суть та механізми професійного самовизначення. Вплив мотивації досягнення успіху на процес професійного самовизначення здійснюється за принципом структурної детермінації, тому її роль в інтегральному процесі професійного самовизначення може бути охарактеризована як синтезуюча. Отже, мотивація досягнення успіху – це індикатор усіх мотиваційних ознак професійного самовизначення, які безпосередньо задіяні у забезпеченні його ефективного здійснення.

Усі інтегративні ознаки мотивації досягнення успіху можна звести до процесуально-психологічного плану їх прояву. Вирішення такого процесуального статусу мотивації досягнення успіху зумовлено трансформацією цього психологічного феномену у бік мотиваційно-регулятивної установки загальної методології науки. Реалізація основних висновків повинна сприяти подальшому розвитку досліджень мотивації досягнення успіху, сприяти розробці конструктивного і за можливістю, узагальненого концептуального підходу до цієї проблеми.

Так виходячи з інтегративної характеристики мотивації досягнення успіху можна з упевненістю вважати, що вона є необхідною ланкою, і навіть своєрідним етапом в ході професійного самовизначення студентів, інтеграції між основними психологічними особливостями та цілісною структурою регуляції діяльності та поведінки.

Справа в тому, що для ефективного професійного самовизначення є недостатньою тільки взаємодії суб'єкта цього процесу з процесами, спрямованими на набуття професійного досвіду у їх соціально-економічній та рефлексивно-цільовій сферах.

Мотивація досягнення успіху є тією процесуальною ознакою, що специфічно спрямована на побудову, організацію, регуляцію професійної активності майбутніх фахівців технічних спеціальностей.

До їх інтегративних ознак відносяться:

- регулятивно-поліфункціональна характеристика, адже мотивація досягнення успіху спрямована на забезпечення успішного процесу професійного самовизначення студентів в усіх його формах становлення успішного фахівця, де задіяні основні мотиваційні позиції (особистісно-поведінкова, когнітивна позиція щодо успіху або неуспіху, інформаційно-контролююча позиція та рефлексивно-смилова позиція);

- характеристика регулятивної спрямованості, за допомогою яких мотивація досягнення успіху набуває поряд із загальним регуляційним потенціалом людини, статус регулятивної підсистеми психіки.

У методологічному аспекті виділені інтегративні характеристики мотивації досягнення успіху дають змогу поглибити та конкретизувати існуючі уявлення про генезу і структуру професійного самовизначення особистості, а також про місце і роль в професійному становленні мотиваційно-регулятивних механізмів і процесів. Насправді, заявлена позиція робить ймовірним розгляд положення про те, що професійне самовизначення особистості як цілісна система набуття професійного досвіду, що має свою власну логіку та структуру, об'єктивно неможлива без спеціальних процесів, спрямованих на її організацію та регуляцію. З цією ж об'єктивною необхідністю, з якою в онтогенезі формується діяльність, та її різновид – професійна діяльність, спочатку в її елементарній зовнішній формі, формується і система мотиваційних процесів. Крім того, саме по собі ускладнення діяльності із змістовно-психологічного боку – демонструє становлення і розвиток процесів її мотиваційної регуляції. Саме в мотиваційній сфері відтворюються усі основні особливості будови та змісту діяльності.

Проведене дослідження дало ще раз змогу переконатися, що уся сукупність основних психічних процесів вибудовується по образу діяльності, відтворює її архітекtonіку і принципи організації. В силу цього система мотиваційних процесів набуває діяльнісну форму організації, і як результат, сама починає будуватися і розвиватися як діяльність. Тобто мотивація досягнення успіху може розглядатися як внутрішній план діяльності.

Таким чином будемо вважати, що мотивація досягнення успіху – це та специфічна ланка, що пояснює феномени породження внутрішнього плану дій на основі зовнішньої діяльності. Діяльнісна суть професійного самовизначення віднаходить себе в активності не на основі абстрактного механізму інтеріоризації, а опосередкована розвитком та удосконаленням внутрішньої мотиваційної системи. Отже, мотивація розширює власні потенційні та операціональні можливості, розвивається як внутрішня діяльність та набуває у цій формі самодетермінацію і саморозвиток. Процесуально-психологічний зміст мотивації досягнення успіху трансформує на себе архітектоніку професійної діяльності, і це пояснює зв'язок мотиваційних процесів з процесами професійного самовизначення.

У завершенні хотілося б зазначити, що виявлені такі інтегративні ознаки мотивації досягнення успіху уточнюють уявлення про цей феномен в межах професійного становлення особистості. По-перше, мотивація досягнення успіху бере участь в усвідомленні соціальних та особистісних ресурсів професійного розвитку людини та розглядається як інтеграційний процес усвідомлення мотиваційної регуляції у соціально-економічній та рефлексивно-цільовій сферах.

З точки зору представлених роздумів, аналітична картина розуміння мотивації досягнення успіху як інтеграційного процесу професійного самовизначення особистості може бути вміщена у соціально-психологічний портрет успішного фахівця, аналіз якого може бути основою для подальших досліджень та осмислення проблем успішності в різних видах професійної діяльності.

Список використаних джерел:

1. Вірна Ж.П. Мотиваційно-сміслова регуляція у професіоналізації психолога : монографія / Ж. П. Вірна. – Луцьк : Вежа, 2003. – 320 с.
2. Губіна А.М. Мотивація досягнення успіху як детермінанта професійного самовизначення студентів технічних спеціальностей : дис. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / А.М. Губіна. – Харків. – 2013. – 200 с.
3. Поваренков Ю. П. Системогенетическая концепция профессионального становления человека / Ю. П. Поваренков // Идея системности в современной психологии / Ю. П. Поваренков. – М. : Наука, 2004. – 320 с.
4. Подкоритова Л. О. Успішна та неуспішна особистість: спроба подолання дихотомії [Електронний ресурс] / Л. О. Подкоритова. – Режим доступу : http://psy-science.com.ua/department/oklad.php?mova=ua&scho=_ua/knopki/konfer-2010/index.php.
5. Фоменко К. І. Особливості спрямованості студентів, що прагнуть до переваги та досконалості / К. І. Фоменко // Вісник ХНПУ ім. Г.С.Сковороди – Харків: ХНПУ, 2010 – Вип. 35. – С. 227–239.
6. Хомуленко Т. Б. Губристична мотивація як чинник прагнення до успіху: віковий аспект: монографія / Т.Б.Хомуленко, К.І. Фоменко. – Х.: ХНПУ, 2012. – 222 с.

2.7. СОЦІАЛЬНІ ОРІЄНТАЦІЇ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІОНОМІЧНИХ ПРОФЕСІЙ

В умовах інформаційної та соціокультурної глобалізації збільшується роль та значення людського фактора й відбувається утвердження загальнолюдських цінностей у всіх сферах життєдіяльності. Стрімкий розвиток українського суспільства ставить нові завдання перед системою вищої освіти, насамперед, щодо зміни орієнтації професійної підготовки майбутніх фахівців соціономічної сфери й висуває якісно-нові вимоги не лише до їх професійних знань та вмінь, але й до їх особистісних якостей.

Враховуючи важливість цих аспектів, в структуру кваліфікаційної характеристики фахівця соціономічних спеціальностей, обов'язково повинен бути включений компонент його соціальних орієнтацій як системи стабільних домінуючих тенденцій суб'єкта, що визначаються в контексті ефективної освіти. Саме орієнтації, як елемент ціннісної структури особистості, дають змогу оцінити події та явища, сформувати ставлення особистості до себе та до інших й визначити спрямованість власних дій для досягнення особистісно-значущих результатів (А. Борисюк, О. Злобіна, Н. Кривоконь, Т. Кузьменко, А. Мельниченко, Л. Онуфрієва, В. Патрушев, М. Руткевич, В. Турбан, В. Чупров та ін.).

Так у центрі уваги дослідників передусім перебуває особистість соціально-орієнтованої діяльності фахівця соціономічної сфери (О. Бондаренко, Ж. Вірна, З. Карпенко, В. Кремінь, С. Максименко, Н. Чепелева та ін.). Питання його професійної підготовки містить аспекти вивчення системи особистісних та професійно важливих якостей (О. Бодров, Є. Клімов, В. Павленок, Н. Побірченко, В. Толочек, Б. Федоришин, В. Шадріков та ін.); гуманізації професійної освіти (З. Карпенко, М. Кравченко, Г. Радчук, О. Сергеєнкова, В. Татенко, В. Турбан та ін.); внутрішнього потенціалу та ресурсів саморозвитку особистості (В. Бакіров, М. Боришевський, А. Деркач, Д. Леонтьєв, А. Маркова, та ін.). Разом з тим, і дотепер невизначеним залишається питання підготовки кваліфікованого фахівця крізь призму створення його соціально-орієнтаційного поля розвитку, зміцнення професійного «Я» та засвоєння технологій професійного самозбереження.

Отже, можна констатувати, що попри наявність певних наукових досягнень, проблема вивчення соціальних орієнтацій і нині

містить чимало невирішених питань. Усе це робить теоретично та практично важливими завдання узагальнення та систематизації існуючих поглядів у межах психологічної теорії щодо визначення структурних складових соціальних орієнтацій особистості в межах кваліфікаційної характеристики майбутніх фахівців соціономічної сфери.

Реалізація аналізу методологічних та концептуально-теоретичних позицій вивчення зазначеної проблеми стосується розгляду специфічних особливостей професійного становлення фахівців соціономічної сфери. Соціономічна діяльність як особливий прояв соціальної активності щодо навколишнього світу вміщує у собі усю багатогранність професійної діяльності фахівця у соціальній сфері. У роботах Г. Абрамової, В. Бодрова, М. Лукашевич, О. Саннікової, А. Холостової та 295ед. зазначається, що соціономічна діяльність – це інтегрована управлінська діяльність, спрямована на зміну сукупності умов функціонування і розвитку процесів із метою досягнення оптимальної їх відповідності інтересам і потребам особистості або груп суспільства. В цілому соціономічна діяльність спрямована на актуалізацію життєвих ресурсів особистості та розширення сфери її соціально-психологічних можливостей в подоланні різноманітних проблем, то це потребує усвідомлення соціальним працівником повноцінної професійної концепції, де вирішальну роль відіграє його соціальна спрямованість.

Соціальна спрямованість, яка об'єднує в собі професійне покликання, позитивну мотивацію, розвинену емоційну компетентність, високий рівень особистісно-моральних якостей та відповідальності, емпатію та толерантність, є основною специфічною ознакою фахівців соціономічної сфери (М. Амінов, В. Бочарова, І. Жуков, І. Зверєва, А. Капська, М. Лукашевич, М. Молоканов, П. Павленок та ін.). Соціальна спрямованість інтегрує у собі прийняття цінностей роботи у соціальній сфері, професійно-особистісні якості, знання теорії, соціономічні технології, уміння і навички виконання професійних задач, пов'язаних з творчим пошуком раціонального впливу на індивіда (О. Деркач, Н. Журавльова, Л. Мітіна, Л. Онуфрієва, В. Подшивалкіна).

Важливим напрямком професійної підготовки майбутніх фахівців соціономічної сфери є розвиток у них високого рівня соціальної спрямованості, яка є необхідною умовою формування внутрішньої особистісної мотивації; є своєрідним стимулом для

засвоєння необхідних знань, позитивного мислення до власної діяльності та своєї ролі в ній, потреби в самоосвіті й самовдосконаленні, що, в свою чергу, визначає успішність їх професійної самореалізації (В. Андрущенко, Ж. Вірна, Л. Головей, Л. Коростильова, С. Максименко, О. Сергєєнкова, В. Хмелько).

Узагальнене розуміння соціальної спрямованості особистості щонайповніше розкрито у ціннісному підході професійно-особистісного становлення майбутнього фахівця (М. Боришевський, З. Карпенко, М. Кравченко, В. Марцинюк, Л. Панченко, Г. Радчук, В.Рибалка та ін.). Ціннісні орієнтації як генералізована диспозиція професійної свідомості фахівця соціономічної сфери зумовлює та заохочує процеси професійно-особистісного зростання й суспільно доцільної самокорекції ціннісних орієнтацій і життєвих планів. Ціннісні орієнтації програмують діяльність людини на тривалий час, визначають основну лінію поведінки особи, виступають метою життя й основними засобами її досягнення, тому набувають значення найважливіших регуляторів соціально-професійної поведінки майбутнього фахівця соціономічної сфери.

Ціннісний вимір аналізу соціономічної діяльності актуалізує питання включення компоненту соціальних орієнтацій в структуру кваліфікаційної характеристики фахівця. Поступовий аналіз особливостей соціального буття, координат соціально-психологічної адаптації особистості та специфіки професійної культури і спрямованості працівника соціальної сфери, дав змогу констатувати твердження, що корелятивність процесів демократизації суспільства перетворює соціальні орієнтації в інтегральний аксіопсихологічний критерій професійно-особистісного ставлення майбутнього фахівця.

Проведений аналіз дав змогу констатувати факт вирішальної ролі особистості фахівця у реалізації соціально-психологічного змісту професійної діяльності (О. Селезньова, О. Петрунько, Н. Побірченко, М. Пряжніков, І. Ружичка та ін.). Найбільш продуктивним варіантом презентації професійно-важливих якостей фахівця, його центральних властивостей, у яких виражені можливі варіанти прагнень, ідеалів, переконань, ціннісних орієнтацій, є типологічний підхід (Дж. Кредгер, Р. Мертон, М. Меском, Дж. Сьюпер, Дж. Холанд та ін.). Для успішного професійного становлення фахівця соціономічної сфери найбільш сприятливим є належність до соціального типу особистості, який характеризується такими якостями та вираженими соціальними

вміннями, як вміння спілкуватися, прагнення до лідерства та прагнення до численних соціальних контактів.

Стрижнем професійної компетентності майбутнього фахівця соціальної сфери є наявність базового особистісного утворення – *соціальних орієнтацій*, які розглядаються як аксіологічне утворення професійного становлення майбутнього фахівця у психологічному континуумі інтегральних психологічних змінних соціальної спрямованості та соціальної типології особистості, що узагальнено виражають сукупність основних соціальних функцій активного відображення, оцінювання та регулювання соціальної і професійної поведінки.

Розглянуто структурні складові соціальних орієнтацій майбутніх фахівців соціономічної сфери. Зазначено, що континуум соціальних орієнтацій представлений набором мотиваційних, комунікативних, емоційно-ціннісних та поведінкових характеристик майбутнього фахівця соціальної сфери. Ці характеристики утворюють каркас аксіологічного проекту соціально-професійного становлення, який є специфічним розгортанням базової професійної потреби майбутнього фахівця соціальної сфери у простір індивідуальної життєтворчості й професійної самореалізації. Кожна з вказаних характеристик концентрує навколо себе певний набір властивостей особистості, тобто утворює групу властивостей, що в сукупності найбільш повно виражають цілісну структуру особистості майбутнього фахівця соціономічної сфери.

Результати проведеного теоретичного аналізу різноманітних підходів вивчення проблеми соціальної спрямованості фахівців соціономічних професій, обґрунтування їх професійно-особистісного становлення у ціннісному вимірі, дали змогу якісно наповнити характеристику таких інтегральних змінних особистості як її соціальна спрямованість та соціальна типологія через соціальні орієнтації, які узагальнено виражають сукупність основних соціальних функцій активного відображення, оцінювання і регулювання соціальної та професійної поведінки, вміщують інформаційно-пізнавальні та операційно-динамічні характеристики особистості.

Запропоновано підхід багатовимірної-функціональної організації соціально-психологічних властивостей особистості, які виступають в якості складових аналізу соціальних орієнтацій майбутніх фахівців соціономічної сфери (рис.2.13.).

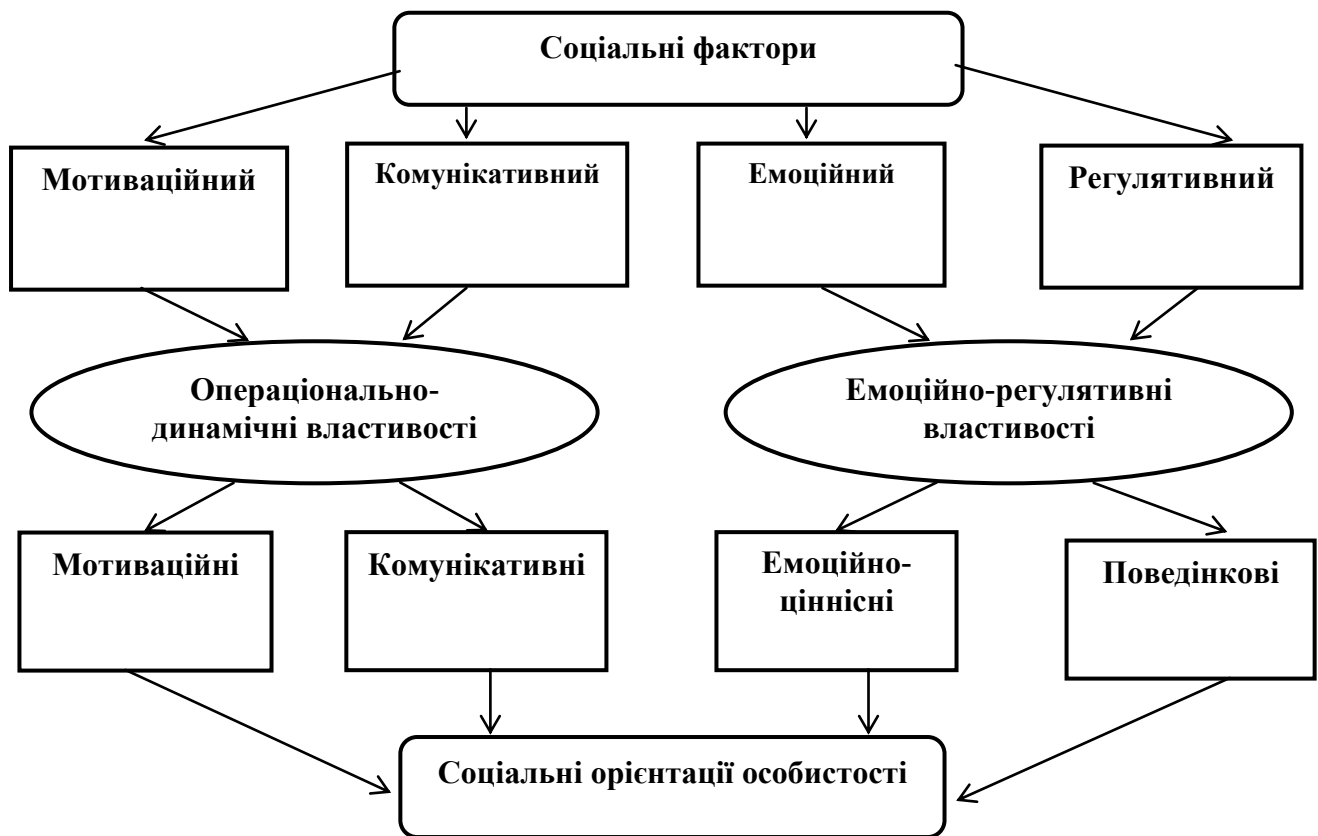


Рис. 2.13. Основні компоненти багатовимірної-функціональної організації соціально-психологічних властивостей особистості майбутнього фахівця соціономічної сфери

Соціальні орієнтації об'єднують в собі комплекс особистісних детермінант професійної реалізації, за структурним змістом функціонально локалізовані в операціонально-динамічній та емоційно-регулятивній сферах майбутнього фахівця. Реалізація фахівця у цих сферах, його входження в їх різноманітні надіндивідуальні інтеграції зумовлює специфічну складність його психічного розвитку як системи, у якій містяться різні за походженням компоненти, різні типи розвитку та ієрархічна організація, і у якій соціальний рівень є провідним.

Соціальні орієнтації, які узагальнено виражають сукупність основних соціальних функцій активного відображення, оцінювання та регулювання соціальної та професійної поведінки, вміщують інформаційно-пізнавальні та операціонально-динамічні характеристики особистості. Можна стверджувати, що соціальні орієнтації представлені набором різноманітних регулятивно-вольових і емоційально-оціночних ознак, та проявляються в певних

властивостях особистості через потребно-мотиваційні та узагальнено-сміслові характеристики.

Представлений підхід багатовимірно-функціональної організації соціально-психологічних властивостей особистості майбутнього фахівця соціономічних професій робить можливим розгляд психологічного феномену соціальних орієнтацій в плані професійної активності людини, що реалізується через окремі особистісні структури і процеси логікою життєвої необхідності у всіх проявах особистості як соціально орієнтованого фахівця. Отже, операціонально-динамічні та емоційно-регулятивні властивості особистості у комплексі із соціальною спрямованістю, ціннісними орієнтаціями, ідеалами, потребами реалізуються у поведінці і окремих актах діяльності, визначаючи змістову програму професійної реалізації майбутніх фахівців соціономічної сфери у їх соціальних орієнтаціях, які є з спонукальною детермінантою професійної діяльності.

Суттєвим доповненням положень про орієнтації особистості є обґрунтування розгляду соціальних орієнтацій як актуально-функціональної властивості особистості в межах життєво-сміслового концепту мотиваційно-сміслової регуляції професійної реалізації особистості (Ж. Вірна). В актуальній зоні професійної реалізації фахівець фіксує змістову сторону мотиваційної, комунікативної, емоційно-ціннісної та поведінкової сфер професійної діяльності, у якій себе й реалізує. Таким чином виділені операціонально-динамічні та емоційно-регулятивні характеристики особистості майбутнього фахівця є функціональними засобами, за якими можна визначити його соціально-професійну придатність.

Дослідницька робота проводилася в чотири етапи впродовж 2007–2011 років. На *першому етапі* дослідження (2007 р.), на основі попереднього знайомства з проблемою та результатів попереднього її вивчення, основна увага була зосереджена на виборі напряму дослідження, опрацюванні мети, завдань, визначенні об'єкту, предмету, методів.

Другий етап дослідження (2007-2008 рр.) був присвячений вивченню феномену соціальних орієнтацій особистості у сучасній психологічній науці.

Третій етап (2008-2009 рр.) для досягнення мети і реалізації поставлених завдань дослідження було використано комплекс запропонованих психодіагностичних методик: опитувальник

вивчення взаємозв'язку типу особистості і сфери професійної діяльності Дж. Холанда, методика визначення мотиваційних здібностей (свідомих мотивів) Ю. Куля (адаптована С.Вороновою), методика вивчення ціннісних орієнтацій Д. Леонтьєва, опитувальник для визначення провідних мотивів професійної діяльності методика дослідження характерологічних тенденцій Т.Лірі, методика діагностики соціально-психологічної адаптації К. Роджерса та Р. Даймонда, методика діагностики міжособистісних стосунків А. Рукавішнікова, методика діагностики емоційного інтелекту Н. Холла, методика діагностики комунікативно-характерологічних особливостей особистості Л. Уманського, А. Лутошкіна, О. Чернишова, І. Френкеля).

Заключний (*четвертий*) етап дослідження (2009-2011 рр.) полягав в узагальненні та систематизації отриманих результатів.

Чіткість планування та конкретизація етапів дослідження дають право стверджувати, що результати наукової роботи є достовірними у вивченні психологічних особливостей соціальних орієнтацій майбутніх фахівців соціономічних професій.

Дослідженням було охоплено 287 студентів 2-го та 3-го курсів, середній вік досліджуваних 18-20 років. Дослідження проводилось на базі факультету психології, Інституту соціальних наук та педагогічного інституту Волинського національного університету імені Лесі Українки.

Обґрунтування підходу багатовимірно-функціональної організації соціально-психологічних властивостей особистості майбутнього фахівця соціономічної сфери дає можливість чітко окреслити програму емпіричного дослідження.

За результатами методики вивчення взаємозв'язку типу особистості і сфери професійної діяльності Дж.Холанда 45,9% досліджуваних студентів належать до соціального типу. Факт наявності змішаних типів особистості, де зафіксовано соціально-артистичний, соціально-заповзятливий, соціально-інтелектуально-реалістичний, соціально-конвенціонально-реалістичний та соціально-реалістично-артистичний типи (8,71 % студентів), кожен з яких вміщує домінуючі характеристики соціального типу, дав змогу об'єднати їх у одну групу – «соціальний тип» особистості (n=157 осіб), соціально-психологічні якості якого визначають соціальну спрямованість та соціальні цінності майбутніх фахівців.

З метою виявлення статистично значущих відмінностей у розподілі показників визначення психологічних типів особистості у вибірці майбутніх фахівців соціономічної сфери було використано непараметричний критерій χ^2 -Пірсона. Статистичний аналіз підтвердив достовірний характер відмінностей у розподілі психологічних типів у вибірці майбутніх фахівців соціономічних професій ($p < 0,001$). Отримані результати дали змогу в подальшому поділити вибірку на дві групи, а саме: група 1 – студенти, які за результатами вивчення взаємозв'язку типу особистості і сфери професійної діяльності належать до соціального типу особистості (55% досліджуваних); та група 2 – студенти, які за результатами вивчення взаємозв'язку типу особистості і сфери професійної діяльності належать до інших типів особистості (реалістичний, інтелектуальний, конвенціональний, заповзятливий та артистичний) – 45% досліджуваних.

З метою визначення континуально змістового наповнення операціонально-динамічних (мотиваційних та комунікативних) та емоційно-регулятивних (емоційно-ціннісних та поведінкових) властивостей особистості було проаналізовано результати методик: визначення мотиваційних здібностей (свідомих мотивів) Ю. Куля, вивчення ціннісних орієнтацій Д. Леонтєва, визначення провідних мотивів професійної діяльності методика дослідження характерологічних тенденцій Т. Лірі, діагностики соціально-психологічної адаптації К. Роджерса та Р. Даймонда, діагностики міжособистісних стосунків А. Рукавішнікова, діагностики емоційного інтелекту Н. Холла, діагностики комунікативно-характерологічних особливостей особистості Л. Уманського, А. Лутошкіна, О. Чернишова, І. Френкеля.

Фіксація діагностичних показників за даними шкал вказаних методик показала суттєві відмінності в досліджуваних групах. Для перевірки статистичних відмінностей показників методик було використано t -критерій Ст'юдента (рівень значущості від $p \leq 0,05$ до $p \leq 0,001$).

Так студенти, які належать до соціального типу демонструють чітку спрямованість на спілкування та домінування мотивації стосунків і досягнення, на відміну від студентів, що належать до інших типів, які на фоні вираженої контрольованої влади та конкурентно спрямованого досягнення мети, позбавлені вміння брати на себе відповідальність у прийнятті рішень. Фіксація провідних

мотивів професійної діяльності в групах показала домінування мотивів соціальної значущості праці та мотивів самоствердження в праці у групі 1, на відміну від групи 2, де домінують мотиви власної праці та мотиви професійної майстерності. Щодо ціннісних орієнтацій досліджуваних, то в групі 1 виділяються такі термінальні цінності як відповідальність, вихованість та терпимість, а інструментальні – групуються навколо цінностей міжособистісних взаємин. В групі 2 серед термінальних виділяються цінності раціоналізму, незалежності та життєрадісності, а серед інструментальних – кохання, цікава робота та наявність друзів. Таким чином, досліджувані групи 1 більш прагнуть до професійного удосконалення через розширення своєї освіти, світогляду і загальної культури через переживання емоційної наповненості життя.

Вивчення характерологічних тенденцій поведінки продемонструвало, що досліджуваним групи 1 на фоні вираженої чуйності притаманний адаптивний варіант таких рис характеру як впевненість в собі та вимогливість щодо інших людей, а студенти групи 2 виявилися більш владними, самовпевненими та впертими у прояві міжособистісних стосунків. Також студенти, які належать до соціального типу виявили адаптивні здібності у прийнятті інших людей, що свідчить про їх вміння налагоджувати добрі і теплі стосунки з оточуючими, адже вони вміють знаходити довірливий контакт, є відкритими, комунікативними та толерантними у спілкуванні з людьми. Досліджувані групи 2 виявилися більш домінантними у стосунках з іншими, адже їм властиво переживання відчуття переваги над іншими, вони не байдужі до успіху та схвалення, переважно прагнуть бути поміченим серед інших як найкращі. Щодо емоційної сфери досліджуваних, то у студентів групи 1 на фоні середнього рівня інтегративного показника емоційного інтелекту, домінуючими є такі характеристики як емпатія та розпізнавання емоцій інших людей. Серед комунікативно-характерологічних властивостей студенти, які належать до соціального типу відрізняються підвищеними показниками спрямованості та ставлення до інших людей, що проявляється у їх суспільній спрямованості, працелюбстві, скромності, справедливості та чуйності у міжособистісних відносинах. Типовими рисами характеру, які виражають ставлення до інших людей є розвинутий колективізм, комунікативність і тактовність. Студенти експериментальної групи 1 продемонстрували у сфері

міжособистісних взаємин такі типові способи ставлення до людей як включення та виражена афективна поведінка, що в першу чергу, свідчить про їх прагнення належати до різних соціальних груп та бажання бути включеним в життя інших людей, при цьому проявляти до людей теплі та дружні почуття.

Застосування методу факторного аналізу дало змогу виявити на загальній вибірці досліджуваних студентів такі структурні компоненти соціальних орієнтацій як емоційна компетентність (8,76%), прагнення контролю (8,46%), уникнення невдачі (6,67%), комунікативність (6,16%), соціально-психологічна адаптованість (6,07%), соціальна спрямованість (6,03%), соціальні якості (5,72%) та домінантність (4,58%).

Метод множинного регресійного аналізу доповнив прогностичними детермінантами визначення соціальних орієнтацій майбутніх фахівців соціономічної сфери: найбільший внесок у дисперсію залежної змінної («належність до соціального типу особистості») внесли фактори емоційної компетентності ($\beta=0.626$), комунікативності ($\beta=0.402$), соціальної спрямованості ($\beta=0.225$) та соціальних якостей ($\beta=0.163$).

Непараметричний критерій відмінностей для незалежних вибірок U–Манна–Уїтні конкретизував відмінності щодо визначених інтегральних змінних та констатував, що студентам, які належать до соціального типу особистості властиві високий рівень емоційного інтелекту, сформованість вольових рис характеру, високий рівень прагнення особистості бути у близьких стосунках з іншими людьми та високий рівень готовності прийти на допомогу і безкорисливість. Для цієї групи характерними є високий ступінь відповідальності, толерантність, інтерес та повага до іншої людини, схильність до співпереживання, уміння зберігати таємницю, творчий початок та ерудованість тощо. Вони не прагнуть до влади чи то контролю над іншими заради корисних цілей, їх не цікавить гонитва за престижем діяльності, матеріальними перевагами. Вони більш прагнуть до реалізації суспільних цілей, задоволення своїх пізнавальних та афіліативних потреб.

За допомогою кластерного аналізу було визначено типологію майбутніх фахівців соціономічних професій групи 1 залежно від особливостей вираження їх прогностичних особистісних факторів-детермінант, та відповідно оформлено у групи (кластери): *перший кластер (I)* характеризується високим показником фактора

«Соціальні якості» (0,96600) та за психологічним змістом сповнений ознак, які характеризують усю палітру соціальних якостей майбутнього фахівця як готовність прийти на допомогу, безкорисливість, довірливість, відповідальність (n=39); *другий кластер(II)* характеризується високим показником фактора «Емоційна компетентність» (0,91211), який визначено на вибірці 38 осіб групи 1з високим інтегративним рівнем емоційного інтелекту та соціальної емпатії та 304ед.304ція304304ості; *третій кластер(III)* характеризується високим показником фактора «Соціальна спрямованість» (0,99273), який визначає високий рівень прагнення до соціальної взаємодії (n=36); у *четвертий кластер (IV)* увійшли невиражені показники за усіма факторами (n=44). Ця група студентів продемонструвала відсутність вираження соціальних якостей, емоційної компетентності та соціальної спрямованості, але їх професійна придатність знаходиться на стадії становлення і базується на позитивній мотивації усвідомлення значимості результатів власної професійної діяльності для суспільства.

Проведене дослідження дає змогу концептуально доповнити зміст соціальних орієнтацій майбутніх фахівців соціономічних професій засобом врахування емпірично зорієнтованих результатів. Запропонований підхід багатовимірно-функціональної організації соціально-психологічних властивостей досліджуваних студентів специфічно відображає психологічну модель майбутнього фахівця соціономічної сфери.

Виходячи з цього підходу, який об'єднав розгляд мотиваційних, комунікативних, емоційно-ціннісних та поведінкових характеристик соціально орієнтованого працівника, можна стверджувати, що таке їх поєднання конкретизує розуміння соціальних орієнтацій як інструментально-сислової системи, у якій сконцентовано соціальні якості, емоційну компетентність та соціальну спрямованість фахівця, які забезпечують готовність та прагнення суб'єкта до ефективної професійної реалізації.

Загальний смисл та новизна полягає у доказі багатовимірно-функціональної організації соціально-психологічних властивостей досліджуваних студентів, у якій чітко відстежується цілісне вивчення особистості фахівця, а не окремих його поведінкових професійних ознак. З метою забезпечення надійності запропонованого підходу, було розроблено програму експериментально-діагностичного дослідження із дотриманням основних позицій системного вивчення

особистості майбутнього соціально орієнтованого фахівця, виділено та досліджено різнорівневі особистісні властивості – операціонально-динамічні (мотиваційні та комунікативні) та емоційно-регуляційні (емоційно-ціннісні та поведінкові), та їх континуально змістове наповнення.

Як видно з отриманих результатів повністю отримало підтвердження розуміння соціальних орієнтацій як психологічного континуума інтегральних психологічних змінних соціальної спрямованості та соціальної типології особистості у таких ознаках як соціальні якості, емоційна компетентність та соціальна спрямованість. Саме ці ознаки конкретизують структурний зміст досліджуваного феномену соціальних орієнтацій, який відповідно до отриманих результатів оформлено як трикомпонентне утворення. Розгляд їх психологічного змісту утворює так зване «функціональне коло» прояву соціальних орієнтацій майбутніх фахівців соціономічних професій (Рис. 2.14).

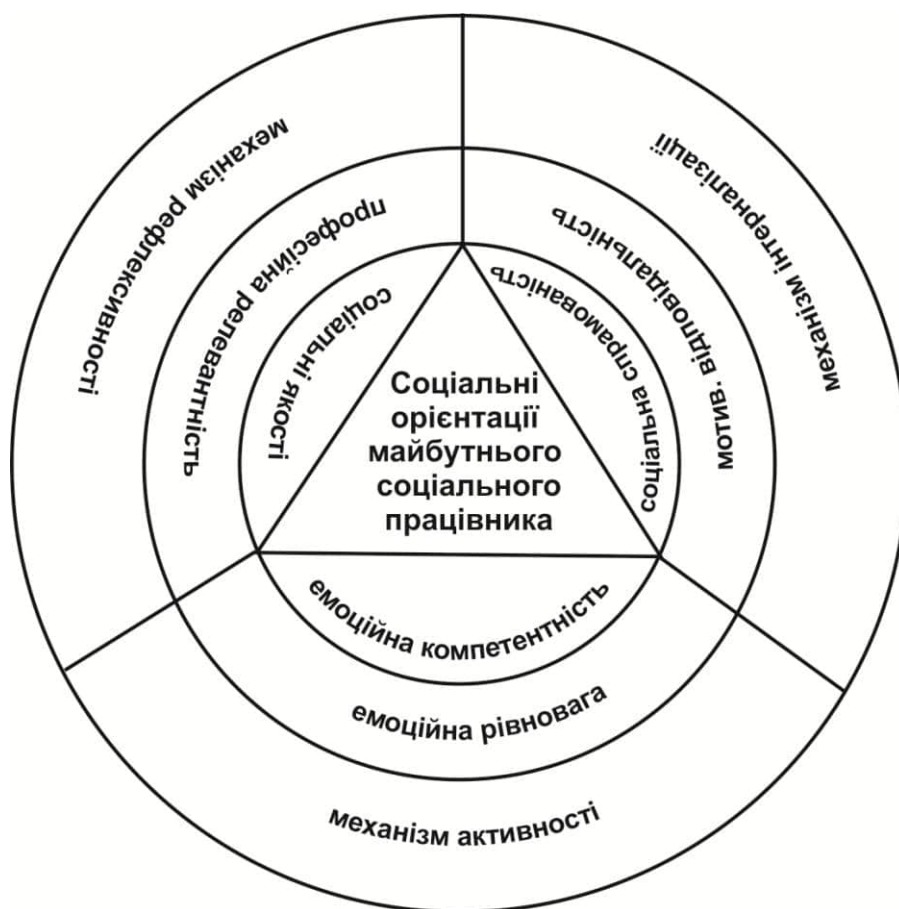


Рис. 2.14. «Функціональне коло» прояву соціальних орієнтацій майбутніх фахівців соціономічних професій

Відразу варто зазначити, що говорячи про зазначену циклічність у прояві соціальних орієнтацій, нами підтверджується низка суттєвих положень генетичної психології. Так С. Максименко зазначає, що «...структура є не тільки цілісністю, а ще й неподільною цілісністю. Ми не можемо знайти в психіці людини нічого не особистісного. Тому, коли ми штучно, для аналізу, виокремлюємо різні ланки особистості і досліджуємо їх, не слід забувати, що неподільність виступає головним і суттєвим моментом» [5; с.149]. Адже виділяючи структурні компоненти соціальних орієнтацій, таким чином враховується їх складно влаштована цілісність, яка відповідає за функціонування кожного окремо взятого компоненту.

На підтвердження розглянутого положення генетичної психології можна додати розгляд соціальних орієнтацій як актуально-функціональної властивості особистості відповідно до життєво-стильового підходу мотиваційної регуляції професійної реалізації (Ж. Вірна). Цей аспект тлумачення є доречним, адже в актуальній зоні професійної реалізації людина фіксує змістову сторону мотиваційної, комунікативної, емоційно-ціннісної та поведінкових установок і безпосередньо зайнята побудовою діяльності для реалізації цих установок. Запропоновані для дослідження операціонально-динамічні та емоційно-регулятивні характеристики особистості майбутнього фахівця є яскраво вираженими функціональними засобами, за якими визначено його соціально-професійну придатність.

Також врахування аспекту щодо розгляду соціальних цінностей, які з'являються і привласнюються в процесі розвитку, та що їх формування на різних етапах соціалізації є неоднозначним, адже їх характер і зміст змінюються під впливом багатьох соціально-психологічних факторів, надає їм характеру постійного динамічного розвитку. Для нас важливим є акцентування цієї функціональної цілісності, яка дає можливість вибудувати аксіологічний проект соціально-професійного становлення майбутнього працівника соціономічної сфери.

Така внутрішня властивість як *емоційна компетентність* майбутнього працівника може послідовно втілюватися в цілі та конкретні дії особистості, демонструючи при цьому особистісну інтенцію оформлення психічного життя. Саме енергетично-динамічне наповнення цього структурного компоненту виступає специфічною площиною загальної емоційної активності особистості. Саме тут

розгортається взаємодія внутрішніх та зовнішніх процесів відображення та саморозвитку особистості. Набуття емоційної рівноваги, що проявляється у вмінні емпатійного реагування, зацікавленості, зосередженості та психічної адаптивності (як-от «пікові переживання» А. Маслоу, «інсайт» у гештальттеорії, стан емпатії та прийняття у К. Роджерса, «індивідуація» у К. Юнга та ін.), дає змогу уреальнити істотні явища психічного життя. Емоційну компетентність можна розглядати не тільки як властивість, але й як провідну тенденцію [9], яка має енергетично-динамічну природу, розвивається, і, розвиваючись, ініціює та формує поведінкові якості особистості.

В основі функціонування емоційної компетентності покладено механізм *активності* – який запускає процес мобілізації внутрішніх можливостей індивіда для вирішення протиріч об'єктивних ситуацій життя тощо, – головне полягає у тому, що це не зовнішні протиріччя, а внутрішні протиріччя, зумовлені самим способом існування та здійснення психічної активності. Будь-яка емоція – це прояв активності, яка, в першу чергу, відображає рівень активації мозкової діяльності (так позитивні емоції пов'язані із помірною активацією, а негативні – з підвищеною), а в цілому активність ініціюється умовами конкретних проявів життя, особливостями структури особистості, рівнем розвитку її емоційного сфери.

Виявлений компонент емоційної компетентності виступає своєрідним каркасом (базою) надбудови інших особистісних структур. Функціональна суть його прояву полягає у створенні *емоційної рівноваги* при взаємодії людини із оточуючим соціальним середовищем. Людина, яка відображає світ, завжди виражає з цього приводу певне позитивне чи то негативне емоційне ставлення, яке у випадку негативного ставлення, активізує особистість моментом емоційного «розриву» людської системи з об'єктивними умовами її існування, а у випадку позитивного ставлення – мобілізує бажані життєві резерви взаємодії з оточенням. Емоційна компетентність особистості є найвищою ознакою емоційно адекватної життєздатності за рахунок включення об'єктів і предметів зовнішнього світу, і насамперед людського світу, у внутрішній «світ», структуру життєдіяльності індивіда, який реалізує свої емоційний досвід засобом спрямованої діяльності, що передбачає практично-дійову взаємодію із соціальною дійсністю.

Функціональною ознакою *соціальної спрямованості* є прояв мотиваційної відповідальності особистості майбутнього фахівця соціономічної сфери. Уточнення суті цієї функціональної ознаки стосується розгляду особливостей сформованої потребо-мотиваційної сфери, у якій у складній ієрархічній суппідрядності знаходяться потреби і інтереси, цілі і установки, ідеали і вартості. Водночас мотивація – це процес спонукання людини до здійснення тих чи інших дій, вчинків, який вимагає аналізу й оцінки альтернатив, вибору та прийняття рішень. Розгляд будь-якої цінності є певним чином мотиваційним спонуканням, котре опосередковується потребою і сукупністю дій, спрямованих на задоволення цієї потреби. «Мотиваційно-потребова відповідність діяльності та усвідомлення особистісних цінностей самоствердження є головними умовами формування творчо активної й соціально зрілої особистості» [2].

Складний механізм співвідношення соціальних цінностей особистості, зовнішніх та внутрішніх чинників поведінки визначають виникнення, напрямки і способи здійснення конкретних форм діяльності. Особливу роль тут відіграють цінності, котрі інтеріоризуються у свідомість особистості через сферу сприйняття об'єктивної реальності зовнішнього світу і в подальшому трансформуються у компонент життєдіяльності.

В основі функціонування соціальної спрямованості покладено механізм *інтерналізації* – складний процес, який припускає свідоме й активне сприйняття навколишнього світу, а також активне внутрішнє відтворення особистістю прийнятих норм і цінностей у своїй діяльності. Крім того, саме цей компонент припускає прийняття на себе відповідальності, інтерпретацію значущих подій як результату власної життєдіяльності. Тому в цілому його функціональну суть будемо вбачати у прояві *мотиваційної відповідальності* майбутнього фахівця соціономічної сфери. В першу чергу це стосується активного обрання людиною своєї позиції щодо суспільно виробленої системи ціннісних орієнтацій й окресленню на цьому ґрунті змісту свого існування, що у найбільш узагальненій формі виявляється у ціннісно-смысловій природі особистісного самовизначення.

Компонент *соціальних якостей* майбутнього фахівця соціономічної сфери демонструє психологічний факт забезпечення стабільними та впорядкованими властивостями, які у соціально-поведінковій формі відображають взаємодію людини із соціальним середовищем. Взаємодія людини з різними соціальними системами,

входження в різноманітні надіндивідуальні інтеграції, зумовлює специфічну складність психічного розвитку як системи, яка включає різні за походженням компоненти, різні типи розвитку та проявляються у різнорівневій організації особистісних якостей, у якій провідним виступає соціальний. Фактично усі соціальні зв'язки та відносини, які визначають спосіб життя людини, детермінують та визначають її соціальні якості, які в межах професійної спеціалізації фахівців соціономічних професій є провідними.

Соціальні системи, які детермінують процес соціалізації, трансформують суспільні вимоги у внутрішні властивості, які особистість переживає як продовження себе, як власне Я, яке постійно збагачує та розвиває. «Обмеження або тим більш розрив соціальних зв'язків особистості порушують нормальний хід людського життя і можуть бути однією з причин неврозів і психоневрозів. Розпад власне соціальних об'єднань (інтеріндивідуальних структур) веде за собою ломку інтраіндивідуальної структури особистості, виникнення гострих внутрішніх криз, що дезорганізують поведінку» [1, с. 303]. Аналогічне стверджує Ж. Годфруа, вбачаючи у свідомості здатність «ефективно розшифровувати зовнішні стимули і відповідати на них так, як це прийнято більшістю членів соціальної групи, до якої ми належимо» [4, с. 137].

Вцілому програма якісних змін психіки в індивідуальному житті людини створюється самим суспільством в системах навчання і виховання, які реалізуються у відповідних соціальних інститутах. Соціальні програми є багатоцільовими та включають велику кількість детермінацій, які повинні привести до прижиттєвого формування цілої низки психологічних ефектів багатопланового соціального розвитку особистості.

Тому функціональну суть сформованих соціальних якостей майбутніх фахівців соціономічних професій будемо вбачати у прояві *професійної релевантності*, яка визначається тим, наскільки суб'єкт здатен вільно орієнтуватися та реалізувати себе як суб'єкт професійної діяльності. Професійна соціалізація залежить від динамічних рис суспільства, які впливають на індивідуальний професійний досвід і можуть допомогти або навпаки, завадити йому стати стійким фактором у способі життя людини. З точки зору соціалізації це означає необхідність знайти засоби, які допомогли б особистості адаптуватися у соціо професійному середовищі. Для

цього необхідно готувати фахівця до високого рівня ймовірності змін у галузі пізнання й поведінки протягом усього життєвого циклу і допомогти йому виробити звичку до гнучких, рухливих реакцій на ці зміни, до постійного слідування за розвитком власної професійної культури.

В основі прояву соціальних якостей особистості фахівця покладено механізм *рефлексивності*, який полягає в ідентифікації суб'єкта з обраною ним альтернативною перспективою здійснення діяльності, яка забезпечує реалізацію його професійних здібностей. Професіонали, які приймають свою професію як спосіб життя, набувають особливого бачення оточуючого світу, особливого ставлення до професійних об'єктів та особливих властивостей, завдяки яким можлива ефективна взаємодія з цими об'єктами. Як будь-яка сфера діяльності, соціономічна діяльність надає безліч можливостей для розвитку потенціалу особистості майбутнього фахівця. Для роботи в сфері «людина – людина» перш за все необхідно володіти певними особистісними якостями (тактовність, організованість, спостережливість, допитливість, здатність вирішувати проблеми, аналізувати та оцінювати інформацію тощо), володіти не лише теоретичними знаннями, а вміннями тонко вловлювати настрої людей, вміннями правильно розібратись в складних сплетіннях міжособистісних відносин та мати бажання прийняти на себе величезну відповідальність. Адже в усвідомленні відповідальності за іншого, готовності до самопожертвування проявляється любов до іншого.

Таким чином, запропоноване «функціональне коло» прояву соціальних орієнтацій майбутніх фахівців соціономічних професій, дає змогу ще раз підтвердити положення, що проблема сформованості соціальних орієнтацій локалізується в проблему розвитку цілісності континуальної ціннісно-сміслової сфери, що включає в себе інформаційно-пізнавальні та операційно-динамічні характеристики особистості. Підтвердження того, що соціальні орієнтації представлені набором різноманітних регулятивно-вольових і емоційально-оціночних ознак, та проявляються в певних властивостях особистості через потребно-мотиваційні та узагальнено-сміслові характеристики, визначає основні виміри аксіологічного проекту соціально-професійного становлення майбутнього фахівця соціономічної сфери.

Виходячи з структурно-функціональних складових соціальних орієнтацій особистості, відповідно виділяються такі три виміри аксіологічного проекту соціально-професійного становлення майбутнього фахівця соціономічної сфери:

1) *емоційно-ціннісний* – у якому відбувається пристосування людини до професійних обставин через процес становлення емоційної компетентності, яка визначає емоційно-ціннісне ставлення до професії й до самого себе як професіонала. Емоційна компетентність має властивість регулювати усі сфери психічного життя людини, створюючи підґрунтя для формоутворення професійної ідентичності.

Цей вимір аксіологічного проекту соціально-професійного становлення майбутнього фахівця стосується формування емоційної рівноваги, яка не тільки характеризує вміння переносити різноманітні емоційні негаразди та стреси, але й сприяє успішному здійсненню діяльності та характеризується збільшенням працездатності в емоційній ситуації. Векторизація емоційно-ціннісного виміру спрямована на прояв стійкості емоцій, ефективно поміркованої стабільності, відсутності схильності до частої зміни інтенсивних негативних емоцій та надійності у виконанні складних емоційно-напружених завдань. Емоційна рівновага визначається спроможністю суб'єкта мобілізувати можливості свого організму для подолання негативних емоційних реакцій і станів та для трансформування їх у емоційне прийняття іншої людини, що є вагомим підґрунтям особистісної толерантності. Його суть полягає у задіянні іншого до індивідуального простору особистості шляхом розуміння, емпатії, асертивності. Так здатність до прийняття дійсності слід розглядати як емоційну досконалість особистості, тобто особистість є більш зрілою, чим більш здатна приймати інших такими, які вони є насправді, поважати їх своєрідність і право бути собою. Так, окремий механізм емоційного реагування людини до переживання іншої змушує навіть у первісному акті сприймати будь-які емоції, відчувати певні переживання і, за Е. Фромом, є умовою виникнення повноцінних інтерперсональних взаєностосунків з дотриманням вимог психологічної рівноправності та самореалізації [10]. Вироблена емоційна компетентність фахівця соціономічної сфери надає впевненості у собі та формує готовність приймати відповідальність за свої дії, реалізує конструктивний підхід до розв'язання різноманітних соціально-професійних проблем та задовольняє бажання не

порушувати моральні права іншої людини засобом вироблення вміння постійної чутливості до її переживань.

Відтак емоційно-ціннісний вимір аксіологічного проекту соціально-професійного становлення майбутнього фахівця соціономічної сфери передусім визначає уміння такого фахівця переборювати дратівливість, демонструвати витримку, самовладання, самоконтроль і саморегуляцію, а при роботі над собою сутнісно виявляється в емпатії, любові, інтересі та повазі до інших.

2) *мотиваційно-ціннісний* – який визначає потребово-мотиваційний вектор соціально-професійної поведінки особистості та ефективність її життєдіяльності через сформованість соціальної спрямованості як складової аксіосфери особистості, де відображається внутрішня готовність людини до здійснення обраного професійного фаху та максимальної реалізації професійних, особистісних та соціальних ідеалів в житті та професійній діяльності.

Мотиваційно-ціннісний вимір аксіологічного проекту соціально-професійного становлення стосується передусім системи соціально-ціннісних орієнтацій, які вказують на стратегічні моделі повноцінної професійної самореалізації та визначають шлях присвоєння духовного потенціалу суспільства, перетворення культурних вартостей у стимули і мотиви поведінки. Соціальна спрямованість виявляє свідоме ставлення людини до соціальної дійсності й у такий спосіб визначає широку мотивацію соціально-професійної поведінки. Слід зазначити визначальну значущість цінностей в аспектах формування адекватних, соціально визнаних поведінкових реакцій як найважливішого утворення у сфері становлення свідомості особистості, а тому і саморегуляції її діяльності. Система визнаних цінностей зорієнтовує світогляд, переконання і судження у річище гуманізованого ставлення до довкілля, сприяє найефективнішому розвитку і самовдосконаленню особистості. Цінності відображають вищий рівень людських потреб, тому особистісні, індивідуальні потреби, набуваючи суспільної значущості й усвідомлюючись особистістю, перетворюються у цінності та регулюють соціальну поведінку людини. Через систему цінностей відбувається суб'єктивація відношень з навколишнім середовищем і суспільним довкіллям та ефективна взаємодія особистості зі світом. Ці психологічні утворення призводять до перебудови всієї психологічної структури, змінюючи систему її ставлень до своє діяльності та до самої себе. Сформовані ідеали, почуття, суспільні прагнення,

соціальні оцінки та інтереси у своїй гармонійності впорядковують соціальну спрямованість особистості навколо ціннісно-смислової сфери.

Відтак мотиваційно-ціннісний вимір аксіологічного проекту соціально-професійного становлення майбутнього фахівця соціономічної сфери передбачає актуалізацію соціальної спрямованості, основними ознаками якої є відкритість світу, швидка мобільність мислення і практичної дії, незалежність від зовнішніх впливів та опертя на свій потенціал, самодостатність поглядів, моральна зрілість, соціальна компетентність і самовідданість, свобода ситуативного вибору і відповідальності за його наслідки.

3) *рефлексивно-ціннісний* – де розгортається формування конкретних соціально-професійних вмінь та поведінкових та рефлексивних здібностей майбутнього фахівця соціономічної сфери, що утворює підґрунтя для продуктивного мислення, панорамного світогляду та системи гуманних цінностей.

Рефлексивно-ціннісний вимір аксіологічного проекту соціально-професійного становлення стосується переосмислення власного досвіду засобами професійної рефлексії, які дають змогу змінювати, вдосконалювати, переосмислювати та перетворювати власний досвід професійної реалізації засобами вироблення соціально-поведінкової позиції, усвідомлення своїх поведінкових норм і вихідних абстракцій на експлікацію еталонів оцінки і контролю дій, виділення орієнтирів та інваріантів діяльності конструктивного пошуку професійного зростання. У такий спосіб майбутній фахівець дістає можливість самостійно обирати і розвивати ціннісну систему координат свого життя і відносно неї вибудовувати свою життєву траєкторію. Розвинута рефлексія визначає тенденцію постійного пошуку власних життєвих взірців, що дає змогу побачити логіку пізнання світу у певному сутнісному відображенні. А це, в свою чергу, передбачає вироблення поведінкової позиції у погляді на самого себе, усвідомлення своїх норм, вихідних абстракцій, категорій мислення на експлікацію еталонів оцінки і контролю дій, виділення орієнтирів та інваріантів пошуку переживання рефлексивних станів. Така конативна позиція дає змогу реорганізувати наявний досвід, який є реальним життєвим матеріалом для вияву ціннісно-смилових можливостей й змістовно забезпечує рефлексивний процес осмислення, переосмислення і дієвого перетворення найближчого оточення. Особистісна рефлексія добре збігається з функцією аналізу

майбутньої професійної діяльності, повсякденної поведінки, прогнозуванням ймовірних результатів та наслідків. До її основних поведінкових характеристик належать деталізація життєвих планів і проектів, частота звертання до майбутніх подій, орієнтація на успішне особисте майбутнє та ефективну професійну кар'єру.

Отже рефлексивно-ціннісний вимір аксіологічного проекту соціально-професійного становлення майбутнього фахівця соціономічної сфери передбачає сформованість здатності особистості до перебудови неадекватних установок, ставлень, конструктів і водночас спроможність до соціально унормованої поведінки та гуманних вчинків.

В цілому зазначені виміри (емоційно-ціннісний, мотиваційно-ціннісний та рефлексивно-ціннісний) охоплюють усвідомлення цінності професійного самовдосконалення майбутнього фахівця соціономічної сфери. Соціальна робота зорієнтована на людину як найвищу даність, яка розгортається в різних особистісних сенсах життя, програмах самореалізації особистості, тому фахівець соціономічної сфери постає носієм, творцем і розповсюджувачем соціальної культури суспільства. У даному випадку можна говорити про аксіологічний проект соціально-професійного становлення як модель професійної соціально-технологічної компетентності майбутнього фахівця, тобто модель його соціально-професійної обізнаності з умовами і технологією розв'язання проблем та умінням грамотно реалізувати свої знання на практиці.

Векторизація змісту емоційно-ціннісного, мотиваційно-ціннісного та рефлексивно-ціннісного вимірів соціально-технологічної компетентності майбутнього фахівця соціономічної сфери, підтверджує його розуміння як психологічне утворення, яке забезпечує чітку систему надання інформації, аналітичну і прогностичну діяльність у всіх ланках управління, глибоке і всебічне знання об'єктів соціальної роботи, їх типологію та особливості у роботі з ними. Сформований аксіологічний проект соціально-професійного становлення майбутнього фахівця соціономічної сфери свідчить про його професійну культуру серед потрібних навичок, норм, знань і умінь, що є показником реалізації мистецтва вербального і невербального спілкування, уміння організовувати діяльність, вислуховувати і співпереживати, логічно мислити і правильно та переконливо доносити свої думки і наміри до клієнта, навичок самовдосконалення, операційної активності й готовності до

організаційної діяльності з різними категоріями населення.

Добре відомим є факт, що гармонійний розвиток особистості із змістом професійної діяльності призводить до актуалізації і вдосконалення власної соціально-психологічної активності. Тому стиль поведінки та вчинків майбутнього фахівця соціономічної сфери визначають його соціальні орієнтації як аксіологічне утворення, що відображає комплекс моральних норм, цінностей, переконань, ідеалів людини, котрі є основою світосприйняття та світоспоглядання з подальшим програмуванням власних вчинків та за допомогою якого відстежуються індивідуальні інваріанти розвитку морального мислення особистості, зокрема усвідомлення нею ціннісних соціально-регуляційних диспозицій у соціумі. Можна переконливо стверджувати, що соціальні орієнтації особистості становлять центральну ланку системи нормативної етики професіонала, яка ґрунтується на власних моральних принципах гуманізації і демократизації.

У завершенні обґрунтування вимірів аксіологічного проекту соціально-професійного становлення майбутнього фахівця соціономічної сфери, варто зазначити, що процес формування соціальних орієнтацій неподільно пов'язаний із загальними закономірностями соціального розвитку й відбувається шляхом розвитку ціннісно-сміслових орієнтацій, пов'язаних з нормативами взаємостосунків між людьми та через нормативи взаємодії суб'єкта з предметами навколишнього світу. Причетність особи до соціуму багатосторонньо опосередковує її відносини із світом, інтенсивність цього відношення може бути різною: від суто формальної належності та орієнтації до повного прийняття групових норм, цінностей, ритуалів, що призводить до їхньої асиміляції у вигляді інтеріоризованих механізмів регуляції діяльності особистості.

Кожен із запропонованих вимірів чітко вимальовує аксіологічний проект соціально-професійного становлення майбутнього фахівця соціономічної сфери через окреслення таких психологічних аспектів як: усвідомлення суб'єктивної значущості професії, сформованість емоційно-позитивного ставлення до професії і до себе в даній професії; активна взаємодія з носіями (трансляторами) професійних норм, цінностей і моделей поведінки; становлення суб'єктивної позиції людини щодо ставлення до суспільної реальності.

Усе це дає підстави для ствердження, що виявлені соціальні орієнтації у студентів соціономічних професій, можуть розглядатися як властивість особистості, яка надалі, після закінчення вищого навчального закладу, забезпечуватиме успішну професійну адаптацію, а також згодом стане домінантним чинником професійної кар'єри цих фахівців, що базується на емоційній компетентності, соціальній спрямованості та сформованих соціальних якостях.

Так соціальні орієнтації як актуально-функціональна властивість особистості, усвідомлюються та приймаються особистістю, є тісно пов'язаними з такими категоріями як професійний розвиток, професійна самосвідомість і професійне самовизначення і є одним із провідних критеріїв становлення особистості професіонала в умовах конкурентного середовища. Аналізуючи основні проблеми самовизначення сучасних фахівців, можемо виокремити дві взаємопов'язані предметні галузі: «ідентичність» і «розвиток». Ідентичність – це засвоєний образ себе у всьому багатстві ставлень особистості до оточення, почуття адекватності і стабільного володіння нею власним Я незалежно від змін його та ситуації, а також здатність ефективно вирішувати завдання, що виникають перед нею на кожному етапі життєвого розвитку. Розвиток означає спрямованість на професійне зростання, нову якість роботи, наполегливість в пошуку інформації, гнучкість в ухваленні рішень. Ідентичність і розвиток під час професіоналізації тісно і складно переплетені: професійна ідентичність, з одного боку, формується в процесі професійного розвитку, з іншого – виступає одним із важливих показників становлення особистості професіонала. У практичному плані це означає, що для того, щоб вижити в нових динамічних соціально-економічних умовах, витримати конкуренцію, забезпечити добробут своїх близьких і забезпечити стабільне майбутнє, сучасний професіонал повинен бути здатний до постійного розвитку і аналізу власного місця в соціальному і професійному середовищі.

Розглядаючи соціальні орієнтації через операціонально-динамічні (мотиваційні та комунікативні) та емоційно-регуляційні (емоційно-ціннісні та поведінкові) властивості особистості, та їх континуально змістове наповнення, нами актуалізовано такі методологічні конструкти професійно-особистісних уявлень людини: а) про себе як суб'єкта діяльності; б) про власне суб'єктивне сприйняття вимог професійного середовища; в) про власні

професійно-важливі якості; г) про суб'єктивне уявлення специфіки професійного співтовариства.

Виокремлені компоненти соціальних орієнтацій конкретизують їх функціональний зміст, який відповідно до отриманих результатів оформлено як трикомпонентне утворення, які складають ядро ідентифікаційної структури майбутнього фахівця. Саме у них концентрується знання людини про норми, цінності, традиції професійної групи. Також окрім усвідомлення себе як професіонала, відбувається формування уявлень про певне середовище, як частину професійного простору. Цей простір включає не тільки соціальне оточення – колег, підлеглих і керівників. У нього входить і об'єкт праці в найширшому сенсі, тобто та реальність, на яку людина спрямовує власну активність.

Таким чином соціальні орієнтації як аксіологічне утворення професійного становлення майбутнього фахівця соціономічної сфери, формується на перетині емоційно-мотиваційної сфери та світоглядних структур свідомості і в цьому контексті є найдієвішою категорією становлення соціально зрілої особистості та професійно здорової особистості, її оптимального функціонування і реалізації природніх потенцій у культурному форматі фахової діяльності. Соціальні орієнтації майбутнього фахівця визначають способи присвоєння духовної культури суспільства, перетворення соціальних вартостей у стимули і мотиви поведінки, конструктивне поле реалізації професійних якостей у спеціалізованій діяльності. В психологічний зміст соціальних орієнтацій включені особистісні, неповторні риси і особливості, які пов'язані із специфікою індивідуальної життєдіяльності, та суспільні, неповторні риси й особливості, які визначаються соціальним характером відносин людини як родової істоти в доцільній діяльності.

Таким чином, проведене емпіричне вивчення соціальних орієнтацій майбутніх фахівців соціономічної сфери, обґрунтування «функціонального кола» прояву соціальних орієнтацій, дає усі підстави щодо актуалізації інноваційних форм та технологій підтримки їх професійного зростання крізь призму уреальнення соціальної спрямованості фахівця цієї спеціалізації, яка потребує цілеспрямованої та усвідомленої фіксації не тільки під час навчання у вищому навчальному закладі, але й під час конкретної реалізації у професійній діяльності. Виділені механізми *активності*, *інтерналізації* та *рефлексивності* у прояві трикомпонентної

структури соціальних орієнтації майбутніх фахівців соціономічних професій, надають специфічну допомогу у визначенні психологічного змісту накопичених професійних умінь і навичок та нових способів орієнтації в сфері професійних вимог. Сформовані на основі вказаних механізмів відповідно *емоційна рівновага, мотиваційна відповідальність та професійна релевантність* є специфічною ознакою професійного потенціалу майбутнього фахівця соціономічної сфери, який відображає психологічну готовність до ефективного соціально-професійного становлення та вміщує прагнення застосування різноманітних соціально-професійних технологій у поєднанні із орієнтацією на професійне самоудосконалення як майбутнього кваліфікованого та компетентного фахівця.

Вивчення соціальних орієнтацій майбутніх фахівців соціономічних професій ще раз довело, що запропонована модель дослідження є продуктивним інтенсивним засобом для гармонійного розвитку особистості в процесі її цілеспрямованої професіоналізації.

Список використаних джерел:

1. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. – СПб. : Питер. : Мастера 318ед.318ція318, 2001. – 288 с.
2. Безменова И. К. Аттitudы и их взаимосвязь с поведением : [реферат. Обзор] / И. К. Безменова, О. А. Гулевич. – М. : РПО, 1999. – 144 с.
3. Вірна Ж.П. Методологічна концептуалізація вивчення соціальних орієнтацій майбутнього фахівця соціальної сфери / Ж.П.Вірна, І.М. Грицюк. – Науковий вісник Чернівецького ун-ту. – Вип. 570. – Педагогіка та психологія. – Чернівці: Чернівецький 318ед.. ун-т, 2011. – С. 34-41.
4. Годфруа Ж. Что такое психология. В 2-х т. Т. 2. : пер. с фр. / Ж. Годфруа. – [2-е изд.]. – М. : Мир, 1996. – 396 с.
5. Максименко С. Д. Генеза здійснення особистості / С. Д. Максименко. – К. : Вид-во ТОВ «КММ», 2006. – 240 с.
6. Онуфрієва Л. А. Теоретичні основи формування професійної компетенції майбутніх фахівців соціономічних професій / Л. А. Онуфрієва // Зб. наук. 318ед. Кам'янець-Поділ. 318ед.. ун-ту 318ед. І. Огієнка / за 318ед.. О. В. Гаврилова, О. В. Співака. – Кам'янець-Поділ., 2011. – Вип. 17, ч. 1. – С. 310–321. – (Серія соціально-педагогічна).
7. Павленок В. Д. Введение в профессию «Социальная работа» : курс 318ед.318ц / В. Д. Павленок. – М. : ИНФРА-М, 1998. – 174 с.
8. Первин Л. Психология личности: 318ед.318ц и исследования / Л. Первин, О. Джон ; [пер. С 318ед.318. М. С. Жамкочьян] ; 318ед. 318ед.. В. С. Магуна. – М. : Аспект Пресс, 2001. – 607 с.
9. Собчик Л. І. Психодіагностика в профорієнтації і кадровому відборі / Л. І. Собчик. – СПб. : Речь, 2002. – 72 с.
10. Фромм Э. Человеческая 318ед.318ція / 318ед. общ. 318ед.. Д. О. Леонтьева. – М. : Смысл, 1994. – 238 с.

2.8. ФУНДАМЕНТАЛЬНАЯ И ИНСТРУМЕНТАЛЬНАЯ ВИДЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ЗАЩИТ В БЛАГОПОЛУЧНОМ ФУНКЦИОНИРОВАНИИ ЛИЧНОСТИ

В современной психологии личности все более ощутимым становится интерес к роли критических жизненных ситуаций в развитии и функционировании личности, проявляемый как на высоком уровне обобщения (зависима ли личность от ситуации или ее субъектность надситуативна, ограничивается ли личность задачей адаптации или кризис дает шанс на рост и развитие личности и т.д.), так и на уровне конкретно-прагматическом (с помощью чего личность справляется с трудностями, что ей помогает, а что вредит и т.п.). При этом в науке отмечаются процессы переосмысления психологической нормы и патологии, стремление к дифференциации патогенных и поиску собственно салютогенных, т.е. оздоравливающих, факторов функционирования личности.

Попытка приблизиться к пониманию того, каково место защитных механизмов в благополучии здоровой личности, а также задаться вопросом, где проходит граница между самореализацией и приспособлением к изменяющимся условиям жизни и «сколько в счастье фактов, а сколько – иллюзий?» и является целью статьи.

Значимым в данном вопросе, на наш взгляд, является анализ функционирования личности в критических жизненных ситуациях, которые представляют собой угрозу благополучию личности и позволяют обнаружить механизмы его восстановления. Кризис создает особые условия для проявления субъектности человека: внезапно он ее теряет, оказавшись предметом в руках судьбы, обнаруживая свою незначимость, зависимость от обстоятельств, некомпетентность и беспомощность. Такие ситуации чаще всего неожиданны, непонятны и не охватывают имеющиеся способы активности личности, разрушают прежние представления о закономерностях жизни, о себе и своем взаимодействии с миром. Возникшее внутреннее напряжение «запускает» бессознательные механизмы его снижения.

Так или иначе, человек стоит перед задачей пережить, преодолеть возникшие трудности и сохранить возможность оставаться субъектом своей жизни, психологически здоровой и благополучной личностью, уверенной в себе и открытой ко взаимодействию с другими, творческой и эффективной в своей деятельности [1].

Успешность решения подобных ситуаций определяет в дальнейшем качественные изменения личности, личностный рост либо появление нарушений функционирования личности, ее дезадаптацию. Неслучайно, в иерографическом написании слова «кризис» присутствуют два знака – опасность и шанс, а кризис понимается как «полный опасности шанс» [2]. Многочисленные источники художественной и научной литературы описывают случаи качественного изменения личности, пережившей кризис, скачка в развитии ее рефлексии и субъектности, изменений в самосознании и мировоззрении и общего личностного роста. В психологии совладания существуют мнение, что, собственно, критической для личности и будет такая ситуация, которая затрагивает ядро личности – ее Я, самосознание, заставляет перестраивать концепцию своей личности и изменяться [3].

Заметим, что если феноменология личностных изменений, прогрессивного развития не вызывает сомнений, то стоящие за ней процессы и механизмы не получают такого широкого описания в литературе. В психологии личности остается актуальным вопрос о месте совладания среди понятий приспособления, адаптации личности к ситуации и личностного роста. Некоторые авторы полагают, что говорить об адаптации личности имеет больший смысл в отношении к повседневным неприятностям (daily events), в то время как поворотные жизненные события (critical life events), в отличие от повседневных неприятностей, обладают более сильным, долгим и устойчивым эмоционально закрепленным влиянием на личность и могут быть рассмотрены как моменты личностного роста [4]. На наш взгляд, вопрос поиска границы между личностным ростом и защитой в совладании с трудностями весьма неоднозначен в связи с ролью психологической защиты в благополучии личности.

В самом широком смысле совладание – это особое взаимодействие личности и ситуации, в котором признается равный статус ситуации с ее требованиями к личности, а главная цель – обеспечение и поддержание благополучия личности, физического и психического здоровья [5], [6]. Как указывает С. Нартова-Бочавер, психологическое предназначение совладания состоит в том, чтобы как можно лучше адаптировать человека к требованиям ситуации, позволяя ему овладеть ею, ослабить или смягчить эти требования, постараться избежать или привыкнуть к ним и таким образом погасить стрессовое действие ситуации [6]. Достижение прежнего

уровня функционирования, обретение эмоционального благополучия, восстановление субъектности – психологическая цель совладания отличается в формулировках разных авторов, что, представляет собой методологический интерес, однако, не содержит существенного противоречия, а, скорее, указывает на разные этапы, глубину, качество одного и того же процесса.

Подобные адаптивные функции присущи также и процессам психологической защиты личности. Цитируя И. Никольскую, Р. Грановскую, «А. Фрейд подчеркивала оберегающий характер защитных механизмов, указывая, что они предотвращают дезорганизацию и распад поведения, поддерживают нормальный психический статус личности» [7, с. 10]. Ф. Василюком был проведен анализ целей психологических защит: избавить индивида от рассогласованности побуждений и амбивалентности чувств, предохранить его от осознания нежелательных или болезненных содержаний, устранить тревогу и напряженность [8].

Защитные механизмы психики, таким образом, представляют собой особые способы ее функционирования, поддерживающие благополучие личности перед лицом внутренней и внешней угрозы: это специальная система стабилизации личности, направленная на ограждение сознания от неприятных, травмирующих переживаний, сопряженных с внутренними и внешними конфликтами, состояниями тревоги и дискомфорта [9].

Как, в таком случае, соотносятся процессы совладания и психологической защиты и каково место личностных защит в совладании?

Можно выделить два крайних теоретических подхода, существующих на сегодняшний день в научной литературе вопроса: дифференцирующий, позволяющий осознать функциональные ограничения защит в процессе совладания и патогенные аспекты защитных механизмов, а также интеграционный, рассматривающий защиты как необходимый элемент совладания.

Наиболее систематизированный взгляд в рамках первого подхода представлен, с нашей точки зрения, в работе Ф. Василюка, ставшей классикой [8]. Возможность представлять научный подход одной работой оправдана тем, что автор осуществил детальный и глубокий анализ многочисленных теоретических работ своих современников, занимавшихся психологическими защитами.

Признавая «благородство» целей личностных защит, автор «обвиняет» их за ограниченность, за то, что они, давая малый эффект, требуют за это высокой энергетической платы и неразборчивы в средствах [8]. Ф. Василюк указывает, что достигая устранения, предотвращение или смягчение неудовольствия, сами защитные механизмы, представлены ригидными, автоматическими, произвольными и неосознаваемыми процессами, которые действуют вынужденно и нереалистично, без учета целостной ситуации и долговременной перспективы. Неудивительно, отмечает автор, что цели психологической защиты если и достигаются, то ценой объективной дезинтеграции поведения, ценой уступок, регрессии, самообмана или даже невроза.

В отличие от защитного переживания кризиса, совладание характеризуется ориентацией на признание и принятие реальности, активным исследованием реальной ситуации, целенаправленностью, гибкостью и во многом – осознанностью. По Ф. Василюку совладание – форма свободного открытого поведения (переживания у автора), реализующая собственно субъектную позицию личности.

Сторонники интеграционного подхода к пониманию процессов совладания и психологической защиты рассматривают последнюю как необходимый элемент целостного процесса совладания, признавая позитивную функцию психологической защиты. Так, исследователь совладания с повседневными жизненными трудностями Х. Томэ, что, несмотря на то, что среди способов преодоления встречаются (!) и сознательные стратегии поведения, в своей основной части они возникают произвольно, не осознаются самим человеком и подчас включают нерациональные моменты, отнюдь не препятствующие их эффективности [10].

Неоднозначная роль психологической защиты в функционировании личности, в целом, признается большинством исследователей. И. Никольская и Р. Грановская указывают, что психологическая защита содержит в себе центральное противоречие между стремлением человека сохранить психологическое равновесие и теми потерями, к которым ведет избыточное вторжение защит, скрывая от личности объективную, истинную ситуацию, не позволяя адекватно и творчески взаимодействовать с миром. Кроме того, отмечается различное функционирование психологической защиты у разных людей, одних из которых защита не ограждает от того, от чего и следовало бы защитить, а других ограждает так прочно, что в

психику не просачивается даже значимая для личностного развития информация [7]. Авторы в связи с этим разделяют нормальную, психологическую защиту, выполняющую профилактическую функцию, и неадекватную дезадаптивную, патологическую защиту.

Можно было бы ограничиться критерием некоторой меры психологической защиты в вопросе понимания ее роли в благополучном функционировании личности. Однако анализ литературы по вопросу совладания с критическими ситуациями позволяет нам выдвинуть предположение о различных функциях психологической защиты (а возможно, и соответствующих видах) в достижении личностью благополучия: инструментальная защита, т.е. защита как инструмент для совладания с критическим для личности состоянием, и фундаментальная защита, как основание психологического благополучия личности. При этом в обоих проявлениях психозащита может обретать как нормальную профилактическую, так и патогенную, дезадаптивную формы.

Инструментальная функция защит наиболее полно раскрывается в кризисных ситуациях. Очевидно значение, например, отрицания как психологического барьера на пути разрушения внутреннего мира человека, который позволяет перерабатывать трагедию малыми порциями [11]. Диссоциация познавательных и эмоциональных процессов позволяет функционировать в экстремальных условиях: так, многие жители Хиросимы отмечали, что выжили только благодаря бессознательному отключению всех эмоций при четком понимании случившегося [12], масштаб смерти в концлагере вызывал у узников ее отрицание [13].

Гораздо более типичен в повседневной жизни способ совладания, называемый «идущее вниз» социальное сравнение, т.е. нахождение образа человека, оказавшегося в подобной ситуации в еще худшем положении [5; 14]. Худшее выступает фоном для переоценки собственного положения, и автоматически нормализует последнее, что снижает или вообще устраняет характерные для кризиса переживания собственной ущербности и незначимости. Нередко данный прием описывается в контексте открытия нового взгляда на жизнь, суть которого – ценить то, что имеешь, наслаждаться мелочами и тем самым жить полной жизнью, оставив гонку за потерянным идеалом. Однако, возникает вопрос из области проблемы адаптивности / субъектности личности. Так ли очевидно мы имеем дело с прозрением и новым уровнем функционирования

субъекта или это – защитный инструмент, который исполнив свою функцию, откладывается за ненадобностью?

Исследование Ш. Тейлора обнаружило ряд закономерностей, которые указывают на инструментальные защитные функции такого способа восстановления чувства своей ценности. Во-первых, для сравнения своего кризисного положения с положением других людей подыскиваются совершенно различные измерения, которые не обязательно соответствуют некой общепризнанной иерархии ценностей: так, пациентки с частью удаленной молочной железы сочувствуют тем, у кого произошло полное удаление, старые пациентки полагают, что молодым тяжелее, замужние – что тяжелее одиноким и т.д. [14]. Если какое-либо измерение оказывается «проигрышным», на его основании не проводится сравнения.

Во-вторых, сравнение одних людей с другими никогда не осуществляется в обратную сторону: оказавшись предметом сравнения, например, для старых пациенток, молодые, в свою очередь, не соотносят себя с ними, одинокие не сравниваются с семейными и т.п. Такие данные указывают на то, что подобные сравнения выступают в качестве инструмента для поддержания субъективного чувства благополучия конкретной личности.

Трудная ситуация нередко угрожает или уже разрушает систему сложившихся представлений о себе, людях, мире и его закономерностях, нарушает устроенный порядок, связанный с построением смысловых связей, как причинно-следственных, так и ценностных. На наш взгляд, можно говорить о базовой потребности человека в осмысленном, упорядоченном мировоззрении, в котором связаны прошлое и будущее, а также понятны ценностные основания жизненной активности. Это означает, что в условиях разрушения личность будет всячески стремиться восстановить систему взглядов [1]. Одним из простых способов становятся рационализация как способ связать свой поступок с «правильным» мотивом [7]. Кроме того, как известно, тревожная информация может игнорироваться, искажаться или фальсифицироваться [7].

Понятным в данном свете становятся феномены псевдоинтерпретаций при кризисных переживаниях – это сомнительные логико-смысловые связи в объяснениях жертвы кризисного события, которые стороннему наблюдателю легко могут показаться ложными. Например, респонденты Ш. Тейлора объясняли возникновения рака неправильной диетой, стрессами и пр. [14].

Псевдоинтерпретации не несут решающего значения для позитивного исхода ситуации, но позволяют снять напряжение от беспричинности и бесконтрольности происходящего. Подобные ложные интерпретации, как временный инструмент совладания, могут, легко уходить, взамен чего субъект находит иную сферу жизненных интересов, куда он может включиться (например, при рецидиве болезни пациентка перестала утверждать ее связь с неправильным питанием, при этом интенсивно погрузилась в занятия любимым хобби, о котором «давно мечтала») [14].

Более сложны процессы, маркирующие переоценку своих жизненных установок и ценностей, которая нередко происходит даже в тяжелых кризисах, с чем часто и связывается позитивная роль кризиса в развитии личности (относительно резкие и прогрессивные изменения). Обращает на себя внимание, что такие скачки в развитии личности (часто духовные, нравственные) имеют свою динамику. Это не характерно для устойчивых изменений в системах ценностей и мировоззрения. Так, некоторые респонденты в нашем исследовании, рассказывая о пронзительных духовных открытиях, при ответе на вопрос о том, повлияла ли эта критическая ситуация на них, изменилось ли что-то в их сознании по сравнению с тем, каким это было прежде, отмечали временность изменений, о чем сами сожалели: «Потом как-то прошло время и... Мда, должна была намного больше повлиять» (З.Я., 28 лет), «Я искренне клялся Богу и готов был на все, если он вытащит меня из этой передрыги, а когда уже понял, что все позади, то прямо тогда уже воображал, как я буду рассказывать ребятам о своей победе» (А.Ю., 48 лет). Таким образом, следует признать, что новое осмысление жизни типа «я понял, что по-настоящему ценно» или «это не имеет значения, потому что...» может свидетельствовать как о реальном качественном изменении личности, так и об использовании психикой временного рационального инструмента при переживании эмоционально острой ситуации. Остается открытым вопрос о критериях дифференциации переосмысления как проявления личностного роста в кризисе и как защитного инструмента, выполняющего временную функцию по мере совладания с конкретной ситуацией.

Как видно, между защитным изменением внутреннего мира, которое преимущественно носит временный характер и изменением прогрессивным, устойчивым лежит тонкая граница. О психозащитах как защитной перестройке, происходящей в системах

взаимосвязанных психологических установок и отношений, в субъективной иерархии ценностей, направленной на редукцию патогенного эмоционального напряжения говорили еще Ф. Бассин и Рожновы [15]. Отмечается, что такие перестройки способствуют временному, но лечебному эффекту и предотвращают дальнейшее развитие психологических и физиологических нарушений.

Таким образом, инструментальная функция защит проявляется в ситуативной, частной защите психики от неожиданного потрясения и дезинтеграции, которая в норме носит временный характер, своим включением давая возможность личности преодолевать кризис малыми порциями, сохраняя внутреннюю целостность, собраться на борьбу с проблемой и найти более продуктивные стратегии совладания. Переход временного защитного механизма в устойчивую стратегию указывает на формирование патологии совладания личности. Генерализованные, комплексные, длительно используемые защиты неизбежно приводят к невротизации личности, соматизации психических конфликтов и дезорганизации, на что и указывает Ф. Василюк в своем сравнительном анализе защиты и совладания [8].

О несколько иной функции психологической защиты заставляют задуматься исследования и концепции, особенно последних лет, касающиеся характеристик функционирования личности, коррелирующих с ее психологическим здоровьем и благополучием (в рамках салютогенной парадигмы исследования личности).

В рамках социальной психологии личности уже довольно давно описаны явления искажения атрибуции (фундаментальная ошибка атрибуции), заключающиеся в том, что человек склонен объяснять свои успехи личным вкладом, а неудачи – ситуационно, при том, что данный принцип не является для личности универсальным, и в оценке других он более объективен вплоть до предвзятой обратной атрибуции [16]. Д. Майерс говорит об «игре в свою пользу» – случаен ли такой эгоцентризм? Оказывается, личности свойственна масса позитивных иллюзий – иллюзия неуязвимости, иллюзия контроля, нереалистический оптимизм и др. При этом выявлена положительная корреляция подобных явлений и психологического благополучия личности: так, хорошо адаптированным людям свойственно переоценивать вероятность возникновения положительных ситуаций в жизни и недооценивать вероятность отрицательных [17], люди склонны переоценивать свое влияние на ход событий даже тогда, когда реальность этому противоречит и поддаваться иллюзии

контроля [17], ссылаясь на различных авторов, Д. Майерс показывает, что благополучно функционирующим людям свойственна завышенная самооценка, в то время как при легкой депрессии люди менее склонны к иллюзиям и воспринимают себя так, как их видят окружающие, что временами может способствовать усилению депрессии (Lewinsohn, 1980). Сборник научных статей польских авторов «Иллюзии, которые позволяют жить» под редакцией М. Кофты и Т. Шустровой раскрывает позитивные функции иллюзий и переоценок своего функционирования в мире [18].

Автор теории психической травмы Р. Янофф-Бульман ввела понятие базисных убеждений о мире и самом себе, отличающихся иррациональной позитивностью. Имплицитная концепция мира большинства здоровых людей, согласно автору, приблизительно такова: «В этом мире хорошего гораздо больше, чем плохого. Если что-то плохое и случается, то это бывает, в основном, с теми людьми, которые делают что-то не так», подобная концепция встречается и у L. Petroff: «Плохие вещи не случаются с хорошими людьми» [11; 5].

Подобные результаты отражаются и в исследованиях переживания счастья Я. Чапинского: в более чем 90% случаев разница в отношении к жизни и миру – это разница между более и менее позитивным отношением. «Даже в моментах угрозы, переживания страха, мы склонны оценивать свою жизнь в целом позитивным образом, приписывая ей большую ценность и осмысленность [19]. Автор отмечает, что переживания несчастья от негативных событий интенсивнее счастья от позитивных.

Как видно, человек проявляет склонность к позитивному восприятию своей жизни, стремится к переживанию счастья (как субъективного отражения психологического благополучия). Иррациональные позитивные убеждения обеспечивают субъекта чувством защищенности, доверия и, как следствие, необходимой свободы во взаимодействии с миром. Д. Майерс отмечает, что убежденность в своем превосходстве может служить мотивом для достижений, создавая тем самым самореализующиеся прогнозы, – и поддерживать надежду в трудные времена [16]. Несложно понять, что все эти проявления что иррациональных позитивных иллюзий выполняют защитную функцию поддержания эмоционального благополучия личности – функцию психологической защиты.

Данный вид защитного функционирования личности имеет свои особенности по сравнению с инструментальным проявлением защит в

совладании с травмирующим опытом. Он не связан с конкретной трудной ситуацией, а касается повседневного, «нормального» функционирования личности, такая защита не носит временного характера, а проявляет себя в течение всей жизни субъекта. Соответственно, данная защита превосходит задачи снятия напряжения и тревог. Нет основания полагать, что позитивные иллюзии возникают в ответ на ситуацию угрозы, наоборот, своим функционированием они субъективно предупреждают возникновение неблагополучия. Исследования показывают, что кардинальное разрушение позитивных иллюзий относительно себя и мира, появление чувства собственной уязвимости и беспомощности может тотально дезадаптировать личность с соответствующими деструктивными рисками (депрессия, ПТСР, суициды и пр.) [11], что указывает на роль психологического основания в благополучном функционировании личности.

Имеющихся в литературе данных достаточно, чтобы полагать, что личность, в некоторой степени убежденная в иллюзорной позитивности мира – хорошо функционирует и проявляет себя как психологически здоровая (не как невротическая личность с ведущим защитным стилем совладания с трудностями). Такое положение вещей ставит вопрос: если защитные иллюзии помогают среди прочего личности крепнуть и расти, то каково их место в структуре высшего функционирования личности – человека как свободного субъекта своей жизни, самодетерминированного, самоактуализированного? Образно говоря, сколько в здоровой личности защитных искажений, сколько в субъекте собственно субъекта? Остается актуальным вопрос, какова же мера психологической защиты в субъектном функционировании личности, а что является качественным критерием патологии. Фундаментальная психологическая защита, проявляющаяся в нашей повседневной жизни, возвращает к вопросу о адаптивности/субъектности личности.

Вместе с тем мы хотели бы оставить данный вопрос открытым, полагая, что он требует научного переосмысления имеющихся данных, поскольку понятие развития личности в отечественных и зарубежных работах последних лет не противопоставляется адаптации, что может быть, по мнению С. Нартовой-Бочавер, «историческим признанием целостности личности и неразрывности различных измерений ее самоактуализации» [6].

Таким образом, говоря о благополучном, здоровом функционировании личности, необходимо признать в этом процессе определенную значимую роль психологической защиты – ее инструментальную и фундаментальную функции. Психологические защиты являются необходимым элементом целостного процесса совладания с особыми и повседневными трудностями, имеют проблему адекватности патогенности своего проявления.

Список использованных источников:

1. Лянцевич, А.В. Субъектность в кризисе: депривация и восстановление / А.В. Лянцевич // Развитие самосознания в онтогенезе : сб. науч. ст. / Брест. гос. ун-т им. А.С. Пушкина ; под общ. ред. проф. Л.Г. Лысюк. – Брест : БрГУ, 2014. – С. 144–158.
2. Kubacka-Jasiecka, D. Interwencja kryzysowa: pomoc w kryzysach psychologicznych / D. Kubacka-Jasiecka. – W.: WAP, 2010. – 657 s.
3. Карцева, Т.Б. Личностные изменения в ситуациях жизненных перемен / Т.Б. Карцева // Психол. журн. – 1988. – Т. 9. – № 5. – С. 120–128.
4. Psychologia zdrowia: teoria, metodologia i empiria / red. T. Pasikowski, H. Sęk. – Poznań: Bogucki WN, 2006. – 168 s.
5. Анцыферова, Л.И. Личность в трудных жизненных условиях: переосмысливание, преобразование и психологическая защита / Л.И. Анцыферова // Психол. журн. – 1994. – Т. 15. – № 1. – С. 3–18.
6. Нартова-Бочавер, С.К. «Coping behavior» в системе понятий психологии личности / С.К. Нартова-Бочавер // Психол. журн. – 1997. – Т. 18 – № 5. – С. 20–30.
7. Никольская, И.М. Психологическая защита у детей / И.М. Никольская, Р.М. Грановская. – СПб.: Речь, 2000. – 507 с.
8. Василюк, Ф.Е. Психология переживания / Ф.Е. Василюк. – М.: МГУ, 1984. – 240 с.
9. Психология. Словарь / под ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.
10. Анцыферова, Л.И. Психология повседневности: жизненный мир личности и «техники» ее бытия / Л.И. Анцыферова // Психол. журн. – 1993. – № 2. – с. 3–16.
11. Падун, М.А. Особенности базисных убеждений у лиц, переживших травматический стресс: автореф. ... дис. канд. психол. наук: 19.00.04 / М.А. Падун; Науч. центр псих. здоровья РАМН. – М., 2003. – 25 с.
12. Психология социальных ситуаций [Текст] / сост. Н.В. Гришина. – СПб.: Питер, 2001. – 416 с.
13. Франкл, В. Сказать жизни «Да»: психолог в концлагере / В. Франкл. – М.: Смысл, 2004. – 176 с.
14. Taylor, Sh. Przystosowanie do zagrażających wydarzeń / Sh. Taylor // Nowiny psychologiczne. – 1984. – № 6-7. – S. 15–38.
15. Психотерапевтическая энциклопедия / под ред. Б.Д. Карвасарского. – СПб.: Питер-Юг, 2006. – 944 с.
16. Майерс, Д. Социальная психология (Social Psychology) / Д. Майерс. – СПб.: Питер, 2007. – 794 с.
17. Kofta, M. Poczucie kontroli, złudzenia na temat siebie a adaptacja psychologiczna / M. Kofta // Złudzenia, które pozwalają żyć ; red. M. Kofta, T. Szustrowa. – W.: PWN, 2001. – s.199-225.
18. Złudzenia, które pozwalają żyć / red. M. Kofta, T. Szustrowa. – W.: PWN, 2001. – s.323.
19. Czapiński, J. Szczęście – złudzenie czy konieczność? Cebulowa teoria szczęścia w świetle nowych danych empirycznych / J. Czapiński // Złudzenia, które pozwalają żyć ; red. M. Kofta, T. Szustrowa. – W.: PWN, 2001. – ss. 266–306.

2.9. ЕМОЦІЙНА ЗРІЛОСТЬ ЯК УМОВА РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ ТОЛЕРАНТНОСТІ ОСОБИСТОСТІ

Сучасна реальність соціально-економічного та історико-політичного розвитку української держави актуалізує питання професійної толерантності особистості як центральної ознаки її внутрішньої позиції щодо успішної професіоналізації. У зв'язку з цим зростає актуальність вивчення професійно толерантного фахівця соціального профілю, зокрема психолога, соціальна значущість, специфічність і складність діяльності якого висувають низку особливих вимог до емоційних чинників його професійної реалізації.

Не дивлячись на те, що визначення суті професійної толерантності особистості займає важливе місце в теоретичних та експериментальних дослідженнях психологів (Д. Атвуд, Р. Бернс, Б. Брандшафт, В. Бойко, Е. Еріксон, Л. Засекіна, О. Кихтюк, С. Максименко, А. Маркова, А. Реан, Г. Солдатова, Є. Тополов та ін.), звернення до неї зумовлено невирішеністю психологічних аспектів вивчення емоційної зрілості особистості, суть якої розкриває внутрішнє прагнення фахівця до досягнення позитивних емоційних станів, які є джерелом його розвитку, самоактуалізації та самотрансценденції в професійній діяльності (Г. Балл, Ж. Вірна, А. Деркач, З. Карпенко, І. Маноха, А. Маркова, В. Панок, В. Рибалка, В. Татенко, Т. Титаренко та ін.).

Міра досліджуваності феномену емоційної зрілості в працях вітчизняних та зарубіжних дослідників, особливо в межах виявлення регуляційних і адаптаційних закономірностей функціонування емоційної сфери (І. Аршава, В. Вілюнас, Є. Ільїн, Л. Малімон, Е. Носенко, А. Ольшаннікова, А. Ребер, О. Саннікова, О. Чебикін, П. Якобсон та ін.); конкретизації структурного змісту і функціональних проявів емоційної зрілості в соціальному житті людини (Л. Аболін, К. Абульханова-Славська, Б. Братусь, Л. Виготський, Т. Кириленко, Г. Крайг, О. Леонт'єв, В. Марищук, А. Маслоу, П. Симонов та ін.), показує, що представлені теоретико-емпіричні доробки потребують подальшого аналізу з позиції розробки дослідницьких стратегій прикладного вивчення емоційної зрілості особистості, зокрема у професійній сфері.

Особливо важливим є дослідження емоційної зумовленості професійної толерантності особистості, адже саме міра прояву професійної толерантності особистості є показником емоційного

дозрівання фахівця. Крім того, розгляд проблеми в межах професійної діяльності психолога (О. Бондаренко, Ж. Вірна, Л. Долинська, Т. Жванія, В. Панок, В. Потапова, Н. Пов'якель, Н. Пророк, Н. Сургунд, О. Саннікова, Б. Хомуленко, Н. Чепелева, Н. Шевченко та ін.) засвідчує необхідність вивчення емоційної зрілості у структурі професійної толерантності психолога в межах онтологізації його професійного розвитку.

Категоріально-понятійна інтерпретація толерантності особистості пов'язана із багатоаспектністю трактувань цього феномену у філософських, соціологічних, політичних і психологічних дослідженнях (Д. Атвуд, Г. Бардієр, Б. Брандшафт, Т. Дридзе, Е. Еріксон, М. Коул, Г. Крайг, Г. Кристал, Г. Лассуелл, Т. Ньюкомбі, Р. Столоруо та ін.).

Поступовість розгляду проблеми толерантності в межах: біхевіоризму як способу поведінки, який можна сформулювати за умов повторення, вправ і переносу в інші ситуації (Г. Телен, Р. Ганье, Л. Браун, А. Лазарус, В. Ромек та ін.); когнітивної психології через опис когнітивного дисонансу, соціальних установок і стереотипів (Л. Анциферова, С. Московичі, Л. Фестингер, Ф. Хайдер); екзистенційно-гуманістичної психології в межах інтерпретації прагнення особистості до самореалізації (А. Маслоу, К. Роджерс, Е. Фром); крос-психології як складної системи конструктивного використання власного репертуару ідентичності (Ю. Мартін, Д. Мацумото) дала змогу звести категоріально-понятійну інтерпретацію цього феномену до особистісної характеристики, що найповніше виявляється в міжособистісній, міжгруповій і професійній взаємодії.

Сучасні доробки у вивченні толерантності особистості можна звести до дослідження толерантності як: рівня розвитку «Я» (К. Абульханова-Славська, А. Брушлинський, А. Орлов, С. Рубінштейн, А. Шапіро та ін.); системи установок (О. Асмолов, В. Глебкін, О. Кихтюк, Г. Солдатова, Л. Шайгерова, О. Шарова та ін.); моральної характеристики (Б. Ананьєва, Л. Волович, І. Колесникова, С. Максименко, Г. Мухаметзянова та ін.); характеристики, що визначає систему цінностей (О. Асмолов, А. Деркач, З. Карпенко, Р. Лівшиць, Л. Рюмшина та ін.); ознаку межі та відстані між «Я» – «Не-Я» (М. Гефтер, В. Глебкін, Е. Богардус, І. Кон та ін.).

Детальний аналіз соціально-культурної сутності толерантності (Р. Бернс, Ю. Гиппенрейтер, Т. Карягіна, О. Козлова, Е. Магомедова та ін.); її структурної організації (Г. Бардієр, С. Братченко, Н. Недорезова, А. Перцев та ін.); особливостей видової диференціації (В. Бойко, В. Жваво, М. Міріманова, А. Темницький та ін.) та вікової специфіки набуття соціальної ідентичності (А. Маркова, В. Мухіна, О. Остапйовський, А. Петровський, В. Степін, Д. Фельдштейн та ін.) окреслив межі вивчення цього феномену в структурі соціальних і професійних компетенцій особистості (Ю. Забродін, Д. Зинов'єв, В. Грехнев, І. Зимняя, В. Пахольян, В. Столін, О. Шахматова та ін.).

Толерантність у професійній діяльності особистості визначається як здатність знаходити індивідуальний підхід до людей, що пов'язані з її діяльністю, адекватно і гуманно поводитися у взаєминах, терпимість і природність у поводженні з різними категоріями людей. Зазначено, що толерантність фахівця – це внутрішня інтегративна характеристика, яка поєднує систему установок особистості, систему професійних цінностей, емоційну і моральну стійкість, сукупність індивідуальних, суб'єктних, особистісних якостей (О. Ашихміна, О. Драганова, Л. Засєкіна, М. Міріманова, А. Реан, Г. Солдатова).

Презентовано модель соціально-психологічних проявів професійної толерантності особистості, у якій виокремлено рівні прояву толерантності (процесуальний, операціональний, рефлексивний) та компоненти (особистісний, конативний, когнітивний і емоційний) (Рис.2.15).

Професійна діяльність особистості спрямована на відносини з іншою людиною. Тому толерантність у професійному становленні буде залежати від цілей, завдань, засобів, дій, процесу й результатів професійної діяльності. Узагальнюючи представлені вище підходи до визначення механізмів і функцій толерантності, спробуємо представити структурні компоненти й функції толерантності в професійній діяльності особистості. Толерантність у професійній діяльності проявляється на трьох рівнях: процесуальному, операціональному, рефлексивному. У кожному із цих рівнів присутні всі компоненти толерантності. Самим яскравим є процесуальний рівень – поле дійсних проявів толерантності особистості у відносинах з Іншим. Більшою мірою представлені на процесуальному рівні – особистісний і поведінковий (конативний) компоненти, на рефлексивному – особистісний і когнітивний, на операціональному – особистісний і конативний компоненти.

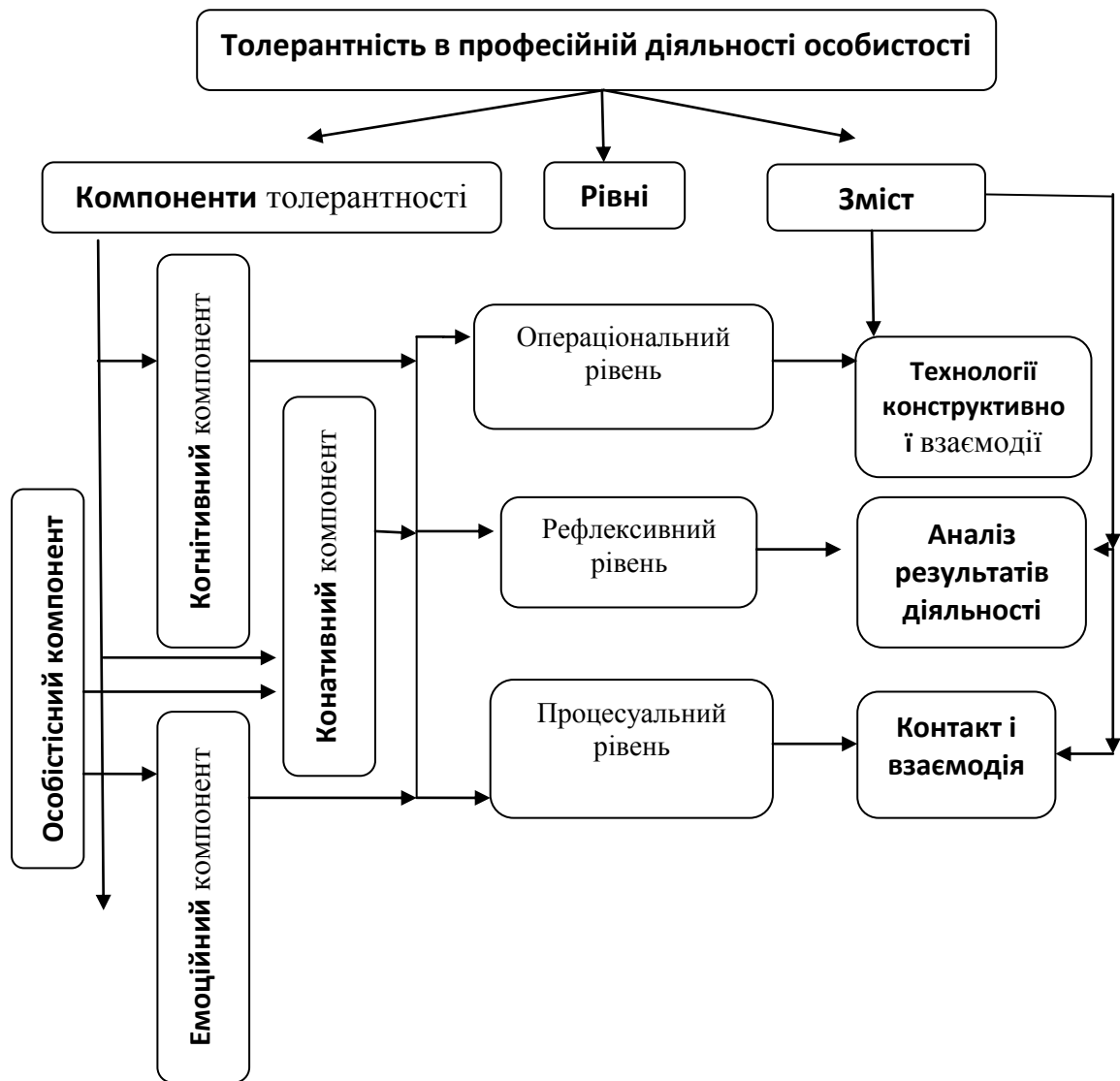


Рис. 2.15. Соціально-психологічні прояви толерантності особистості у професійній діяльності

Кожен зазначений рівень визначає зміст професійної реалізації від безпосереднього контакту і взаємодії з людьми на процесуальному рівні, до аналізу результатів діяльності як ефективної взаємодії фахівця з людьми на – рефлексивному, та застосування різноманітних технік і засобів конструктивної взаємодії на операційному рівні. Особлива увага приділена процесуальному рівневі прояву толерантності, адже у ньому інтегровані основні ознаки емоційної зрілості фахівця.

Систематизація уявлень про особливості феномену емоційної зрілості особистості здійснена на основі узагальнення наукових доробок в межах розгляду емоційної сфери особистості (Л. Гозман, К. Ізард, Є. Ільїн, А. Ольшаннікова, Я. Рейковський, О. Саннікова,

О. Чебикін, П. Якобсон та ін.) та конкретизації таких психологічних конструктів, як емоційний інтелект (Х. Гарднер, Д. Големан, Р. Купер, Дж. Майер, П. Салові та ін.), емоційна гнучкість (О. Асмаковець, Л. Завалкевич, С. Ламберт, Л. Мітіна та ін.), емоційна компетентність (Н. Казарінова, В. Куніцина, О. Лібін, В. Погольша та ін.), емоційна грамотність (Д. Големан, О. Яковлева), які за психологічним змістом наближені до поняття емоційної зрілості, детальний опис якої знаходимо у працях А. Лук, А. Маурер, Д. Мюррея, А. Ребера, П. Фресса та ін.

Загалом відзначено, що емоційну зрілість можна розуміти як одну з характеристик, яка властива біологічно зрілій людині, й визначається як відповідність емоційної реактивності нормам дорослої людини в цьому суспільстві; емоційні реакції індивіда, що відповідають не тільки очікуванням суспільства, але й потребам, цінностям і інтересам суб'єкта; характеристики різних емоційних проявів, властивих певному віковому періоду людини, що забезпечують успішне здійснення діяльності. Запропоновані варіанти містять багато схожих аспектів визначення психологічної зрілості особистості, серед яких функціональна автономність, високий рівень рефлексії, самоконтролю й гнучкості поведінки, розвинуте почуття відповідальності, стійкі й несуперечливі ціннісні орієнтації, потреба в пошуку сенсу життя, у турботі про інших людей, терпимість до власних та чужих недоліків, здатність до активної участі в житті суспільства й психологічної близькості з іншою людиною (Л. Анциферова, Г. Абрамова, Б. Братусь, О. Гошовський, І. Маноха, З. Карпенко, В. Моргун, Л. Орбан-Лембрик, В. Панок, Т. Титаренко та ін.).

Останнє дає підставу розглядати емоційну зрілість як інтегративну якість особистості, що характеризує ступінь розвиненості емоційної сфери на рівні адекватності емоційного реагування в певних соціально-психологічних умовах. Щодо особливостей розвитку емоційної зрілості у процесі професійного становлення особистості, то узагальнення низки наукових праць показало, що від рівня становлення емоційної зрілості залежить успішна адаптація людини до професійного середовища (А. Деркач, Е. Зеєр, Є. Клімов, А. Маркова, М. Пряжніков, О. Саннікова, Дж. Сьюпер, Є. Тополов, В. Шадріков та ін.). Не менш важливим є питання вивчення емоційної зрілості фахівців соціального профілю, де вона представлена у переліку професійно важливих якостей

(І. Гілфорд, Р. Кеттел, В. Марищук, В. Мільман, В. Потапова, Н. Пророк, Н. Шевченко, Н. Чепелєва та ін.).

Подібні підстави слугують обґрунтуванням необхідності вивчення емоційної зрілості як умови професійної толерантності психолога.

Формування особистості професіонала в процесі оволодіння професійною діяльністю не можна зводити до розвитку її операціональної сфери у вигляді накопичення знань, навичок і вмінь, адже професійна діяльність передбачає становлення складних психічних систем регуляції емоційної поведінки особистості. Суттєву роль у цьому процесі відіграє розвиток уявлень про ті явища, які пов'язані з основними закономірностями професійного становлення, виявлення факторів регуляції його динаміки, побудова на цій основі системи рівнів усвідомлення себе суб'єктом власної професійної діяльності й розуміння соціальної значущості своєї професії. Все це утворює «комплекс необхідних умов ефективного формування особистості і досягнення такого рівня розвитку професійно значущих якостей, структур і механізмів регуляції поведінки, які необхідні для досягнення потрібного рівня придатності до професійної діяльності» [1, с. 113].

Узагальнення основних теоретико-методологічних і експериментально-практичних конструктів вивчення професійної толерантності особистості дає всі підстави для розробки власної наукової позиції щодо її дослідження в контексті емоційної регуляції поведінки. Говорячи про професійну толерантність особистості відразу окреслемо професійну групу психологів з різним професійним стажем роботи, що дасть нам можливість більш детально конкретизувати її структурно-функціональний зміст та гіпотетично визначити роль емоційної зрілості цих фахівців.

Проблема успішності діяльності фахівця традиційно розглядається в контексті ефективності діяльності. Розв'язання цієї проблеми передбачає вивчення умов, за яких суб'єкт діяльності демонструватиме задану ефективність. Зрозуміло, що такий підхід виправдовує себе в тих видах діяльності, у яких супровідні умови та результати легко піддаються кількісному вимірові, проте в деяких видах професійної діяльності виділити ці параметри дуже складно. На наш погляд, до таких професій належить і професія психолога, в оцінці праці якого застосування кількісних показників професійної ефективності є неправомірним.

З метою вивчення проблеми професійної толерантності психолога необхідно застосовувати специфічний підхід, який ми окреслюємо в тісному зв'язку з особистістю самого психолога. Практикуючий психолог має всі можливості для підвищення професійного рівня, удосконалення майстерності, занять науковою діяльністю тощо. Однак усе це в кращому разі може підвищити ймовірність, але не гарантувати високої ефективності його діяльності. Від особистості психолога залежить, як складеться контакт із клієнтом, який буде психотерапевтичний ефект слова, і взагалі, чи зможе він використовувати свої особистісні ресурси та знання. При цьому розуміння психологом допомоги людям як професійного обов'язку або як особистого покликання займає важливе місце у вивченні ефективності практичної діяльності.

Теоретичний аналіз проблеми професійної толерантності психолога дав змогу деталізувати підходи до розкриття сутності, змісту й структури цього психологічного феномену. З огляду на запропоновану модель соціально-психологічних проявів толерантності особистості у професійній діяльності було визначено структурний зміст професійної толерантності психолога через такі компоненти: *особистісний* (характеризує здатність психолога ефективно взаємодіяти з іншими людьми; почуття міри у відносинах і взаємодії з людьми; вміння толерантно вирішувати конфлікти відповідно до існуючих норм і правил професійної взаємодії); *конативний* (представлений психологічними характеристиками психолога, що відображають його спрямованість особистості, ставлення до діяльності, до себе через вимогливість, впевненість, самокритичність); *когнітивний* (репрезентований такими характеристиками, як професійні знання, здібності, вміння, що пов'язані з фаховою спрямованістю психолога); *емоційний* (передбачає здатність психолога до саморегуляції, самоконтролю, вміння орієнтуватися й адекватно діяти у соціальних ситуаціях, володіння уміннями й навичками управління емоційною сферою, різними технологіями подолання професійних деструкцій); *комунікативний* (визначається як сукупність внутрішніх ресурсів, необхідних для побудови ефективної комунікації).

Кожен з виділених компонентів містить професійно-важливі характеристики психолога, які у процесі його професіоналізації є визначальними ознаками ефективної професійної реалізації. Зазначимо, що серед виділених компонентів професійної

толерантності провідна роль відводиться емоційному, який за рівнем емоційного наповнення професійно-толерантних характеристик психолога є потужним фактором його професійної придатності.

Зміст емоційної зрілості психолога залежить від апробації його професійно-толерантних вмінь на кожному з етапів професійного становлення, тому розробка емпірико-діагностичної програми дослідження стосується вивчення комплексу цих вмінь із виокремленням емоційної стабільності як інтегрального фактору їх прояву на різних етапах професійного становлення.

У контексті вивчення прояву професійної толерантності психолога варто зупинитись на аналізі таких періодів професійного становлення: 1 – період професійного навчання (студенти 5-го курсу), де чітко відстежується сформованість професійної спрямованості особистості, що виражається у комплексі набутих професійних вмінь і навичок та вироблення професійного стилю діяльності (n=99); 2 – період професійної адаптації (практикуючі психологи зі стажем роботи до 5-ти років), у якому відбувається своєрідна перевірка можливості саморегулювання поведінки і способу життя у «технологічних» аспектах практичної діяльності (n=101); 3 – період професійної реалізації (практикуючі психологи зі стажем роботи більше 5-ти років), який є основою розвитку професійної зрілості як вищої ланки професіоналізму, що виражається у майстерності спеціаліста і часто супроводжується формальними показниками професійної кваліфікації (n=69).

Організація емпіричного дослідження емоційної зрілості в структурі прояву професійної толерантності психолога включає чотири етапи, які реалізовувалися протягом 2012-2015 років.

Запропонована концепція дослідження емоційної зрілості в структурі прояву професійної толерантності психолога, обґрунтування змісту її структурних компонентів, бачення етапів професійного становлення психолога стає концептуальним підґрунтям дослідження та визначає логіку емпірико-діагностичного вивчення означеної проблеми.

Послідовність реалізації емпірико-діагностичного задуму відображено у побудові моделі соціально-психологічних проявів толерантності у професійній діяльності психолога та діагностичній констатації співвідношення показників професійної толерантності й емоційної зрілості психологів з різним стажем професійної діяльності.

Застосування непараметричного критерію Краскела-Уоллеса ґрунтується на відображенні усіх значень вибірок, що порівнюються, у вигляді однієї загальної послідовності упорядкованих (прорангованих) значень кожного з діагностичних показників з подальшим обрахунком середнього рангу для кожної вибірки. В результаті встановлено такі статистично значущі відмінності:

– у групі студентів-психологів 5-го курсу у показниках емоційної зрілості виділяється її екстраекспресивна ознака як здатність передавати настрій оточуючим людям; у прояві самоконтролю в емоційній сфері, превалюють показники контролю дій та діяльності; знижені показники комунікативної толерантності за ознаками неприйняття або нерозуміння індивідуальності людини, використання себе в якості еталона для оцінки інших, категоричності або консерватизму в оцінках людей, невміння приховувати або пригладжувати неприємні почуття при зіткненні з некомунікабельними якостями партнерів, прагнення переробити, перевиховати партнера, несформованого вміння прощати іншому помилки, нетерпимості до фізичного або психічного дискомфорту партнерів, знаходять своє підтвердження у таких проявах емоційних перешкод у встановленні контактів як невміння керувати емоціями та дозувати їх, що проявляється у втомлюваності, невмінні приховувати емоційні спалахи переживань, напруженій міміці обличчя і тіла тощо; також цим досліджуваням притаманними є риси дратівливості, реактивної агресивності, емоційної лабільності та сором'язливості (рівень значущості від $p \leq 0,001$ до $p \leq 0,01$);

– у групі практикуючих психологів зі стажем до 5-ти років роботи емоційна зрілість знаходить вияв у екстрасаморегуляції як здатності регуляції поведінки інших людей; у прояві самоконтролю в емоційній сфері превалюють показники контролю дій та діяльності; їх особистісна зрілість знаходить вияв у вираженій мотивації досягнень, що проявляється у розвинутій самооцінці власних можливостей і постійному прагненні до самовдосконалення, та у сформованому почутті обов'язку як сформованій громадянській позиції щодо життя у суспільстві; високі показники соціально-психологічної адаптованості демонструють розвинуте самоприйняття цих фахівців, що виражається у прийнятті своєї зовнішньої та внутрішньої привабливості, переживанні задоволеності собою і рефлексивному самопізнанні; їх сформоване вміння прийняття інших відображає довірливість, комунікабельність й відкритість; на фоні

високої інтернальності виокремлюється їх внутрішній контроль, а відповідно й завищені вимоги до себе; комунікативна інтолерантність проявляється у їх прагненні «підлаштувати» ті чи інші якості партнера під себе, і таким чином досягти схожості із собою; і, як результат, властивими для них є такі емоційні бар'єри в спілкування як неадекватний прояв емоцій, що часто проявляється у хвилюванні і неприродності поведінки; також цим досліджуваним притаманні риси комунікабельності, високої самокритичності і впевненості у собі (рівень значущості від $p \leq 0,001$ до $p \leq 0,01$);

– у групі практикуючих психологів із стажем більше 5-ти років роботи емоційна зрілість локалізована у проявах інтрасаморегуляції як здатність регулювати своєю поведінкою та інтроемпатії; домінуючу позицію самоконтролю в емоційній поведінці займає емоційний контроль; їх особистісна зрілість супроводжується вираженою життєвою установкою, що проявляється в домінуванні довірливого ставлення до людей і до світу в цілому та розвинутому почутті допомоги іншим; високі показники соціально-психологічної адаптованості цих фахівців зосереджені у відкритому вираженні своїх почуттів та емоцій, відкритості та впевненості у собі; зафіксований у них найвищий показник прояву толерантності до невизначеності підтверджує їх сформовану властивість усвідомлювати та приймати складність, неоднозначність та непередбачуваність оточуючого світу, а також вони схильні творчо підходити до різноманітних проблем, що підтверджує їх нестереотипність поведінки; серед особистісних рис цих фахівців особливе місце посідають комунікабельність, відкритість новому досвіду і дружелюбність (рівень значущості від $p \leq 0,001$ до $p \leq 0,01$).

Проведення факторизації методом головних компонент із варімакс-обертанням матриці психологічних шкал (змінних) з нормалізацією Кайзера дало змогу отримати однозначно інтерпретовану факторну модель психологічних особливостей співвідношення показників професійної толерантності та емоційної зрілості психологів з різним стажем професійної діяльності. Правомірність застосування методу факторного аналізу до вибірки перевірялась за критерієм Кайзера-Мейєра-Олкіна: значення кореляції між фактором та змінними, що входять в його структуру, менше 0,6 до уваги не брались.

Факторну структуру психологічних характеристик студентів-психологів 5-го курсу складають «здатність керувати настроєм

оточуючих» (11,6 % дисперсії), «контроль дій та діяльності» (8,9 %), «сором'язливість» (8,6 %), «емоційна лабільність» (8,1 %), «домінування» (6,6 %), «спонтанна агресивність» (6,1 %), «інтолерантність» (4,9 %), «невміння керувати емоціями» (4,5 %), «комунікативність» (4,2 %), «негнучкість емоцій» (4,1 %).

До факторів, які визначають психологічні характеристики психологів із стажем професійної діяльності до 5-ти років, відносяться: «регуляція поведінки інших людей», що складає 12,2 % дисперсії, «контроль дій та діяльності» (10,6 %), «відкритість» (8,31 %), «толерантність до невизначеності» (6,42 %), «емоційний комфорт» (5,71 %), «комунікабельність» (4,6 %), «врівноваженість» (4,41 %).

У групі психологів із стажем професійної діяльності більше 5-ти років факторну структуру їх психологічних характеристик складають «емоційний самоконтроль» (19,7 %), «інтроємпатія» (9,26 %), «прийняття інших» (9,25 %), «ставлення до свого «Я»» (7,28 %), «життєва установка» (5,96 %), «самоприйняття» (5,71 %), «відкритість» (4,93 %).

Внаслідок застосування регресійного аналізу виокремлено найсуттєвіші прогностичні детермінанти співвідношення показників професійної толерантності та емоційної зрілості психологів з різним стажем професійної діяльності.

Для студентів-психологів 5-го курсу найбільший внесок у дисперсію залежної змінної «загальний показник емоційної зрілості» внесли такі фактори, як «здатність передавати настрій оточуючим» ($\beta = 0,397$), «прагнення до домінування» ($\beta = 0,347$) і «спонтанна агресивність» ($\beta = 0,202$). Психологічний зміст домінуючих факторів показує, що загальний прояв емоційної зрілості цих досліджуваних локалізований у такій її експресивній характеристиці, де на фоні розвинутого почуття обов'язку та самооцінки власних можливостей і постійного прагнення до самовдосконалення, вираженими стають такі інтолерантні комунікативні тенденції, як «використання себе в якості еталона для оцінки інших» та «категоричність або консерватизм в оцінках людей»; високі показники прагнення до домінування доводять наявність у них переживання неперевіршеності і надмірного прагнення до успіху й схвалення, що знаходить підтвердження у таких формах емоційних бар'єрів в спілкуванні, як домінування негативних емоцій і небажання зближатися з людьми; їх нетерпимість до фізичного або психічного

дискомфарту людей та не сформоване вміння прилаштовуватися до людей супроводжується проявами реактивної агресивності і дратівливості.

Для практикуючих психологів із стажем професійної діяльності до 5-ти років найбільший внесок у дисперсію залежної змінної «загальний показник емоційної зрілості» внесли «регуляція поведінки інших людей» ($\beta = 0,357$), «комунікативність» ($\beta = 0,275$) і «емоційний комфорт» ($\beta = 0,265$): загальний прояв емоційної зрілості зосереджений у її саморегуляційній характеристиці і проявляється у високій соціально-психологічній адаптованості цих фахівців через прийняття інших; їх виражене ставлення до свого «Я» демонструє сформовану відкриту особистісну позицію в оцінках оточуючого світу; їх здатність регулювати власну поведінку сприяє вмінню приховувати або згладжувати неприємні почуття при зіткненні з некомунікабельними людьми й вибачати їм помилки і незручності; декларація комунікативних здібностей супроводжується їх здатністю до встановлення психологічної близькості з іншою людиною, а високі показники емоційного комфорту підтверджують відкрите вираження їх почуттів та емоцій, відкритість і оптимістичність, що робить цих фахівців внутрішньо задоволеними, врівноваженими й впевненими в собі.

Для практикуючих психологів із стажем професійної діяльності після 5-ти років властивими є «інтроємпатія» ($\beta = 0,762$), «життєва установка» ($\beta = 0,185$) і «емоційний самоконтроль» ($\beta = 0,161$): загальний прояв емоційної зрілості локалізований в її емпатійній характеристиці, що визначає розвинуті інтернальні здібності цих фахівців у сформованій здатності до психологічної близькості з різними людьми, їх врівноваженість та сором'язливість допомагає проявляти довірливе ставлення до людей та до світу загалом; сформована життєва установка знаходить прояв у цілеспрямованості, ініціативності й розвинутому почутті допомоги іншим; високий емоційний самоконтроль як ознака стабільності емоційного стану та вміння володіти собою сприяє подоланню бар'єрів у спілкуванні через вміння керувати емоціями й адаптивну гнучкість.

Якщо порівняти регресійні моделі особливостей прояву емоційної зрілості в структурі професійної толерантності психологів з різним стажем професійної діяльності, то стає ймовірним, що емоційна зрілість практикуючих психологів з більшим стажем роботи

відрізняється психологічним змістом за рахунок детермінації значно ширшим спектром прогностичних факторів (незалежних змінних).

Емпірична модель прояву емоційної зрілості в структурі професійної толерантності психолога дала змогу стверджувати, що у групі студентів-психологів 5-го курсу верифіковано *експресивну форму емоційної зрілості*, яка експлікує *ситуативно-домінуючі* ознаки професійної інтолерантності (рис. 2.16).



Рис. 2.16. Схема психологічного змісту експресивної форми емоційної зрілості психолога

Психологічний зміст експресивної форми емоційної зрілості психолога (студенти 5-го курсу) вміщує комплекс психологічних якостей, у яких локалізовані розвинута експресивна здатність до передачі настрою оточуючим різноманітними комунікативними та екстравертованими засобами взаємодії з оточуючими людьми, яка виражається у здатності впливати на оточуючих, користуючись різними словесними формами: проханням, побажанням, порадою, закликком, переконанням, навіюванням, вимогою, розпорядженням, наказом тощо та у здатності найбільш повно і глибоко відображати психологію інших людей; також експресивність виявляється у таких показниках як впевненість у своїх силах, віра в здійсненність справи, оптимізм, бадьорість духу; здатність оптимально обрати момент вирішального впливу, сміливість, наполегливість у важкій ситуації, здатність до ризику; високі показники прагнення до домінування доводять наявність у них переживання неперевершеності і

надмірного прагнення до успіху й схвалення, що можна розцінювати як закономірність у цьому віковому періоді та етапі професійного становлення; прояви спонтанної агресивності супроводжують імпульсивні особливості їх поведінки у вигляді емоційної нестійкості, неврівноваженості, схильності до афектів та звинувачення оточуючих; часто можна помітити різку зміну настрою, зниження емпатії і конфліктність, що знаходить підтвердження у таких формах емоційних бар'єрів в спілкуванні, як домінування негативних емоцій і небажання зближатися з людьми; їх нетерпимість до фізичного або психічного дискомфорту людей та не сформоване вміння прилаштовуватися до людей супроводжується проявами реактивної агресивності і дратівливості; вираженими у них стають такі інтолерантні комунікативні тенденції, як «використання себе в якості еталона для оцінки інших» та «категоричність або консерватизм в оцінках людей»; наявна сором'язливість буквально не визначає їх послаблену стресостійкість у переживанні емоційно-напружених ситуацій, а є лише ознакою незначної невпевненості щодо власних дій та вчинків, адже їх сформоване почуття громадянського обов'язку та адекватної самооцінки власних можливостей і постійного прагнення до самовдосконалення, є стимулом для ефективної професійної реалізації у майбутньому.

Тому характеризуючи професійну толерантність студентів-психологів можемо констатувати її ситуативно-домінуючі ознаки, сповнені вираженого вміння представлення своєї позиції без особливої аргументації; вони можуть здійснювати психологічний тиск на співрозмовника, також вони позбавлені вміння аргументовано відмовляти у чомусь, не вміють просити, люблять вихвалитися і часто під час розмови скорочують дистанцію між собою та співрозмовником, що не завжди є коректним.

Отже, характеризуючи особливості прояву емоційної зрілості в структурі професійної толерантності студентів-психологів, можемо стверджувати, що експресивна форма емоційної зрілості відображає зміст емоційно-адаптивних реакцій цих фахівців, завдяки яким встановлюється зв'язок між системою вимог професійної діяльності та емоційним станом фахівця. Саме експресивна форма емоційної зрілості особистості демонструє імпульсивні прояви вираженої комунікативності, емоційної лабільності та спонтанної агресивності цих фахівців, але в той же час, саме ці імпульсивні прояви експресивної форми емоційної зрілості, пояснюють адаптаційну

оцінку реальних емоційних переживань з вимогами майбутньої професійної діяльності.

У групі практикуючих психологів до 5-ти років професійної роботи верифіковано *саморегулюючу форму емоційної зрілості*, яка супроводжує *комунікативно-відкриту* толерантність цих фахівців (рис. 2.17).



Рис. 2.17. Схема психологічного змісту саморегулюючої форми емоційної зрілості психолога

Психологічний зміст саморегулюючої форми емоційної зрілості практикуючих психологів із стажем професійної діяльності до 5-ти років вміщує комплекс психологічних якостей, у яких відображено саморегуляційний блок емоційної зрілості цих фахівців, що дає можливість охарактеризувати їх особистісну впливовість на поведінку інших людей як прояв вимогливості і критичності до них, а також їх вмотивованої впевненості, яка реалізується щодо оточуючих та самого себе та сприяє здійсненню впливу на інших людей; вони готові прийняти інших, що виражається у створенні теплих й довірливих відносин з іншими, вмінні дивитися на світ очима інших, любити людей і як наслідок знаходити з ними контакт, їх комунікабельність й відкритість, дає змогу толерантніше ставитися до інших; у них сформована Я-концепція, що виражається у їх сформованій мотивації досягнень, почутті громадянського обов'язку, сформованій життєвій установці та вмінні бути близькими з іншими людьми; соціально-адаптаційний показник емоційного комфорту

інтегрує ознаки відкритості вираження своїх почуттів та емоцій; головною ознакою цих фахівців є прагнення бути соціально корисним, робити добро, навіть якщо воно дорого обходиться, безкорисливо допомагати усім людям та постійно приходити на допомогу; адаптаційні резерви зосереджені у їх відповідальності та високій саморегуляційній автономності; розвинута комунікативність дає змогу бути ініціативною, активною, відкритою до отримання нових знань та досвіду, швидко адаптуватися до нових і нестандартних умов за рахунок гнучкості поведінки; їх врівноваженість визначає вневненість у собі, низьку тривожність та відповідно помірну емоційність у міжособистісних стосунках.

Тому характеризуючи професійну толерантність практикуючих психологів із стажем професійної діяльності до 5-ти років можемо констатувати її комунікативно-відкриті ознаки, сповнені виражених саморегуляційних механізмів впливу на власну поведінку, що підтверджує емоційну зрілість цих фахівців в ознаках їх відповідальності, пунктуальності, вмінні розпоряджатися своїм часом, внутрішньої тактовності і вихованості, а також таких якостей як впевненість у собі, оптимістичність, активність, адаптаційна мобільність, самоконтроль.

Отже, характеризуючи особливості прояву емоційної зрілості в структурі професійної толерантності практикуючих психологів із стажем професійної діяльності до 5-ти років, можемо стверджувати, що саморегулююча форма емоційної зрілості відображає зміст адаптаційно-регуляційних реакцій цих фахівців у вигляді актуального психічного стану, визначається індивідуальним типом емоційного реагування і проявляється посиленням (як постійне накопичування енергетичних ресурсів) або послабленням (як незворотне витрачання енергетичних ресурсів) професійно важливих особистісних якостей. Слід додати, що оптимальним варіантом набуття емоційної зрілості на цьому етапі професійного становлення є поступове накопичення адаптаційно-регуляційних реакцій і ресурсів на фоні розвиненого вміння регуляції поведінки інших людей із вираженою здатністю до емоційного комфорту та помірним рівнем комунікативності.

В групі психологів із стажем професійної діяльності після 5-ти років верифіковано *емпатійну форму емоційної зрілості*, що знаходить вияв в *морально-емпатійних* ознаках толерантності психологів (рис. 2.18).

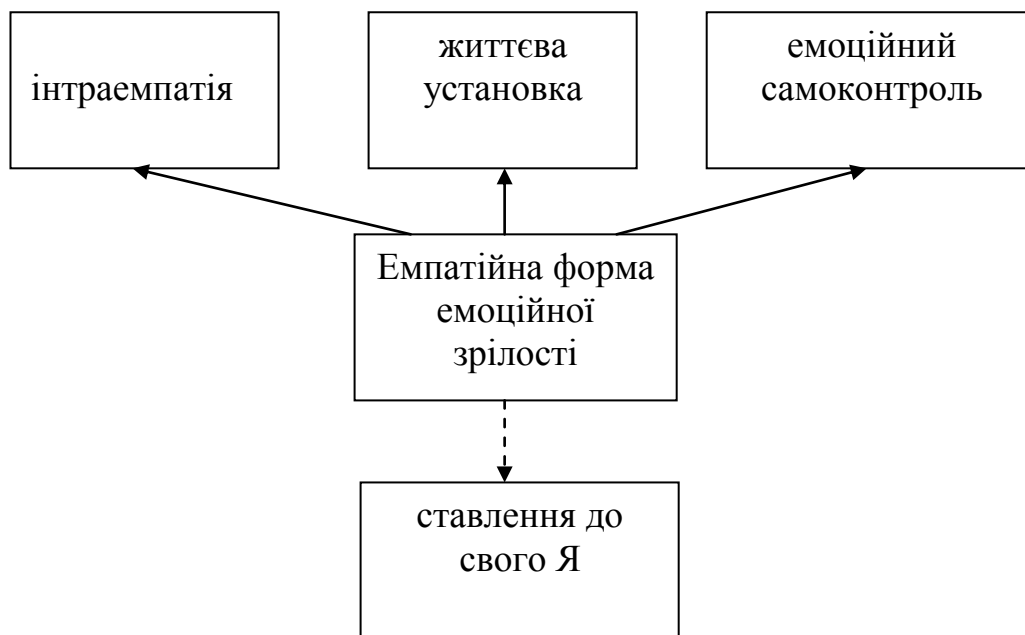


Рис. 2.18. Схема психологічного змісту емпатійної форми емоційної зрілості психолога

Психологічний зміст емпатійної форми емоційної зрілості практикуючих психологів із стажем професійної діяльності більше 5-ти років вміщує комплекс психологічних якостей, у яких відображено адаптивно-емпатійні тенденції поведінки за рахунок сформованої стабільності емоційного стану та вміння володіти собою; у емоційних реакціях ці фахівці є емоційно гнучкими, що проявляється у їх здатності бачити поведінку партнера, відчувати проблеми близьких людей, без особливого обдумування віднайти підхід до людини, тобто підсвідомо відчувати сутність людини, не докладаючи мислительної зосередженості, конкретності та послідовності; вони вміють контролювати і дозувати емоції, їм властиві вміння рішуче змінювати свої емоції та демонструвати позитивне ставлення до подій, в які вони включені; інтраемпатія вміщує психологічну палітру особистісних якостей практикуючих психологів в показниках ідентифікації та проникаючої здатності емпатії, які є одними з найважливіших комунікативних властивостей, що дають змогу цим фахівцям створювати атмосферу відкритості, довірливості і душевності; на основі вираженого співпереживання вони можуть легко поставити себе на місце партнера по спілкуванню; наявна у цих психологів сором'язливість суттєво доповнює їх характеристики як чутливих, зверхобережних та толерантних по відношенню до інших людей; наявність депресивних форм поведінки розцінюємо як

наслідок у формах подолання стресових та емоційно-напружених ситуацій, адже виражена інтровертованість блокує сильні емоційні реакції, і повертає фахівців на рівень реального сприйняття дійсності та адекватної самооцінки, за допомогою яких відбувається адаптація до нових умов діяльності; сформована Я-концепція і мотивація досягнень демонструє відповідальність та прагнення до самовдосконалення, що проявляється у розвинутій самооцінці власних можливостей; ці фахівці наполегливі і цілеспрямовані, принципові та організовані; їх життєва установка бути корисним і потрібним іншим людям тісно межує із високою моральністю і витриманістю цих фахівців; вміння адаптуватися визначається самостійністю, вмінням оперативно, швидко приймати рішення та працювати в емоційно-напружних умовах.

Тому характеризуючи професійну толерантність практикуючих психологів із стажем професійної діяльності більше 5-ти років можемо констатувати її морально-емпатійні ознаки, які сповнені інтровертованих тенденцій емоційного переживання дійсності, де найкращим чином проглядається добровільне підкорення особистих інтересів суспільним, соціально цінним і одночасне перетворення спільних інтересів у сфері суспільно корисної діяльності в особисті інтереси інших людей; основною характеристикою такого толерантного фахівця є довіра та взаєморозуміння у міжособистісних стосунках; ці фахівці складають категорію фахівців із високою моральністю і витриманістю, а високі показники інтроемпатійної саморегуляції щодо виконання діяльності на рівні так званої професійної репродуктивності тільки підкреслюють їх поведінкову врівноваженість і виваженість, які справляють гарне враження спокійного, уважного і толерантного фахівця.

Отже, характеризуючи особливості прояву емоційної зрілості в структурі професійної толерантності практикуючих психологів із стажем професійної діяльності до 5-ти років, можемо стверджувати, що емпатійна форма емоційної зрілості відображає зміст адаптаційно-емпатійних реакцій цих фахівців у вигляді актуального психічного стану, який забезпечує оптимальний енергетичний рівень для засвоєння або виконання професійних завдань. Саме емпатійна форма емоційної зрілості локалізує ознаки емоційної гнучкості від саморегуляційних процесів на фоні нервово-психічної стійкості, врівноваженості та самовпевненості, до рівня розвиненості

регуляторно-особистісної самостійності із вираженими проявами моральності та відповідальності.

Толерантний вимір становлення професійного становлення психолога стосується формування його емоційної зрілості, яка не тільки характеризує вміння переносити різноманітні емоційні негаразди та стреси, але й сприяє успішному здійсненню діяльності та характеризується збільшенням працездатності в емоційній ситуації. Зміст толерантного виміру особистості психолога спрямований на прояв стійкості емоцій, ефективно поміркованої стабільності, відсутності схильності до частої зміни інтенсивних негативних емоцій та надійності у виконанні складних емоційно-напружених завдань. Емоційна зрілість визначається спроможністю суб'єкта професійної діяльності мобілізувати можливості свого організму для подолання негативних емоційних реакцій і станів та для трансформування їх у емоційне прийняття іншої людини, що є вагомим підґрунтям особистісної толерантності. Її суть полягає у задіянні іншого до індивідуального простору особистості шляхом розуміння, емпатії, асертивності. Так здатність до прийняття іншого можна розглядати як емоційну досконалість особистості, тобто особистість є більш зрілою, чим більш здатна приймати інших такими, які вони є насправді, поважати їх своєрідність і право бути собою. Вироблена емоційна зрілість фахівця-психолога надає впевненості у собі та формує готовність приймати відповідальність за свої дії, реалізує конструктивний підхід до розв'язання різноманітних соціально-професійних проблем та задовольняє бажання не порушувати моральні права іншої людини засобом вироблення вміння постійної чутливості до її переживань.

Запропонований варіант емпірико-діагностичного вивчення співвідношення показників професійної толерантності й емоційної зрілості психологів з різним стажем професійної діяльності ще раз доводить, що запропонована модель дослідження є продуктивним засобом визначення професійного профілю цих фахівців.

У завершенні проведеного узагальнення щодо емпіричної експлікації особливостей прояву емоційної зрілості в структурі професійної толерантності психологів з різним професійним стажем слід підкреслити, що проведене дослідження є своєрідним підтвердженням теоретичних постулатів, де будь-яке психологічне структурне утворення особистості, як-от емоційна зрілість особистості отримує своє функціональне визначення тільки через

встановлення певних функціональних ознак в плані організації професійної діяльності. Саме у функціональному наповненні емоційної зрілості відбувається пристосування людини до професійних обставин через процес становлення емоційної компетентності, яка визначає емоційно-ціннісне ставлення до професії й до самого себе як професіонала. Емоційна зрілість має властивість регулювати усі сфери психічного життя людини, створюючи підґрунтя для формоутворення професійної толерантності, яка в межах професії психолога розглядається як професійно важлива якість.

Проведене дослідження не вичерпує усіх аспектів окресленої проблеми. Воно може бути продовжене у напрямі розробки емпірико-діагностичних програм дослідження усвідомлюваних й неусвідомлюваних аспектів прояву емоційної зрілості психолога, та прикладних програм удосконалення змісту професійної толерантності фахівців соціального профілю. Окремого дослідження потребує проблема соціально-культурного впливу на прояв емоційної зрілості психологів з різним стажем професійної діяльності.

Список використаних джерел:

- 1) Вірна Ж.П. Мотиваційно-сміслова регуляція у професіоналізації психолога: монографія / Ж. П. Вірна. – Луцьк : Ред-вид. відд. «Вежа» Волин. держ. ун-ту ім. Л. Українки, 2003. – 320с.
- 2) Карпенко З. С. Аксіопсихологія особистості / З. С. Карпенко. – К. : ТОВ «Міжнародна фінансова агенція», 1997. – 216 с.
- 3) Кириленко Т. З. Психологія : емоційна сфера особистості : [навч. посібник] / Т. З. Кириленко. – К. : Либідь, 2007. – 256 с.
- 4) Ковун Л. В. Толерантність в структурі личностних свойств студентів вузів / Л. В. Ковун // Вестник ТГПУ, 2010. – Вып. 12(102). – С. 160-165.
- 5) Колесникова И. А. Педагогическое проектирование: учебное пособие для высших учебных заведений / И. А. Колесникова, М. П. Горчакова-Сибирская ; [под. ред. И. А. Колесниковой]. – М. : Издательский дом «Академия», 2005. – 288 с.
- 6) Колот С. О. Психологічні механізми і умови формування культури емоцій студентів вищих технічних закладів освіти: автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.07 / С. О. Колот. – Одеса, 1999. – 19 с.
- 7) Комунікативна професійна компетентність як умова взаємодії соціального працівника з клієнтом: навчально-методичний посібник / А. Й. Капська, Л. В. Долинська, О. Г. Карпенко, В. С. Филипчук ; [за ред. А. Й. Капської]; Держ. центр соц. служб для молоді, НПУ ім. М. П. Драгоманова. – Київ : НПУ ім. М.П.Драгоманова, 2003. – 87 с.
- 8) Магомедова Е. В. Толерантность как принцип культуры / Е. В. Магомедова. – Ростов-на-Дону, 2000. – 200 с.
- 9) Максименко С. Д. Генетическая психология (методологическая рефлексия проблем развития в психологии) / С.Д. Максименко. – М. : Рефл-бук, К. : Ваклер, 2000. – 320 с.
- 10) Солдатова Г. У. Жить в мире с собой и другими: Тренинг толерантности для подростков / Г. У. Солдатова, Т. А. Шайгерова, О. Д. Шарова ; [2-е издание, стер.]. – М. : Генезис, 2001. – 112 с.

2.10. РЕФЛЕКСИВНО-ПОВЕДІНКОВІ ОСОБЛИВОСТІ СТАНОВЛЕННЯ ПРОФЕСІЙНОГО САМОМЕНЕДЖМЕНТУ ОСОБИСТОСТІ

Самореалізація сучасної людини за умов динамічних суспільних змін дедалі більше залежить від її мобільності, цілеспрямованості, самоефективності, здатності до саморозвитку і самовдосконалення. Одним із факторів, що сприяє реалізації життєвих цілей, є володіння навиками самоменеджменту, під яким розуміється вміння людини організовувати свою життєдіяльність так, щоб чітко розпланувувати свій робочий та вільний час, ефективно управляти своїми ресурсами, тобто вміти їх набувати, зберігати, розвивати і раціонально використовувати.

У вітчизняній та зарубіжній психології широко представлені теоретичні й методологічні аспекти самоменеджменту як фундаментальної проблеми становлення й розвитку особистості (В. Андрєєв, М. Вудкок, Д. Френсіс, Л. Зайверт, М. Лукашевич, О. Хроленко, Б. Швальбе, Х. Швальбе, О. Штепа та ін.). Самоменеджмент розглядається як: 1) наука про самокерування і самоорганізацію людини; 2) робота людини над собою в межах особистісного розвитку й оволодіння методами ділової активності (О. Штепа). Аналіз відомих концепцій самоменеджменту дає змогу виокремити в кожній з них певну ідею, навколо якої формується система методик і прийомів роботи над собою: економії свого часу (Л. Зайверт), подолання власних обмежень (М. Вудкок і Д. Френсіс), досягнення особистого ділового успіху (Б. і Х. Швальбе), уміння самоорганізації (А. і К. Бішоп), саморозвитку творчої особистості (В. Андрєєв), підвищення особистої культури ділового життя (О. Хроленко) тощо.

На становлення професійного самоменеджменту особистості має вплив здатність людини до рефлексії як форми активного переосмислення певного змісту індивідуальної свідомості, діяльності, спілкування (О. Анісімов, Ю. Борисов, А. Деркач, О. Дробот, Г. Щедровицький та ін.). Відомі у психології дослідження щодо обґрунтування змісту поняття рефлексії (Ю. Давидов, А. Зак, В. Зарецький, В. Лефевр, Я. Пономарьов та ін.), її внутрішньої структури (Н. Лушпаєва, О. Михайлова, С. Орловський, Г. Щедровицький та ін.), механізмів перебігу рефлексивного процесу (О. Анісімова, М. Варбан, Ю. Кулюткін, Є. Ісаєв,

М. Савчин, В. Слободчиков, С. Степанов та ін.) дають змогу розглядати її як невід’ємну умову успішного самоменеджменту й базуються на методологічних засадах системно-діяльнісного (Н. Алексєєв, О. Генісаретський, В. Шепель) й особистісно-діяльнісного (Б. Вульф, В. Зінченко, С. Кульневич, Ю. Швалб) підходів у психології та праксеологічних засадах рефлексії (М. Найдьонов, І. Семенов, Ю. Степанов). У значній кількості праць підкреслюється, що реалізація рефлексивної здатності забезпечує процес розвитку і саморозвитку особистості, сприяє творчому підходу до професійної діяльності, її максимальній ефективності та результативності, дає змогу аналізувати минулий досвід, чітко усвідомлювати поставлені цілі і передбачати професійні результати (І. Батраченко, Ж. Вірна, О. Гринчук, Н. Волянчук, С. Дружилов, Г. Ложкін, Л. Мітіна, Ж. Нюттен, В. Осьодло, Т. Татенко та ін.).

Водночас, від рефлексивно-поведінкових властивостей особистості залежить, як саме вона буде досягати своїх цілей, як вплине на її поведінку аналіз і переосмислення власних дій, і наскільки ефективним буде процес становлення професійного самоменеджменту, без якого практично неможливою є ефективна, успішна професійна діяльність.

Теоретико-методологічний аналіз проблеми самоменеджменту особистості демонструє багатоаспектність підходів до його розуміння як: послідовного і цілеспрямованого використання перевірених методів роботи у повсякденній практиці для оптимального використання свого часу (Л. Зайверт), всебічного способу перевірки своїх власних можливостей і обмежень, пошуку реальних шляхів розвитку особистісних і ділових якостей (М. Вудкок і Д. Френсіс), досягнення особистого ділового успіху через самопізнання і самовдосконалення своїх ділових якостей (Б. і Х. Швальбе), поняття і вміння самоорганізації, або «ключову техніку», яка полягає у вмінні ставити перед собою професійну мету та досягати її, організовувати свою роботу (А. і К. Бішоф), психологічного механізму саморозвитку і самореалізації творчої особистості в одному або декількох видах професійної діяльності (В. Андрєєв), технології оптимального самоорганізування особистості для досягнення значущих для неї цілей (Л. Штепа).

Окреслено основні напрями вивчення самоменеджменту особистості у наукових джерелах: *тайм-менеджмент* – вміння людини організовувати свій час, оптимально розподіляти його на пріоритетні

справи (Д. Адаір), *стрес-менеджмент* – самоорганізація у стресових ситуаціях (М. Фрезе), *тіім-менеджмент* – вміння самотійно обирати «роль» у групі та ефективно її виконувати (Г. Паркер), *імпресіон-менеджмент* – вміння справляти на навколишніх доцільне, на думку людини, враження, найчастіше сприятливе (Е. Джоунс), *ресурс-менеджмент* – самоорганізування особистих цінностей (О. Штепа).

Узагальнення концептуальних підходів до розуміння самоменеджменту дає змогу стверджувати, що у більшості концепцій останній пов'язаний із професійною, зокрема управлінською діяльністю, оскільки забезпечує професійний успіх, професійну кар'єру, професійну самореалізацію особистості внаслідок її здатності до самоуправління, вміння приймати усвідомлені рішення, діяти відповідно до існуючої ситуації, вміти чітко розставити пріоритети, раціонально використовувати свої знання, вміння і навички, чітко організовувати свою роботу.

В категоріально-понятійній інтерпретації самоменеджменту багатьма дослідниками підкреслюється виняткова роль рефлексії як психічного процесу, який забезпечує саморегуляцію й самоорганізацію особистості. Зокрема, рефлексія розглядається як дія, спрямована на виявлення власного способу здійснення активності (О. Леонтьєв), фундаментальний механізм самопізнання і саморозуміння (В. Знаков), механізм внутрішньоособистісного відстеження, ступінь розвитку якого зумовлює так званий «рівень проживання життя» індивідом (К. Абульханова-Славська), осмислення своєї життєдіяльності (Ф. Василюк, М. Гінзбург), найважливіша особистісна властивість, яка зумовлює процеси самореалізації людини (К. Роджерс).

Аналіз праць з проблеми рефлексії (М. Алексєєв, Д. Єрмаков, К. Вязіна, Е. Ільєнков, В. Сластьонін, І. Стеценко, Г. Щедровицький та ін.) дає змогу стверджувати, що рефлексія розглядається дослідниками не лише як засіб осмислення власної діяльності, а й як процес інтеграції механізмів усвідомленої саморегуляції, які лежать в основі самоменеджменту особистості: цілеспрямованості, можливості ідеального передбачення результатів поведінки (антиципація), свободи вибору (прийняття рішення), упорядкованості й осмисленості поведінки (її плановість і прогнозованість), атрибуту «звіту про свої дії» (контрольованість).

За Л. Виготським важливим питанням є розгляд рефлексії в контексті поведінки особистості. Він продемонстрував спосіб

підготовки такого питання, коли поставив проблему переходу від безпосередніх форм поведінки (форм реагування) до опосередкованих форм організації поведінки і управління ними. Важливим моментом організації поведінки є її об'єктивізація – винесення назовні, і тим самим конструювання своєї поведінки як предмета. Способи побудови такого предмета (власної дії) і є формою існування рефлексії. Л. Виготський вважав, що нові типи зв'язків і співвідношення функцій передбачають в своїй основі рефлексію, відображення власних процесів у свідомості [2].

С. Рубінштейн підкреслював, що виникнення свідомості пов'язане з виділенням з життя переживання рефлексії на оточуючий світ і на самого себе. Також, він відмічав, що з появою рефлексії формується особливий спосіб існування людини і її відношення до світу: рефлексія ніби призупиняє, перериває цей безперервний процес життя і виводить людину мисленнєво за його межі. З цього моменту кожний вчинок людини набуває характеру філософського судження про життя [6].

П. Гальперін описує принципове значення рефлексії в процесі розвитку особистості, в самоорганізації людини і її організованому розвитку: «... на основі відображення проблемної ситуації суб'єкт може зорієнтуватися в готовій ситуації, передбачити результати своїх і чужих прагнень, змінити свої дії так, щоб пристосувати їх до особливостей обстановки, уникнути багатьох невдач і забезпечити успіх реальної поведінки» [3].

Як процес усвідомлення, осмислення і переосмислення своєї власної діяльності (поведінки) визначає саморефлексію Ю. Красовський [4]. Він також використовує термін «рефлексивне управління» – поетапне осмислення зворотніх зв'язків, яке допомагає керівнику приймати управлінські рішення з урахуванням психологічних реакцій працівників. Зазначаючи практичну користь цього процесу, він підкреслює, що для керівника цей процес повинен бути дієвим. Необхідне не «самокопання», а активні управлінські дії на основі «свого власного уявного експерименту» [4, с. 236]. Змінити свою поведінку можна лише завдяки рефлексивному аналізу і осмисленню результативності власної управлінської діяльності. В українській психології вивченню особливостей рефлексивного управління присвячені праці М. Найдьонова, який обґрунтовує необхідність його формування в сучасних організаціях [5].

Водночас, міра вираження того чи іншого компоненту самоменеджменту обумовлює певний поведінковий інваріант реагування на ситуацію, а їх сукупність в результаті визначає загальний поведінковий репертуар менеджера, який може мати різну різноманітність і диференційованість. Це залежить від здатності до рефлексії, яка забезпечує лабільність поведінкових патернів до ситуацій, що швидко змінюються і, відповідно, ефективність поведінки загалом і процесів вибору, прийняття рішень зокрема. Отже, міра диференційованості і лабільності поведінкового репертуару обумовлюється мірою розвитку рефлексії як його детермінанти.

Конструктивний та послідовний розвиток рефлексивних здібностей особистості менеджера детермінує повну заміну старих або удосконалення існуючих поведінкових формул. Тобто у межах розвитку самоменеджменту відбувається переосмислення себе як у внутрішньому плані (рефлексія усіх сторін «Я»), так і у зовнішньому (вибудовування адекватно-оптимального поведінкового стилю). Саме тоді кожна дія стає інтенційною та формується особиста відповідальність за її результат. Водночас, ефективність поведінки менеджера забезпечує досягнення і організаційних цілей, що водночас позитивно впливає на професійну ідентифікацію суб'єкта діяльності.

Водночас, поведінка менеджера в організації визначається тими правилами й обмеженнями, які діють в ній для досягнення поставлених цілей.

Поведінка – функція природних властивостей людини, яка обумовлена зовнішнім оточенням в результаті соціалізації. Поведінкові особливості обумовлені тими подіями, які їм передували і викликали конкретну форму прояву. Будь-які поведінкові особливості визначаються ціллю, для досягнення якої індивід здійснює певні дії. Характеристики поведінки, які ми можемо спостерігати, є вимірюваними, тобто можна виміряти окремі складові поведінки, наприклад, наскільки швидко і якісно виконується певний вид діяльності, які поведінкові реакції проявляються у певних життєвих ситуаціях тощо. Для формування певних поведінкових стратегій використовуються здобутки теоретичних підходів з научіння поведінкових проявів (А. Бандура [1]).

Ефективність поведінки менеджера – поведінка, яка дає змогу досягнути поставлених організацією цілей при допустимих затратах.

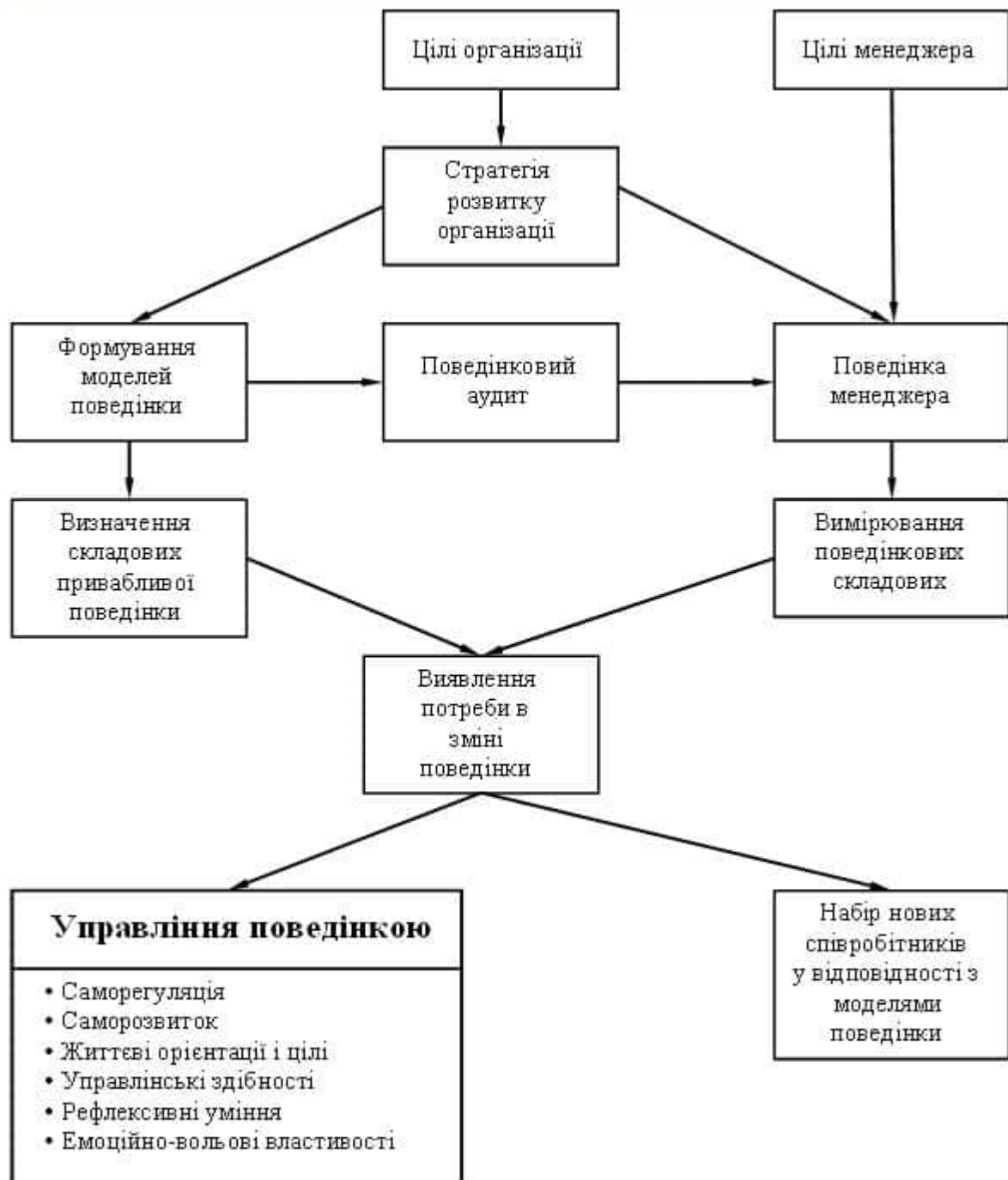


Рис. 2.19. Схема формування поведінки менеджера

Механізми формування бажаної поведінки, які сприяють становленню професійного самоменеджменту особистості, представлені на рис. 2.19. Відповідно до схеми видно, що до механізмів керування поведінкою і її формування має значення набір певних властивостей і якостей особистості, до яких відносяться і

рефлексивні, і поведінкові компоненти, цілеспрямований розвиток яких сприяє корекції бажаної поведінкової стратегії.

Керування поведінкою здійснюється в декілька етапів: виявлення форм поведінки, пов'язаних з трудовою діяльністю, які необхідні для реалізації прийнятої стратегії діяльності; вимірювання поведінкових подій; проведення функціонального аналізу поведінки; вимірювання вихідної частоти відповідних поведінкових подій; розробка стратегії інтервенції, закріплення і підвищення частоти функціональних форм поведінки і зменшення дисфункціональних форм поведінки.

Організаторська діяльність менеджера передбачає, передусім, самоорганізацію його дій. Він повинен сам постійно показувати зразок виконавської дисципліни та вимогливості, прагнути до того, щоб прийняті ним рішення були чіткими, конкретними і реальними. При цьому необхідно враховувати, що спільна діяльність людей, організованих у колективи, викликає ефект спільного зусилля, що перевищує корисний результат суми складових його членів. Отже, кожний успішний менеджер повинен бути наділений комплексом рефлексивно-поведінкових особливостей, які ведуть до формування високого рівня професійного самоменеджменту.

Таким чином, рефлексія як комплексний інтегруючий фактор саморегуляції у контексті нашого дослідження розглядається в якості важливого чинника оптимізації професійної діяльності, який має значення для становлення професійного самоменеджменту особистості менеджера як одного із засобів самоуправління і самоорганізації. Водночас, рефлексія сприяє переходу від безпосередніх форм поведінки (форм реагування) до опосередкованих форм організації поведінки і управління ними (Л. Виготський) й забезпечує лабільність поведінкових патернів до ситуацій, що швидко змінюються і, відповідно, ефективність поведінки загалом і процесів вибору, прийняття рішень, зокрема. Міра вираження того чи іншого компоненту самоменеджменту обумовлює певний поведінковий інваріант реагування на ситуацію, а їх сукупність визначає загальний поведінковий репертуар менеджера, який може мати різну різноманітність і диференційованість, що обумовлюється мірою розвитку рефлексії як його детермінанти. Тобто, в межах розвитку самоменеджменту відбувається переосмислення себе як у внутрішньому плані (рефлексія усіх сторін «Я»), так і у зовнішньому (вибудовування адекватно-оптимального

поведінкового стилю). Саме тоді кожна дія стає інтенційною і формується особиста відповідальність за її результат.

Грунтовне вивчення наукових напрацювань щодо ролі рефлексії у саморегуляції поведінки і діяльності особистості на теоретичному рівні створює основу для здійснення емпірико-діагностичного дослідження рефлексивно-поведінкових особливостей становлення професійного самоменеджменту на генеральній сукупності менеджерів середньої ланки приватних підприємств.

Теоретичний аналіз проблеми самоменеджменту особистості, а також ролі рефлексії в інтеграції й організації всіх психологічних регулятивних процесів уможливив вивчення рефлексивно-поведінкових особливостей менеджерів відповідно до рівня їх самоменеджменту. За результатами опрацювання емпіричних даних за методикою О. Штепи «Самооцінка рівня самоменеджменту» було визначено три основні групи респондентів з різними показниками за шкалою самоменеджменту: 1 група – менеджери із середнім рівнем самоменеджменту (52,5 %), 2 група – менеджери із високим рівнем самоменеджменту (43,1 %), 3 група – менеджери із критичним рівнем самоменеджменту (4,3 %). На наш погляд, відсутність у вибірці менеджерів осіб із псевдовисоким і незначна представленість осіб з критичним рівнями самоменеджменту є закономірною і пояснюється селективною дією специфіки управлінської діяльності, яка вимагає від суб'єкта цієї діяльності достатнього рівня самоорганізації, самоконтролю, самоаналізу своїх дій і результатів управлінської діяльності.

Встановлено залежність рівня розвитку самоменеджменту від віку, стажу і статі досліджуваних. Зокрема, у групі осіб з середнім рівнем самоменеджменту найбільша кількість менеджерів віком від 22 до 36 років, а в групі осіб з високим рівнем самоменеджменту переважають керівники, вік яких від 22 до 41 року. Отже, можна припустити, що рівень самоменеджменту у цьому віковому діапазоні забезпечує професійну самореалізацію особистості і її здатність реалізовувати управлінські функції, компенсуючи відсутність (у віці 22–26 років) і недостатність (у віці 27–31 років) стажу професійної діяльності. Зафіксовано загалом вищий рівень самоменеджменту (особливо у групах осіб із середнім та високим рівнями його розвитку) у керівників-жінок порівняно з керівниками-чоловіками. Ці результати підтверджують дані щодо особливостей становлення жінки-керівника, яка для кар'єрного зростання змушена демонструвати

значно більший рівень самоорганізації, самоконтролю, цілеспрямованості, відповідальності, професійної компетентності порівняно з чоловіками, оскільки суспільні стереотипи щодо місця і ролі жінки в суспільстві формують певну недовіру і упередженість щодо її ділових і управлінських якостей.

Для перевірки достовірності виокремлених груп респондентів з різними рівнями сформованості самоменеджменту було застосовано процедуру дискримінативного аналізу. За допомогою методу множинного порівняння середніх значень встановлено, що диференціація у вираженні діагностичних показників достовірна на рівні $p \leq 0,05$, що підтверджує правомірність диференціації. Водночас, відсоток збігів реальної класифікації і класифікації об'єктів за допомогою канонічних функцій становить 97,5 %. Решта 2,5 % об'єктів не піддаються чіткій класифікації, оскільки їх діагностичні показники дають змогу зарахувати цих респондентів одночасно і до групи із середніми, і до групи з високими показниками рівня сформованості самоменеджменту.

За допомогою непараметричного Н-критерію Крускала–Уоллеса виявлено статистично значущі відмінності в показниках рефлексивно-поведінкових характеристик менеджерів трьох груп, що дало змогу охарактеризувати рефлексивні особливості респондентів з різними рівнями самоменеджменту. Зокрема, особи з високим рівнем самоменеджменту характеризуються високими показниками розвитку емпатії ($p \leq 0,05$), розвинутими емоційним та інтуїтивним каналами емпатії ($p \leq 0,01$, $p \leq 0,05$), а також високими показниками за такими шкалами, як: процес життя або інтерес та емоційна насиченість життя ($p \leq 0,05$), результативність життя або задоволеність самореалізацією ($p \leq 0,01$), локус контроль – Я ($p \leq 0,05$), локус контролю життя або керованість життям ($p \leq 0,05$), загальним показником життєвих орієнтацій вміння-невміння керувати собою ($p \leq 0,01$). Самоактуалізація осіб із високим рівнем самоменеджменту відбувається завдяки: компетентності (орієнтації) в часі ($p \leq 0,05$) – забезпечує повноту відчуття життя, нерозривність минулого, теперішнього та майбутнього; автономності ($p \leq 0,05$) – свідчить про певну незалежність цінностей і поведінки від зовнішнього впливу; чітких ціннісних орієнтацій ($p \leq 0,05$); гнучкості поведінки ($p \leq 0,05$) – свідчить про здатність швидко реагувати на зміни в ситуації; сенситивності до себе ($p \leq 0,05$) – визначає, якою мірою людина усвідомлює власні потреби та почуття; самоповазі ($p \leq 0,05$); самоприйнятті ($p \leq 0,01$) – як

прийняття себе, незалежно від оцінки своїх переваг та недоліків; позитивному уявленню про природу людини ($p \leq 0,05$); синергії ($p \leq 0,05$) як здатності до цілісного сприйняття світу та інших людей; адекватному прийняттю агресії ($p \leq 0,05$), що свідчить про уміння приймати своє роздратування, гнів, агресивність як природні, нормальні прояви людської природи.

Також особи із розвиненими навичками самоменеджменту характеризуються високим рівнем прагнення до саморозвитку ($p \leq 0,01$), глибокою рефлексією власних якостей ($p \leq 0,05$) та високими рефлексивними здібностями ($p \leq 0,01$), що свідчить про їх прагнення до самовдосконалення, самореалізації і самоорганізації.

Статистично значущі відмінності виявлено також за складовими стилю саморегуляції поведінки. Зокрема, респонденти з високим рівнем самоменеджменту характеризуються розвиненими навичками у сфері: планування ($p \leq 0,01$), моделювання ($p \leq 0,01$), програмування ($p \leq 0,05$), оцінювання результатів ($p \leq 0,01$), самостійності ($p \leq 0,01$), загального рівня саморегуляції ($p \leq 0,05$), що свідчить про високий рівень сформованості індивідуальної системи усвідомленої саморегуляції довільної активності людини, здатність вибудовувати такий стиль регуляції, який дозволяє компенсувати вплив особистісних, характерологічних особливостей, що можуть перешкоджати досягненню цілей. Особливо яскраво характеризують поведінкові особливості осіб з високим рівнем розвитку навичок самоменеджменту показники, отримані за методикою «Аналіз своїх обмежень». Статистично значущими між виділеними групами є відмінності за шкалами: вміння-невміння керувати собою ($p \leq 0,05$), тривалий-призупинений саморозвиток ($p \leq 0,05$), хороші-недостатні навички вирішення проблем ($p \leq 0,05$), вміння-невміння впливати на людей ($p \leq 0,01$), розуміння-недостатнє розуміння управлінської діяльності ($p \leq 0,05$), що характеризує свідоме розуміння менеджерами своїх обмежень, сучасність їх уявлень про роль керівника та базові методи його роботи.

Застосування факторного аналізу уможливило отримання факторної структури рефлексивно-поведінкових особливостей самоменеджменту у групах респондентів із середніми та високими показниками. Факторизація матриці психологічних шкал (змінних), визначених за допомогою критерію Н Крускала–Уоллеса, відбувалася за допомогою методу головних компонент (Principal Components) з наступним варімакс-обертанням (Varimax). Для визначення кількості факторів

ми користувалися критерієм Кайзера – кількість факторів дорівнює кількості компонентів, власні значення яких більше одиниці. Правомірність застосування методу факторного аналізу до вибірки також перевірялась за критерієм Кайзера–Мейєра–Олкіна: значення кореляції між фактором та змінними, що входять в його структуру менше 0,5 не брались до уваги.

Факторна структура рефлексивно-поведінкових особливостей осіб із середнім рівнем самоменеджменту представлена вісьмома факторами, які описують понад 73 % дисперсії масиву даних, що свідчить про доволі високу достовірність результатів: «Соціальна компетентність» (10,93 % дисперсії), «Ціннісно-емпатійне сприйняття світу» (10,78 %), «Ефективне самокерування» (10,28 %), «Самоорганізація» (10,23 %), «Емоційна спонтанність» (9,6 %), «Самопозиціонування» (8,1 %), «Усвідомленість комунікативних програм» (7,79 %), та «Незалежність суджень» (5,84 %).

Факторну структуру рефлексивно-поведінкових особливостей осіб із високим рівнем розвитку самоменеджменту сформували сім факторів, які описують понад 82 % дисперсії масиву даних: «Конструювання цілісної картини життя» (13,7 %), «Адаптивні очікування» (12,64 %), «Пошук самореалізації» (12,18 %), «Адекватне самоприйняття» (11,94 %), «Самоінтегрованість» (11,58 %), «Планування діяльності» (10,15 %), «Усвідомлення цілей діяльності» (9,75 %).

Порівняння змістового наповнення факторної структури рефлексивно-поведінкових характеристик менеджерів із середнім та високим рівнями самоменеджменту засвідчує відмінності, як у кількісному представленні, так й у якісному наповненні виокремлених факторів. Зокрема, перші чотири фактори факторної структури особливостей осіб з високим рівнем самоменеджменту містять значно більшу кількість показників, які засвідчують кращу сформованість у них рефлексивно-поведінкових патернів самоорганізації: високий загальний рівень саморегуляції, прагнення до саморозвитку і планування діяльності, розвиток установок, що сприяють емпатії і хороші навички вирішення проблем; надання переваги якісному виконанню завдань відповідно до часових меж, задоволеність результативністю життя і самореалізацією, прийняття агресії і розвиток самоконтролю для її подолання, вміння впливати на людей; створення підтримуючого середовища, інтерес і емоційна насиченість життя, а також гнучкість поведінки; адекватність

самооцінки, результатів своєї діяльності і поведінки; розвиненість, сформованість і стійкість суб'єктивних критеріїв оцінювання власних результатів діяльності; здатність, за потреби, адекватно оцінювати як сам факт неузгодженості отриманих результатів з метою діяльності, так і причини, що до цього привели, гнучко адаптуватися до змінених умов; вміння висувати достатньо стійкі критерії успішності, що призводять до покращення результатів діяльності, а також внутрішній локус контролю, емпатійність і рефлексивність. Також варто виокремити такі рефлексивно-поведінкові особливості, як сенситивність до себе, тривалий саморозвиток, планування діяльності, самоприйняття, соціальна пластичність, самостійність, емпатія та розуміння управлінської роботи.

Таким чином, аналіз факторної структури рефлексивно-поведінкових особливостей становлення самоменеджменту засвідчує інтегруючу роль рефлексії у структурі самоменеджменту і те, що розвиненість рефлексії впливає не лише на міру сформованості всіх складових самоменеджменту, а й на їх взаємозв'язок у загальному симптомокомплексі самоорганізації особистості. Водночас, рефлексивні процеси настільки органічно включені у всі управлінські функції, що рефлексія постає як складова і детермінанта особистісних властивостей, які забезпечують самоменеджмент і визначають підсумкову результативність діяльності особистості.

Висновки, зроблені на основі факторного аналізу щодо взаємозв'язку рефлексивно-поведінкових властивостей менеджерів з рівнем розвитку їх самоменеджменту підтверджені результатами кореляційного аналізу щодо зв'язку складників самоменеджменту з особистісними властивостями, що дало змогу визначити якості менеджерів, які сприяють їх самоорганізації. Зокрема, для респондентів з високим рівнем самоменеджменту властиві такі характеристики (за методикою Р. Кеттела): комунікабельність, абстрактність мислення, кмітливість, швидке навчіння, емоційна стійкість, висока нормативність поведінки, сміливість, розвинена фантазія, високий самоконтроль і високий рівень розвитку емоційно-вольових якостей (рівень статистичної значущості від $p \leq 0,05$ до $p \leq 0,001$). Водночас, ці особистісні якості є не оцінними параметрами індивідуальності, і тому їх роль в самоменеджменті не може настільки однозначно інтерпретуватися. Це певні характеристики особистості, за допомогою яких можна описати якісну своєрідність її поведінкових проявів. Міра вираження тієї чи іншої риси зумовлює певний

поведінковий патерн реагування особистості на ту чи іншу ситуацію, а різноманітність і диференційованість цих патернів залежить від розвитку здатності до рефлексії і сформованості рефлексивності особистості як особистісної властивості. Рефлексивні процеси забезпечують лабільність поведінкового репертуару особистості і ефективність її поведінки, проте між рівнем рефлексивності і рівнем самоменеджменту відсутня пряма – лінійна залежність.

Високий рівень рефлексії пов'язаний зі схильністю до тривалого, ретельного аналізу безлічі альтернативних варіантів при прийнятті рішення, із скрупульозним плануванням, детальним прогнозуванням можливих результатів. Окрім того, висока рефлексія статистично значущо пов'язана з високим ступенем тривожності, самокопання, нейротизму і схильністю до почуття провини ($p \leq 0,01$). Внаслідок цього, отримані результати засвідчують, що високі показники рефлексивних характеристик менеджерів демонструють негативний зв'язок із рівнем їх самоменеджменту й, відповідно, ефективністю управлінської діяльності.

Здійснений аналіз емпіричних даних щодо рефлексивно-поведінкових особливостей становлення самоменеджменту особистості уможливив розробку програми соціально-психологічного тренінгу підвищення професійного самоменеджменту особистості.

Розробка та апробація тренінгу для підвищення ефективності професійного самоменеджменту особистості базувалась на реалізації просвітницької, діагностичної, психокорекційної, профілактичної та прогностичної функцій, а досягнення мети та завдань тренінгу (наприклад, аналіз поняття самоменеджменту, визначення основних особистісних характеристик, що забезпечують успішне самокерівництво та самоорганізацію у професійній діяльності тощо) здійснювалось завдяки використанню так званих змістовно-сміслових інтерактивних технік та вправ: методу завершення речення, групових дискусій, міні-лекцій, рольових ігор, самопрезентацій, методу «мозкового штурму», роботи в малих групах, виконання аналітичних, творчих завдань тощо.

Для проведення формувального експерименту із числа менеджерів із середнім рівнем самоменеджменту було відібрано експериментальну (12 осіб) та контрольну (16 осіб) групи. В експериментальній групі робота мала системний, комплексний характер і базувалась на визначених принципах тренінгової роботи для розвитку навиків самопізнання та саморегуляції учасників;

працівники, які увійшли до *контрольної* групи, продовжували виконання безпосередніх посадових обов'язків без залучення до жодних форм роботи у формувальному експерименті.

За результатами впровадження програми тренінгу для підвищення ефективності професійного самоменеджменту особистості, розвитку навичок самоаналізу та саморегуляції було виявлено динамічні зміни у розумінні та способах прикладного застосування рефлексії, навичках концентрації, готовності до трансформації поведінкових конструктів серед менеджерів комерційних підприємств. Реалізація програми підвищення ефективності професійного самоменеджменту дала змогу досягнути поставлених завдань формувального експерименту, що підтверджено його якісними та кількісними показниками.

Якісними показниками змін у процесах рефлексії та саморегуляції поведінки менеджерів з точки зору здійснення успішного самоменеджменту вважалися такі як:

- усвідомлення необхідності рефлексії усіх етапів здійснюваної діяльності, адекватна оцінка власних ресурсів;
- використання менеджерами у безпосередній поведінці широкого спектру засобів для оптимізації дій під час виконання функціональних обов'язків;
- формування продуктивних стратегій поведінки на основі рефлексії ефективності планування діяльності, доцільності прийнятих рішень, оптимальності вибраних форм самоконтролю тощо;
- конкретизація власного стилю самоменеджменту та його впливу на успішність та ефективність професійної діяльності;
- набуття навичок конструювання продуктивної поведінки на основі самоаналізу власних переваг та обмежень під час виконання посадових обов'язків;
- використання менеджерами отриманих під час тренінгу знань у повсякденних робочих ситуаціях.

Кількісними показниками результативності тренінгу вважалися зміни в рефлексивно-поведінкових індивідуальних характеристиках, що демонструють ступінь готовності до втілення засад успішного самоменеджменту в життя, зокрема:

- підвищення показників самооцінки рівня самоменеджменту;
- прогресивне збільшення показників, що демонструють розвиток рефлексивних здібностей особистості;

- збільшення показників потреби у саморозвитку та самоактуалізації;
- підвищення показників загального рівня саморегуляції.

Під час завершального заняття тренінгу була здійснена повторна діагностика психологічних особливостей учасників, що прямо або опосередковано дають змогу продемонструвати зміни в тих рефлексивно-поведінкових особливостях менеджерів, які детермінують підвищення рівня самоменеджменту (до та після впровадження тренінгу). Її результати свідчать про глибшу рефлексію та підвищення професійної організованості на різних етапах професійної діяльності менеджерів комерційних підприємств. Для встановлення загальної ефективності визначеної стратегії тренінгу повторні діагностичні зрізи ми проводили паралельно в експериментальній та контрольній групах (по 12 та 16 осіб у кожній групі відповідно). Для обґрунтування вибору контрольної групи (доведення незначимості відмінностей між учасниками експериментальної та контрольної груп до експерименту) було використано t-критерій Ст'юдента для незалежних вибірок.

Під час обробки результатів використовувались методи первинної (описової) статистики (визначення середніх значень, асиметрії, ексцесу та їх стандартних відхилень) та вторинної (обрахунок Т-критерію Вілкоксона для залежних вибірок) математичної статистики.

Отож, головним питанням, що виникає під час аналізу результатів двох вибірок, у яких відбувались повторні виміри, є питання про наявність відмінностей між ними. Зазвичай, для цього використовуються параметричні або непараметричні критерії (залежно від типу емпіричних даних). Використання параметричних критеріїв математичної статистики без попередньої перевірки типу розподілу даних може призвести до помилок під час перевірки робочої гіпотези (у нашому випадку вона полягає у тому, що експериментальний вплив на тренінгову групу детермінує відмінності між контрольною та експериментальною групою у рефлексивно-поведінкових особливостях самоменеджменту). Тому, для перевірки відповідності даних нормальному закону розподілу розглянемо такі описово-статистичні характеристики як коефіцієнти асиметрії та ексцесу.

Як бачимо, ці значення значно відхиляються від нульового, а абсолютні значення асиметрії та ексцесу для переважної більшості

діагностичних змінних перевищують свої стандартні помилки, що дозволяє констатувати невідповідність отриманих даних закону нормального розподілу. Тому, для встановлення відмінностей між вибірками у рівні прояву рефлексивно-поведінкових особливостей самоменеджменту, ми використали непараметричний Т-критерій Вілкоксона. Він базується на впорядкуванні величин різниці (зрушень) значень діагностичного критерію в кожній парі його вимірів. Далі окремо підраховується сума рангів для позитивних та негативних різниць даних і в подальшій обробці використовується менша із отриманих сум. Результати узагальненого порівняльного аналізу 1-го та 2-го діагностичних зрізів в експериментальній та контрольній групах за Т-критерієм Вілкоксона представлено в табл. 2.6.

Таблиця 2.6

Результати впровадження тренінгу «Підвищення ефективності професійного самоменеджменту»

Діагностичний критерій	Контрольна група			Експериментальна група		
	1-ий зріз (серед. знач)	2-ий зріз (серед. знач)	Р-рівень значимості	1-ий зріз (серед. знач)	2-ий зріз (серед. знач)	Р-рівень значимості
Рівень самооцінки самоменеджменту	68,4	65,9	.492	65,2	87,5	.002**
Загальний рівень саморегуляції	28,9	27,9	.698	27,3	29,8	.271
Самоконтроль (Фактор Q3)	5,3	5,9	.810	5,6	7,0	.033*
Загальний показник життєвих орієнтацій	84,1	85,2	.865	86,5	98,6	.023*
Прагнення до саморозвитку	60,4	62,1	.319	63,9	78,2	.005**
Самооцінка якостей, що сприяють саморозвитку	51,2	52,6	.733	52,9	58,3	.346
Рефлексивність	109,1	110,4	.733	103,3	117,9	.025*
Здатність керувати собою	5,7	5,6	.771	5,5	8,1	.013*
Навички вирішення проблем	4,6	4,6	.906	4,6	7,3	.018*

Примітка: рівень достовірності: * – $p \leq 0,05$; ** $p \leq 0,01$; *** $p \leq 0,001$.

Графічне зображення підвищення рівня самооцінки самоменеджменту (як основної мети формувального експерименту) у контрольній та експериментальній групі до та після тренінгу представлено на рисунку 2.20.

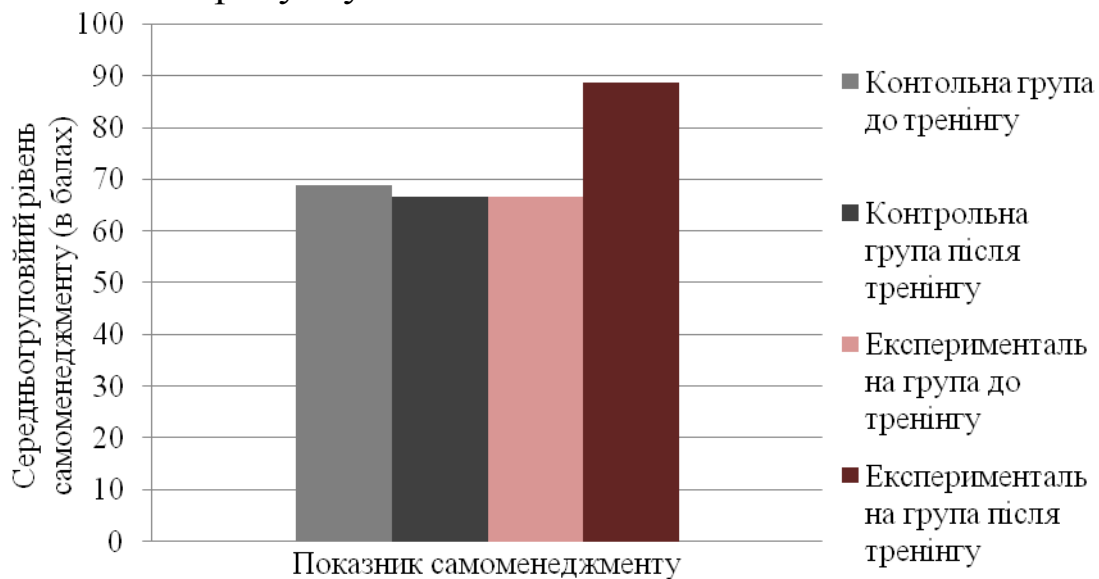


Рис. 2.20. Середньогруповий показник самооцінки рівня самоменеджменту в контрольній і експериментальній групах до та після проведення формуючого експерименту

Виявлений рівень статистичної значущості відмінностей за результатами діагностики в експериментальній групі та відсутність таких результатів після повторного опитування респондентів у контрольній групі дають змогу вважати розроблений нами тренінг доцільним засобом підвищення рівня ефективності професійного самоменеджменту.

Отже, основними результатами формувального експерименту, що здійснювався за допомогою впровадження розробленої нами тренінгової програми, спрямованої на підвищення рівня професійного самоменеджменту, є:

- значне зростання показників самооцінки рівня самоменеджменту в експериментальній групі, що демонструє підвищення рівня самоорганізації у професійній діяльності учасників тренінгу;

- збільшення осіб із високим рівнем самоконтролю. Менеджери, які брали участь у тренінгу частіше стали проявляти такі особистісні характеристики як цілеспрямованість, сильна воля, уміння контролювати власні емоції та поведінку;

– ріст загального показника життєвих орієнтацій, що детермінує чіткішу конкретизацію кожним учасником експерименту власних життєво-професійних цілей, усвідомлення необхідності діяти «тут і тепер», відповідальність за власний вибір;

– збільшення прагнення до саморозвитку, як основної передумови успішного самоменеджменту у професійній діяльності;

– підвищення показників особистісної рефлексивності як базового механізму, що сприяє формуванню та розвитку навичок самоменеджменту;

– подолання власних обмежень у діяльності шляхом актуалізації здатності керувати собою та удосконалення навичок вирішення проблем.

Також, після повторної діагностики в експериментальній групі, було виявлено тенденції до позитивних змін щодо підвищення загального рівня саморегуляції та розвитку адекватної самооцінки якостей, що сприяють саморозвитку, які не є статистично-значущими, але їх зростання зафіксовано внаслідок якісного опрацювання отриманих даних та саморефлексії учасників тренінгової групи. Ці критерії також стосуються поведінкових і рефлексивних властивостей особистості, які мають значення для становлення професійного самоменеджменту особистості.

Виходячи з отриманих результатів, ми можемо стверджувати про ефективність проведеної психокорекційної роботи, та інформативності психодіагностичного комплексу методик, про що свідчить значне підвищення рівня самоменеджменту в експериментальній групі після проведення спеціально розроблених тренінгових занять.

Список використаних джерел:

1. Бандура А. Теория социального научения / А. Бандура. – СПб. : Евразия, 2000. – 320 с.
2. Выготский Л. С. Собрание сочинений. Т 4. – М., 1984. – 433 с.
3. Гальперин П. Я. Психология как объективная наука: Избр. психол. тр. / П. Я. Гальперин / Под ред. А. И. Подольского. – М., Воронеж : МОДЭК, 1998. – 480 с.
4. Красовский Ю. Д. Управление поведением в фирме: эффекты и парадоксы / Ю. Д. Красовский: Практическое пособие. – М. : ИНФРА-М, 1997. – 368 с.
5. Найдьонов М. І. Формування системи рефлексивного управління в організаціях / М. І. Найдьонов. – К. : Міленіум, 2008. – 484 с.
6. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб : Изд-во «Питер», 2000. – 712с.

2.11. ПРОФИЛАКТИКА ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ У СОЦИАЛЬНЫХ РАБОТНИКОВ

Научный интерес к изучению эмоционального выгорания появился в 70-е годы XX века в США. Проблема эмоционального выгорания привлекла к себе внимание как практиков, так и исследователей. Первым ввёл понятие эмоционального выгорания по отношению к социальному обслуживанию Х. Дж. Фрейденбергер [1]. Автор определял его как психологическое состояние усталости или фрустрации, вызванное преданностью идее, образу жизни или отношениям, которые не дали ожидаемого результата. Выгорание приравнивается им к стрессу, причина которого – погоня за успехом. Чувство отчуждения, депрессия, падение духа – это защитные реакции в ответ на стресс.

В 1981 году появляется работа А. Pines, Е. Aronson, D. Kafry «Выгорание: от скуки к личностному росту» [2]. В ней выгорание определяется как состояние эмоционального, физического и умственного истощения, которое сопровождается отрицательным отношением (скукой) к людям, работе и жизни вообще.

Анализ современных работ, посвящённых изучению синдрома эмоционального выгорания, показал, что для его характеристики авторы используют ряд понятий, которые рассматриваются либо как синонимы, либо как взаимодополняющие категории, что затрудняет отграничение данного феномена от других, близких ему явлений [3, 4, 5]. На наш взгляд, следует различать следующие понятия: деструкция, профессиональная деформация, психическое (эмоциональное) выгорание, профессиональное выгорание или синдром эмоционального выгорания.

Термин «деструкция» происходит от латинского слова «destructio» и обозначает разрушение и нарушение нормальной структуры чего-либо. Применительно к процессу становления профессионала под деструкциями понимаются изменения сложившейся структуры деятельности и личности, негативно сказывающиеся на продуктивности труда и взаимодействии с другими участниками этого процесса [6]. Вместе с тем такое понимание профессиональных деструкций, ограниченное рамками профессиональной деятельности, представляется довольно узким. Во-первых, ограничение сферы профессиональных деструкций только профессиональной деятельностью вступает в противоречие с

традиционными для отечественной науки представлениями о профессиональном развитии, как неотъемлемой части общего онтогенетического развития в единстве прогрессивной и регрессивной сторон.

Во-вторых, предложенное выше представление о сугубо профессиональной сфере приложения деструкций выводит за рамки анализа достаточно большое количество негативных психологических феноменов, являющихся атрибутами профессиональной деятельности, но проявляющихся в других видах жизнедеятельности личности, не связанных с профессией. Это, в первую очередь, касается многих профессиональных деформаций и, в том числе, психического выгорания.

Термин «деформация» происходит от латинского «deformatio» (искажение) и означает изменение физических характеристик тела под воздействием внешней среды. По отношению к профессии под деформацией понимают всякое изменение качеств личности, вызванное профессией, наступающее в организме и приобретающее стойкий характер [7]. Широкая трактовка профессиональных деформаций приводится в работах Э. Зеер, Р. Грановской, С. Безносова, С. Геллрштейна, Т. Желагина. Авторы определяют их как феномен, возникающий в процессе выполнения одной и той же профессиональной деятельности, который негативно влияет на её продуктивность, порождает профессионально нежелательные качества и изменяет профессиональное поведение человека.

Профессиональную деформацию как резкое заострение и перенесение профессиональных привычек, стиля мышления, общения и особенностей личности, которое осложняет взаимодействие человека с другими людьми, часто делая поведение неадекватным обстановке, определяет Л. Корнеева. Профессиональная деформация проявляется в особенностях установок и стереотипах поведения, затрудняющих межличностное общение. Она приводит к полной перестройке образа жизни человека. Происходит изменение мотивации жизненных поступков, появляются новые привычки, особое отношение к ряду объектов [8].

При рассмотрении профессиональных деформаций как элемента системы профессиональных деструкций возникает вопрос об их месте в данной системе и об их характере взаимоотношений с другими родственными феноменами, и в первую очередь с феноменом психического выгорания. Наиболее распространённой точкой зрения

является отождествление этих понятий. В частности, А. Маркова рассматривает возникновение выгорания и отдельных его составляющих (эмоционального истощения, цинизма) как частный случай деформаций личности. В работах других авторов подчёркивается мысль о том, что это, хотя и сходные феномены, но имеющие разную природу.

Установление степени сходства и различия этих понятий возможно при учёте ряда критериев, в качестве которых выделяют следующие [5]:

1. Характер влияния на личность предполагает валентность оказываемых воздействий на подструктуры личности. С этой точки зрения и выгорание, и профессиональные деформации тождественны друг другу, поскольку оказывают негативное влияние на подструктуры личности и нарушают адаптацию субъекта.

2. Критерий глубины воздействия предполагает количество затрагиваемых подструктур личности. По этому показателю феномены профессиональной деформации и выгорания отличаются друг от друга. Профессиональная деформация является отражением частичного регресса профессионального развития, когда затрагивается какой-то его элемент при прогрессивном, в целом, развитии системы и ее эффективном функционировании. В отличие от профессиональной деформации психическое выгорание можно отнести, в большей степени, к случаю полного регресса профессионального развития, поскольку оно затрагивает личность в целом, разрушая её и оказывая негативное влияние на эффективность трудовой деятельности.

3. Различия между выгоранием и профессиональной деформацией имеются и по критерию широты сферы распространённости. Выгорание традиционно связывают с профессиональной деятельностью, под воздействием которой оно формируется и в которой проявляется, оказывая влияние на все её стороны. В большей степени это касается профессий «субъект субъектного» типа, однако ряд данных позволяют распространить его и на другие области профессиональной деятельности. Профессиональная деформация в большей степени проявляется во «внепрофессиональной» жизни, затрудняя поведение человека и формирование взаимоотношений с другими людьми. Вместе с тем ограниченность выгорания только профессиональной сферой относительна, поскольку проявление его в профессиональной деятельности личности не может не отразиться и

на других областях его жизнедеятельности, что подтверждено рядом исследований.

4. По степени осознания наличия симптомов выгорания и профессиональной деформации также существуют различия. Профессиональная деформация имеет меньшую степень осознанности, чем психическое выгорание. Причём этот показатель будет иметь различную выраженность при деформации разных подструктур личности. В наибольшей степени не осознаются деформации личностных особенностей и когнитивной сферы. Что касается ценностно-мотивационной сферы, то бессознательный характер деформирующего влияния выражен меньше. Выгорание в большинстве случаев осознаётся субъектом, что проявляется в воспроизведении им основных симптомов, стремлении поменять работу и реализации этих планов.

5. Критерий последствий воздействия предполагает влияние указанных феноменов на основные критерии профессионального становления. Профессиональная деформация не оказывает существенного воздействия на основные параметры профессиональной деятельности и профессиональной идентичности, хотя отмечается, что она может приводить к появлению профессиональных этических ошибок. Более подвержены воздействию профессиональной деформации показатели социальной адаптации. Что касается последствий выгорания, то оно оказывает отрицательное влияние на все группы показателей и таким образом приводят к дезадаптации.

6. В хронологическом плане различия между выгоранием и деформацией имеются во времени их возникновения. Исследователи полагают, что профессиональные деформации возникают в большинстве случаев на заключительных этапах профессионального становления – этапах профессиональной зрелости. Психическое выгорание может возникнуть и в начале профессионального пути, как результат несоответствия между требованиями профессии и притязаниями личности.

Таким образом, анализ соотношения профессиональной деформации и психического выгорания показывает их относительную самостоятельность при наличии определённых общих свойств, отражающих искажения индивидуально-личностных особенностей в основном негативного плана.

Факторы развития синдрома эмоционального выгорания

После того, как феномен синдрома эмоционального выгорания стал общепризнанным, закономерно возник вопрос об изучении факторов, способствующих или сдерживающих его развитие. Наиболее полно они описаны в классификации В. Бойко [9]

1. Личностные факторы. К данной группе относят такие особенности эмоциональной сферы личности как слабая реактивность, восприимчивость и эмоциональная сдержанность.

2. Ролевые факторы: совместные усилия не согласованы, нет интеграции действий, а наоборот, имеется конкуренция, в то время как успешный результат зависит от слаженных действий.

3. Организационные факторы. В группу включаются условия материальной среды, содержание работы и социально-психологические условия деятельности. Данные факторы, по мнению автора, играют доминирующую роль в возникновении эмоционального выгорания.

Некоторые авторы (Э. Морроу, К. Чернисс, О. Бусовикова, Т. Мартынова) выделяют риски возникновения эмоционального выгорания специалиста в социальной работе, которые могут увеличиваться в следующих случаях: монотонности работы; вкладывания в работу больших личностных ресурсов при недостаточности признания и положительной оценки; работы с «немотивированными» клиентами, постоянно сопротивляющимися усилиям помочь им, и незначительными результатами такой работы; напряжённости и конфликтности в профессиональной среде и др.).

В исследованиях К. Маслач, Е. Махер, К. Кондо факторы синдрома эмоционального выгорания аналогичны факторам стресса, поскольку авторы рассматривают эмоциональное выгорание как стресс [10]. Данный подход правомерен, поскольку социальный работник, находящийся под постоянным давлением со стороны клиентов и служащих, испытывает стресс. Они субъективно значимы, то есть специфичны для каждого человека и зависят от ситуации. Стресс не опасен, если он находит целесообразный выход, компенсируется расслаблением, выступает как активизирующий фактор жизнедеятельности человека. Стресс может протекать как разрушительный процесс, дезорганизирующий поведение человека, ухудшающий протекание психофизиологических функций, при котором происходит мобилизация и расходование и «поверхностных» и «глубоких» адаптационных резервов. Такой стресс может переходить в соматическую или психическую болезнь (нервоз,

психоз). Стресс обычно вызывается кратковременными (неудачи, страхи, боли, дефицит времени) и долговременными (конфликтные ситуации, опасная работа, изоляция, длительные нервно-психические перегрузки) стрессорами.

Таким образом, эмоциональное выгорание, как правило, является результатом действия целого ряда факторов, но индивидуальная ситуация профессионального развития может усугублять или сглаживать их влияние.

Динамика и симптомы синдрома эмоционального выгорания

Эмоциональное выгорание – динамический процесс, возникающий поэтапно. В соответствии с механизмом развития стресса В.В. Бойко выделяет три фазы стресса:

1) нервное напряжение – его создают хроническая психоэмоциональная атмосфера, дестабилизирующая обстановка, повышенная ответственность, трудность контингента;

2) резистенция, то есть сопротивление, – человек пытается более или менее успешно оградить себя от неприятных впечатлений;

3) истощение – недостаток психических ресурсов, снижение эмоционального тонуса, которое наступает вследствие того, что проявленное сопротивление оказалось неэффективным.

Соответственно на каждом этапе возникают отдельные симптомы, свидетельствующие о нарастании эмоционального выгорания.

Так у работника, подверженного выгоранию первой степени, проявляются умеренные, недолгие и случайные признаки этого процесса. Эти признаки проявляются в лёгкой форме и выражаются в заботе о себе путём расслабления или организации перерыва в работе.

На второй стадии выгорания симптомы проявляются более регулярно, носят более затяжной характер и труднее поддаются коррекции. Профессионал может чувствовать себя истощённым после хорошего сна и даже после выходных. В. Орёл отмечает, что перерывы в работе оказывают положительный эффект и снижают уровень выгорания, но этот эффект носит временный характер: уровень выгорания частично повышается через три дня после возвращения к работе и полностью восстанавливается через три недели.

Признаки и симптомы третьей стадии выгорания являются хроническими. Могут развиваться физические и психологические

проблемы типа язв и депрессии. Попытки заботиться о себе, как правило, не приносят результата, а профессиональная помощь может не давать быстрого облегчения. Профессионал может подвергать сомнению ценность своей работы, профессии и жизни как таковой.

Взаимосвязь синдрома эмоционального выгорания и личностных ресурсов у социальных работников

Каждый человек имеет свои индивидуальные личностные ресурсы, которые помогают ему противостоять психическим перегрузкам и стрессам на работе. Ресурсы преодоления стресса, по утверждению В. Бодрова, являются теми физическими и духовными возможностями человека, мобилизация которых обеспечивает выполнение его программы и способов поведения для предотвращения или купирования стресса. Ресурсы преодоления помогают личности снизить негативное влияние стресса и сохранить психологическую устойчивость в стрессовых ситуациях [11].

Анализ теоретических источников позволил ввести следующее понимание ресурсов преодоления синдрома профессионального выгорания – это сложная система внутренних (личностных) и внешних ресурсов, имеющая индивидуальный и изменчивый профиль, которая самоорганизуется при взаимодействии факторов выгорания и личности.

К личностным ресурсам относятся личностные особенности, способности, состояния, предшествующий опыт, знания, умения, устоявшиеся формы поведения и т.д. Они дают человеку быть более адаптированным и стрессоустойчивым, успешным и удовлетворённым качеством своей жизни. Внешние ресурсы – это в первую очередь организационные факторы, социальная поддержка, стимуляция к развитию и самореализации.

Исходя из вышесказанного, можно вывести следующую «формулу выгорания»: степень выгорания прямо пропорциональна степени выраженности факторов выгорания, воздействующих на личность в данный момент времени, и обратно пропорциональна степени актуализации личностных ресурсов преодоления профессионального выгорания. Одна и та же особенность личности в разное время может являться как фактором выгорания, так и составляющей частью ресурсов преодоления выгорания в зависимости от взаимосвязей этой особенности с другими и степени её выраженности в данный момент.

Ресурсами преодоления синдрома профессионального выгорания являются особенности личности социальных работников, измеряемые параметрами: осмысленность жизни; позитивное самовосприятие и «внутренняя поддержка»; естественность поведения; межличностная чувствительность и гибкость поведения во взаимоотношениях с окружающими; способность жить настоящим; свобода и ответственность; позитивное, целостное восприятие мира и человеческой природы. В то же время противоположные по значению личностные особенности являются факторами выгорания и в большей мере присутствуют у социальных работников, имеющих сформированные фазы профессионального выгорания.

Каждый человек имеет индивидуальный, изменчивый профиль ресурсов преодоления выгорания. Вместе с тем установлено, что человек, имеющий ограниченные внешние ресурсы для успешного преодоления выгорания, должен иметь сильные внутренние ресурсы.

Согласно ресурсной концепции стресса, для повышения стрессоустойчивости важным оказывается накопление («консервация») ресурсов даже тогда, когда нет действующего стресса. Ресурсы, находящиеся в «резерве», могут не использоваться в повседневной жизни, но человек прибегает к ним в экстремальной или острой стрессовой ситуации. В случае с накоплением «отрицательного заряда» может возникнуть эффект «последней капли», когда даже незначительный фактор может форсировать развитие выгорания [12].

Эмоциональное выгорание рассматривается также в свете теории справедливости, авторами которой являются Буик и Шауфели. В соответствии с ней люди оценивают возможности относительно окружающих в зависимости от факторов вознаграждения, цены и своего вклада. Люди ожидают справедливых взаимоотношений, при которых то, что они вкладывают и получают от них, пропорционально вкладываемому и получаемому другими индивидуумами. В профессиональной деятельности взаимоотношения не всегда строятся на основе фактора справедливости. Буик и Шауфели установили тесную связь фактора несправедливости и синдрома выгорания: чем более выражены переживания несправедливости, тем сильнее выгорание.

В связи с этим очень важным является обратить внимание на взаимосвязь выгорания и мотивации. Исследователями отмечается свойственное «выгоревшим» снижение трудовой мотивации, которое

проявляется в стремлении свести работу к минимуму, появлении апатии и хронического негативизма по отношению к функциональным обязанностям [13].

Проблема выгорания тесно связана с мотивацией профессионального выбора и карьерных ориентаций. По мнению А. Адлера, за выбором «социальных» и «помогающих» специальностей стоит стремление к реализации мотива власти. Имеются данные о том, что выгоранию более подвержены молодые малоопытные работники, поскольку у них нереалистичны ожидания относительно профессии, организации и профессиональной успешности. Источником выгорания могут стать завышенные и неудовлетворённые ожидания. Чем больше несоответствие между ожиданиями и действительностью, тем более негативными будут последствия и для работника, и для организации. Выделена также взаимосвязь между ролевыми проблемами и выгоранием как следствием попытки выполнить неопределённые или совместить противоречивые требования, что обычно приводит к негативным эмоциональным переживаниям и утрате чувства доверия к организации.

Таким образом, наиболее стрессоустойчивыми оказываются те социальные работники, которые имеют определенные личностные особенности, обусловленные их мотивацией и ожиданиями от работы.

Содержание и способы профилактики синдрома эмоционального выгорания у социальных работников

Профилактика синдрома эмоционального выгорания направлена на то, чтобы не допустить появления тех изменений в профессиональных и личностных качествах, которые не позволяют успешно осуществлять профессиональную деятельность и мешают личностному росту социальных работников. В осуществлении профилактики синдрома эмоционального выгорания существуют трудности. В работах А. Козлова, О. Семиздралова, М. Фирсова указывается на то, что у многих социальных работников отмечают отрицательную настроенность к факту изменения своего психического состояния, склонность объективизировать причины возникновения утомления, раздражительности, нервозности, соматических жалоб. Как правило, социальные работники говорят о собственных функциональных расстройствах, не желая принимать во внимание такие, на их взгляд, субъективные причины как

профессиональная деформация, функциональный подход к другому человеку и к себе, профессиональное выгорание [14].

По мнению Н. Севастьяновой, профилактика выгорания социальных работников, как и педагогов, может осуществляться по трём направлениям: информирование, эмоциональная поддержка, повышение значимости профессии. В каждом из них выделены способы предупреждения эмоционального выгорания [15].

1. *Информирование.* Социальных работников необходимо информировать о причинах и признаках выгорания, об общедоступных методах сохранения профессионального здоровья и работоспособности. Способы предупреждения эмоционального выгорания: составление пакета материалов «Помоги себе сам», который включает сведения о синдроме и причинах профессионального выгорания, о методах измерения психического выгорания и способах управления стрессом, описание упражнений, препятствующих профессиональному выгоранию социального работника; чтение лекций; предоставление работникам научно-популярной литературы для самостоятельного изучения проблемы; проведение тренингов в рамках работы «Школы социального работника».

2. *Эмоциональная поддержка социальных работников.* Важно научить социальных работников находить в своей жизни то, что могло бы поддержать и порадовать, организовать общение, которое значительно повышает степень удовлетворённости трудом и помогает снять эмоциональное напряжение. Для этого рекомендуется создавать профессиональные клубы, в работе которых используются психологическая разгрузка, профилактическая гимнастика, арт-терапия, круглые столы, психологические практикумы, совместное проведение социальными работниками активного досуга;

3. *Повышение значимости профессии социального работника.* Социальное признание и удовлетворение от работы в той или иной мере могут восполнить душевные затраты и препятствовать профессиональному выгоранию. Способы предупреждения эмоционального выгорания: обобщение опыта работы социального работника и признание его достижений; обеспечение участия в научно-исследовательских конференциях; контроль над обеспечением успешного положения социального работника в организации; использование материальных стимулов (премирование; объявление благодарности, предоставление отгулов и др.).

В соответствии с факторами, приводящими к синдрому эмоционального выгорания, Т. Форманюк [16] выделяет следующие методы его преодоления:

1. *Метод профилактики утомления* – правильная организация рабочего места и рабочего времени. Социальный работник должен проанализировать свой график работы и возможности его модификации. Для этого необходимо: оценить реальность сроков заданий и снизить чрезмерную интенсивность труда; выделить краткосрочные и долгосрочные цели и установить их приоритетность; не брать на себя ответственность за работу других работников; выработать индивидуальный ритм работы, который бы позволил оптимально использовать свои ресурсы; во время рабочих перерывов в течение дня отключиться от текущих дел и посвящать это время приятному общению с коллегами.

2. *Мобилизующие методы* – нервно-психическая и мышечная релаксация. Это выполнение дыхательных упражнений, визуализация расслабляющих образов, медитация, активное слушание расслабляющей музыки и др.

3. *Методы восстановления в период отдыха* – активное общение с друзьями и родственниками; чтение художественной литературы, просмотр кинофильмов; культивирование интересов, не связанных с работой (коллекционирование, вязание, вышивание).

4. *Метод аутогенной тренировки* включает систему упражнений для саморегуляции психических и физических состояний. Он основан на сознательном применении человеком различных средств психологического воздействия на собственный организм с целью их релаксации и активизации.

5. *Активные методы*. Подразумевают овладение ситуацией путём её преобразования, преодоление эмоционального стресса путём изменения собственного отношения к ситуации. Данный метод предполагает: проблемный анализ ситуации, а также её последствий; нахождение в ситуации позитивных аспектов; поиск эмоциональной поддержки и понимания; активный поиск выхода из ситуации; эмоциональный выход (разрядка) для негативных переживаний; снижение серьёзности ситуации, подшучивание.

Таким образом, предупреждение эмоционального выгорания у социальных работников возможно при осуществлении работы по трём направлениям: информирование, эмоциональная поддержка, повышение значимости профессии. Каждое направление

реализовывается через определенное содержание и с помощью комплекса взаимосвязанных методов. Методы профилактики утомления, восстановления в период отдыха, аутогенная тренировка, мобилизующие и активные методы рассматриваются в качестве приоритетных.

Результаты эмпирического исследования эмоционального выгорания у социальных работников

С целью выявления степени сформированности синдрома эмоционального выгорания у социальных работников Территориальных центров социального обслуживания населения г. Бреста была проведена методика В. Бойко [17, с. 212]. В опросе участвовало 74 социальных работника (женщины) в возрасте от 25 до 58 лет со стажем работы от 2-х месяцев до 21 года.

С целью получения экспертной оценки о синдроме эмоционального выгорания у социальных работников проведена беседа с заведующей отделением социальной помощи на дому ГУ «Территориальный центр социального обслуживания населения Ленинского района г. Бреста». Данный специалист определен как эксперт по следующим критериям: имеет высшее педагогическое образование и стаж работы более 10 лет; является руководителем «Школы социального работника»; владеет знаниями в области психологии труда; в процессе выполнения профессиональных обязанностей постоянно вступает в контакты с социальными работниками, имеет возможность наблюдать за их общением с клиентами и коллегами, получать от клиентов опосредованную обратную связь о поведении социального работника в ситуациях посещения клиентов на дому.

Беседа содержит 10 вопросов открытого типа, которые позволяют определить наличие показателей эмоционального выгорания в поведении социальных работников, основные причины его возникновения и влияние на работоспособность социальных работников, выявить методы работы центра по предупреждению, снижению или преодолению синдрома эмоционального выгорания.

Рассмотрим полученные данные.

Анализ результатов опроса показывает, что эмоциональное выгорание в той или иной фазе присутствует у большинства социальных работников.

Обобщённые количественные данные фазы напряжения представлены на рисунке 2.21.

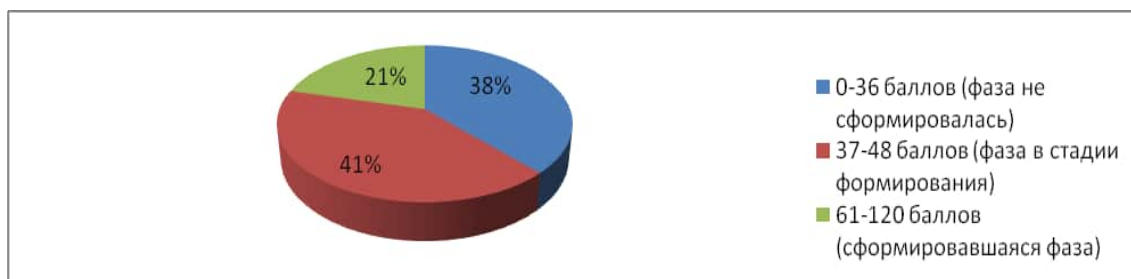


Рис. 2.21. Степень сформированности фазы напряжения у социальных работников

Анализ представленных данных свидетельствует о том, что фаза напряжения сформирована либо находится в стадии формирования более, чем у половины социальных работников. Необходимо отметить, что в этом состоянии социальные работники раздражительны, у них постепенно растёт и накапливается отчаяние. В результате неудач или неспособности повлиять на психотравмирующие обстоятельства они обычно испытывают недовольство собой, избранной профессией, занимаемой должностью, конкретными обязанностями. У них возникает чувство безысходности, ощущение «загнанности в клетку», психотравмирующие обстоятельства угнетают их.

Обобщённые количественные данные *фазы резистенции* эмоционального выгорания у социальных работников представлены на рисунке 2.22.

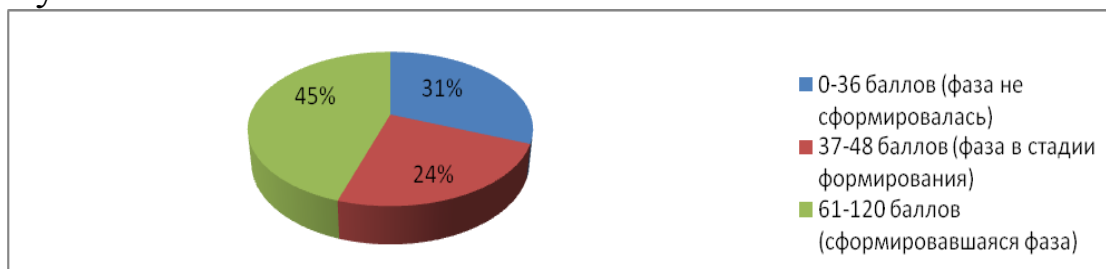


Рис. 2.22. Степень сформированности фазы резистенции у социальных работников

Как следует из данных, представленных на рисунке, фаза резистенции сформирована либо находится в стадии формирования почти у 70% социальных работников. Социальные работники могут не видеть разницы между двумя отличающимися явлениями: экономия эмоций и неадекватное избирательное эмоциональное реагирование. В выражении эмоций социальные работники ограничиваются лёгкой улыбкой, сдержанностью на сильные раздражители. Они неадекватно «экономят» на эмоциях, ограничивают эмоциональную отдачу за счёт выборочного реагирования в ходе рабочих контактов. При этом могут звучать

суждения: «такие люди не заслуживают доброго отношения», «таким нельзя сочувствовать» и т.д. Эти мысли и оценки свидетельствуют о том, что эмоции у некоторых социальных работников могут не пробуждать или недостаточно стимулировать нравственные чувства. При такой экономии эмоций профессиональное общение может интерпретироваться клиентами как неуважение к их личности, то есть указывать на отсутствие нравственных ценностей у социального работника. Характерным поведением социальных работников является попытки облегчить или сократить обязанности, которые требуют у них эмоциональных затрат.

Обобщённые количественные данные *фазы истощения* эмоционального выгорания представлены на рисунке 2.23.

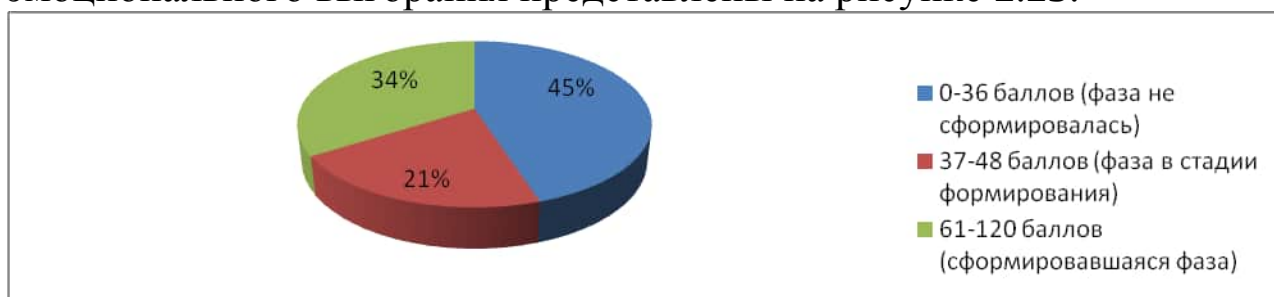


Рис. 2.23. Степень сформированности у социальных работников фазы истощения

Как следует из представленных данных, фаза истощения сформирована у трети социальных работников, еще почти у четверти она находится в стадии формирования.

Результаты говорят о том, что некоторые социальные работники соучаствовать и сопереживать, отзываться на ситуации, которые должны трогать, побуждать, усиливать интеллектуальную, волевою и нравственную отдачу. У них всё реже могут проявляться положительные эмоции и всё чаще отрицательные (резкость, грубость, раздражительность, обиды). Социальные работники учатся работать как роботы, в то время как в других сферах жизни он используют все виды эмоций. Клиенты социальными работниками воспринимаются как неодушевлённые предметы, как объекты для манипуляций, иногда им неприятно присутствие клиентов и сам факт их существования. Даже мысль о клиентах или контакт с ними у этих социальных работников вызывает плохое настроение, плохие ассоциации, бессонницу, чувство страха, неприятные ощущения в области сердца, обострение хронических заболеваний. Они могут

утверждать, что работа с людьми не интересна, не доставляет удовлетворения, не представляет социальной ценности.

Таким образом, наиболее выраженной фазой эмоционального выгорания у социальных работников территориального центра социального обслуживания населения является фаза резистенции.

Результаты количественной обработки всех полученных данных позволили определить выраженность той или иной *степени эмоционального выгорания*, которая представлена на рисунке 2.24.

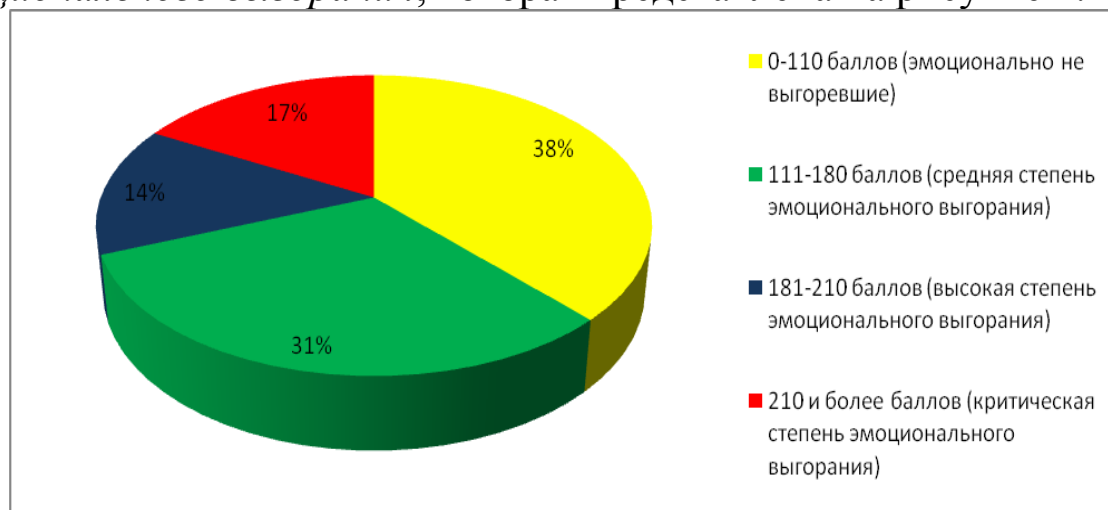


Рис. 2.24. Степень эмоционального выгорания социальных работников

Очевидно, что эмоционально невыгоревшими является меньшая часть социальных работников – 38% респондентов. Большая часть из них (62%) имеет ту или иную степень эмоционального выгорания: среднюю степень эмоционального выгорания имеет 31% социальных работников; высокую степень имеют 14% опрошенных и критическая степень эмоционального выгорания выявлена у 17% социальных работников Центра.

Результаты опроса нашли свое подтверждение и в беседе с экспертом, который указал на значительную выраженность у социальных работников признаков эмоционального выгорания.

В ответе на вопрос об основных причинах возникновения синдрома эмоционального выгорания у социальных работников Центра в качестве приоритетных были названы следующие причины:

1) личностные причины – склонность к переживанию негативных обстоятельств профессиональной деятельности; слабая мотивация профессиональной деятельности; неумение проявлять свои эмоции в других видах деятельности; неумение отвлекаться на другие виды деятельности;

2) организационные причины – наличие конфликтов между коллегами; наличие трудных и конфликтных клиентов, с которыми нужно общаться; повышенная ответственность за исполняемые рабочие функции, то есть работа в режиме внешнего и внутреннего контроля; большое количество клиентов;

3) ролевые причины – наличие конкуренции; неосознанность своей социальной роли социального работника.

В ответ на вопрос «Какие симптомы эмоционального выгорания Вы отмечаете у своих сотрудников?» эксперт назвала все виды признаков:

1) *физические симптомы*: усталость; физическое утомление и даже истощение жалобы на плохое общее состояние здоровья, в том числе по ощущениям; одышка;

2) *эмоциональные симптомы*: недостаток эмоций; пессимизм, цинизм и чѐрствость; безразличие, усталость; ощущение беспомощности и безнадѐжности; агрессивность, раздражительность; тревога; депрессия;

3) *поведенческие симптомы*: усталость и желание отдохнуть; жалобы на отсутствие аппетита или, наоборот, переедание; импульсивность;

4) *интеллектуальные симптомы*: падение интереса к новым идеям в работе, большее предпочтение стандартным шаблонам, нежели творческому подходу; неохотное участие или отказ от участия в образовательных мероприятиях;

5) *социальные симптомы*: низкая социальная активность; падение интереса к досугу, увлечениям; социальные контакты ограничиваются работой; скудные отношения на работе; ощущение изоляции, непонимания других и другими.

По мнению эксперта, *наиболее выражены* у сотрудников физические, эмоциональные и интеллектуальные симптомы.

Чтобы активизировать личностные ресурсы социальных работников для преодоления синдрома эмоционального выгорания, по мнению эксперта, необходимо следующее: вовлечь социальных работников в досуговую деятельность (рукоделие, изготовление поделок); предоставить возможность для эмоциональной разгрузки после рабочего дня; привлечь социальных работников к занятиям физическими упражнениями, йогой; задействовать их в тренинговых занятиях с релаксационными упражнениями.

В ответе на вопрос о том, как необходимо изменить организацию труда сотрудников, чтобы не допустить появления синдрома эмоционального выгорания, была получена информация о необходимости предусмотреть в положении о надомном обслуживании, что социальный работник будет обслуживать постоянно только своих клиентов и не более двух клиентов в день. Также необходимо использовать ряд профилактических мер: 1) повышать уровень знаний социальных работников о синдроме эмоционального выгорания и возможных других негативных проблемах в профессиональной деятельности; 2) создавать хороший психологический микроклимат в коллективе; 3) научить социальных работников менять свои методы и подходы работы с клиентами; 4) премировать социальных работников за участие в городских мероприятиях, объявлять благодарность с занесением в трудовую книжку, направлять на курсы переподготовки и повышения квалификации; 5) проводить тренинги, направленные на предупреждение и преодоление эмоционального выгорания у социальных работников.

Наиболее приемлемыми методами снижения или преодоления синдрома эмоционального выгорания эксперту представляются:

- правильная организация рабочего места, рабочего времени;
- нервно-психическая релаксация, которая включает процесс снятия мышечного тонуса и достижение человеком спокойного нервно-психического состояния;
- восстановление сил в период отдыха;
- изменение собственного отношения к ситуации.

Таким образом, в ходе беседы было установлено, что социальным работникам действительно характерно эмоциональное выгорание преимущественно в виде физических, эмоциональных и интеллектуальных симптомов, что подтверждает результаты проведённой исследовательской методики. Они обусловлены в первую очередь личностными и организационными факторами. Среди эффективных способов профилактики и преодоления синдрома эмоционального выгорания важное место занимают методы профилактики утомления, мобилизующие методы, методы управления собственным психоэмоциональным состоянием, которые могут быть реализованы в форме тренинговых занятий.

Нами была разработана программа профилактики эмоционального выгорания, построенная с учетом эмпирических

данных, особенностей коллектива социальных работников (уровень образования, возрастной состав). При разработке программы были использованы учебные пособия, методические рекомендации и разработки М. Тутушкиной, Л. Касьяновой, Е. Яношук, В. Жингель, В. Маглыш и др.

Цель программы: обучить социальных работников умениям рационально использовать личностные ресурсы для предупреждения и преодоления синдрома эмоционального выгорания.

Данная программа направлена на решение следующих задач:

1. Способствовать усвоению социальными работниками научно обоснованной информации о синдроме эмоционального выгорания.
2. Формировать у социальных работников адекватное отношение к трудностям, возникающим в профессиональной деятельности.
3. Развивать у социальных работников умения самооценки неблагоприятных психических состояний.
4. Развивать у социальных работников умения использовать психотехнические приёмы достижения и поддержания психологического и физического здоровья.
5. Способствовать восприятию социальными работниками своей профессиональной жизни как творческой задачи.

Основные компоненты программы:

1. Образовательный: обеспечивает научно обоснованной информацией о сущности, причинах, проявлениях и влиянии синдрома эмоционального выгорания на профессиональную деятельность и здоровье социальных работников, а также о конструктивных способах его предупреждения и преодоления.
2. Потребностно-мотивационный: обеспечивает у участников потребность в саморазвитии.
3. Аксиологический: предполагает осознание участниками ценности, уникальности себя и окружающих.

Логика построения занятий предусматривает движение от усвоения теоретических положений о синдроме эмоционального выгорания к развитию профессионально значимых качеств и практических умений его профилактики и преодоления, а затем к развитию чувства собственного достоинства и значимости, осознанию необходимости творческого подхода к своей профессии.

Занятия разделены на 4 блока.

I блок (вводное занятие). Данное занятие направлено на то, чтобы способствовать осознанию социальными работниками влияния синдрома эмоционального выгорания на их личность и профессиональную деятельность.

II блок (2-10 занятия). Данные занятия направлены на: 1) установление позитивных межличностных отношений в коллективе; 2) совершенствование профессионально значимых качеств; 3) обучение современным техникам и приёмам снятия мышечных зажимов, стабилизации эмоционального состояния и преодоления обиды, чувства гнева; совершенствование умений невербального выражения эмоций; 4) отработку умений поведения в трудных ситуациях взаимодействия с клиентом и коллегами; 5) повышение креативности и творческих способностей.

III блок (11 занятие). Данное занятие направлено на формирование у социальных работников умений эффективного взаимодействия с клиентами и коллегами; повышение уровня удовлетворённости от работы.

IV блок (12 занятие). Данное занятие направлено на развитие у участников чувства собственного достоинства и значимости; совершенствование их способности осознавать особенности самовосприятия и восприятия себя другими.

Каждое занятие включало в себя постоянные (ритуал приветствия и прощания; рефлексия) и изменяющиеся методы (упражнения, групповые дискуссии, мини-лекцию, ролевые игры, методы релаксации, рисуночные методы, элементы сказкотерапии).

Данные методы взаимодополняют друг друга и создают единый комплекс тренинговых занятий. Каждое занятие состоит из 5 стадий:

1 стадия - разогрев. Включает в себя: ритуал приветствия; обмен своим состоянием и настроением.

2 стадия – введение в тему, упражнения, направленные на снятие нервно-психического напряжения.

3 стадия - групповая дискуссия, ролевая игра: обсуждение и обыгрывание участниками фрустрационных ситуаций; обмен мнениями из реального и конкретного опыта и др.

4 стадия - рефлексия. Подведение итогов работы. Интеграция опыта, полученного на занятии, и обратная связь.

5 стадия – ритуал прощания.

Программа включает 12 тренинговых занятий, которые проводятся 1 раз в неделю продолжительностью 1,5-2 часа. Занятия

проводятся в той же последовательности, в которой они представлены в программе. Организацию и проведение занятий обеспечивают психолог и специалисты по социальной работе территориального центра социального обслуживания населения.

В состав тренинговой группы входит не более 14-15 социальных работников.

Тематический план-сетка занятий.

Занятие 1. Тема: «Синдром эмоционального выгорания, его причины, симптомы и влияние на человека».

Задачи: совершенствовать знания социальных работников о синдроме эмоционального выгорания; способствовать осознанию социальными работниками влияния синдрома эмоционального выгорания на их личность и профессиональную деятельность, снять психоэмоциональное напряжение у участников тренинга.

Содержание занятия.

1. Ритуал приветствия: упражнение «Эхо», выработка правил поведения на занятиях. 2. Введение в тему: мини-лекция на тему: «Как распознать синдром эмоционального выгорания?». 3. Основная часть: упражнения «Наши ожидания», «Что общего», «Промежуточная рефлексия», «Чувство», «Антистрессовая релаксация». 4. Завершение занятия. Рефлексия. 5. Ритуал прощания.

Занятие 2. Тема: «Как жить полной жизнью и «не сгореть» на работе».

Задачи: способствовать установлению позитивных межличностных отношений в коллективе; обучить современным техникам и приёмам стабилизации эмоционального состояния.

Содержание занятия.

1. Ритуал приветствия: упражнение «Нестандартное приветствие». 2. Введение в тему: упражнение «Карусель общения». 3. Основная часть: упражнения «Как быть», «Подчеркивание общности», «Кошка, которая гуляет», «Овладение техникой интонирования и мимикой», «Мобилизирующее дыхание», «Как ты себя чувствуешь?», релаксационное упражнение «Земляничная поляна». 4. Завершение занятия. Рефлексия. 5. Ритуал прощания.

Занятие 3. Тема: «Мир чувств и эмоций».

Задачи: совершенствовать профессиональные качества: коммуникативные способности, рефлексия, способность к эмпатии;

создать в группе атмосферу эмоциональной свободы и открытости, дружелюбия и доверия друг к другу.

Содержание занятия.

1. Ритуал приветствия: упражнение «Зарядка». 2. Введение в тему: упражнения: «Скажи-ка дядя», «Список эмоций». 3. Основная часть: упражнения «Разговор со сменой позиций», «Календарь настроения», «Сравнение проблемы», «Голосовая зарядка», «Радуга». 4. Завершение занятия. Рефлексия. 5. Ритуал прощания.

Занятие 4. Тема: «Замороженные чувства».

Задачи: поддерживать в коллективе атмосферу открытости и дружелюбия; предоставить возможность социальным работникам открыто проявить свои чувства и эмоции.

Содержание занятия.

1. Ритуал приветствия: упражнение «Приветствие». 2. Введение в тему: упражнения: «Выбор имени», «Огонь-лёд». 3. Основная часть: ролевая игра «Замороженный и реаниматор»; упражнения «Танцы - противоположности», «Потянулись - сломались», «Про себя». 4. Завершение занятия. Рефлексия. 5. Ритуал прощания.

Занятие 5. Тема: «Удивление».

Задачи: совершенствовать умения невербального выражения эмоций; развивать умения оценивать состояние другого человека, согласовывать свои действия с другими.

Содержание занятия.

1. Ритуал приветствия: упражнения: «Удиви». 2. Введение в тему: упражнения: «Десерт»; «Вербальное и невербальное выражение удивления»; «Удивительные истории». 3. Основная часть: упражнения: «Концентрация на нейтральном предмете»; «Комплименты»; «Звуковая гимнастика». 4. Завершение занятия. Рефлексия. 5. Ритуал прощания.

Занятие 6. Тема: «Непонимание».

Задачи: отработать умения правильно вести себя в ситуации непонимания между социальным работником и клиентом, между социальным работником и коллегами; способствовать сохранению в группе доверительных отношений.

Содержание занятия:

1. Ритуал приветствия: упражнение: «Дружественная улыбка». 2. Введение в тему: упражнения: «Цена улыбки»; «Когда мы не понимаем». 3. Основная часть: упражнения: «Хочу – не хочу, но

делаю»; «Зеркало»; «Концентрация на счёте»; «Верёвка»; сказка «Талант». 4. Завершение занятия. Рефлексия. 5. Ритуал прощания.

Занятие 7. Тема: «Обида».

Задачи занятия: обучить социальных работников техникам и приёмам стабилизации эмоционального состояния и преодоления своих обид; развивать творческие способности социальных работников.

Содержание занятия:

1. Ритуал приветствия: упражнение «Фраза». 2. Введение в тему: упражнения: «Подуй на свечу»; «Рисунок грусти»; «Мне обидно, когда». 3. Основная часть: упражнения: «На что похожа обида»; «Зачин сказки»; «Передышка»; «Сказка о милостливой судьбе»; «Замок». 4. Завершение занятия. Рефлексия. 5. Ритуал прощания.

Занятие 8. Тема: «Гнев».

Задачи: способствовать снятию мышечных зажимов у участников тренинга; отработать умения преодолевать чувство гнева.

Содержание занятия:

1. Ритуал приветствия: упражнение «Хорошие манеры». 2. Введение в тему: упражнения: «Выведи из равновесия»; «Способы снятия напряжения». 3. Основная часть: упражнения: «Мой гнев»; «Кричалка»; «Рубка дров»; «Медитация»; «Ха!». 4. Завершение занятия. Рефлексия. 5. Ритуал прощания.

Занятие 9. Тема: «Радость».

Задачи: обучить участников группы техникам снятия психоэмоционального напряжения; совершенствовать умения взаимодействия в коллективе.

Содержание занятия:

1. Ритуал приветствия: упражнение «Цветные ладони». 2. Введение в тему: упражнение «Подчёркивание значимости». 3. Основная часть: упражнения: «Групповое рисование по кругу»; «Джаз тела»; релаксационные упражнения «Растём»; «Мудрец из храма»; «Пожелание». 4. Завершение занятия. Рефлексия. 5. Ритуал прощания.

Занятие 10. Тема: «Любовь».

Задачи: вызвать у социальных работников положительные эмоции от профессиональной деятельности; обучить способам проявления чувства любви к другим сотрудникам и клиентам.

Содержание занятия:

1. Ритуал приветствия: упражнение «Импульс». 2. Введение в тему: упражнение: «Улыбка». 3. Основная часть: упражнения: «Сочини сказку»; «Что ждёт нас в будущем»; «Чемодан пожеланий»; «Мышечная энергия». 4. Завершение занятия. Рефлексия. 5. Ритуал прощания.

Занятие 11. Тема: «Я и работа».

Задачи: совершенствовать у социальных работников умения эффективного взаимодействия с клиентами и коллегами в типичных профессиональных ситуациях; способствовать отождествлению социальными работниками себя со своей профессией; вызвать чувство удовлетворённости от профессиональной деятельности.

Содержание занятия:

1. Ритуал приветствия: упражнение «Приветствие по секрету». 2. Введение в тему: упражнение «Баланс реальный и желательный». 3. Основная часть: упражнения: «Я – дома, я – на работе», «Хочу, могу, должен – и это я!», «Что я почти забыл», «Для чего вы работаете?», групповая дискуссия «Моя профессиональная деятельность». 4. Завершение занятия. Рефлексия. 5. Ритуал прощания.

Занятие 12. Тема: «Я и мои достоинства».

Задачи: развивать у участников чувство собственного достоинства и значимости; совершенствовать их способность осознавать особенности самовосприятия и восприятия себя другими.

Содержание занятия:

1. Ритуал приветствия: упражнение: «Половинка к половинке». 2. Введение в тему: упражнение «Достоинства». 3. Основная часть: упражнения: «Кинопроба», «Я», «Чему я научился», «Напряжение - расслабление», «Белое облако». 4. Завершение занятия. Рефлексия. 5. Ритуал прощания.

Таким образом, эмоциональное выгорание, как правило, является результатом действия целого ряда факторов: личностных, организационных и ролевых, но индивидуальная ситуация профессионального развития может усугублять или сглаживать их влияние. Программа профилактики и преодоления синдрома эмоционального выгорания, которая представляет для социальных работников интерес, способствует развитию у них умения использовать психотехнические приёмы, направленные на достижение и поддержание высокой психической, духовной и физической формы; расширению возможностей использования социальными работниками компенсаторных механизмов,

обеспечивающих восприятие профессиональной жизни как творческой задачи.

Список использованных источников:

1. Матвейчик, Т.В. Светя другим, сгораю сам? / Т.В. Матвейчик // Народная асвета. – 2007. – №7. – С. 61 – 63.
2. Козлов, А.А. Социальная работа. Введение в профессиональную деятельность : учеб. пособие / А.А. Козлов. – М. : КНОРУС, 2005. – 368 с.
3. Безносков, С.П. Профессиональная деформация личности / С.П. Безносков. – СПб : Речь, 2004. – 272 с.
4. Поспелова, Н.С. Моя профессиональная деформация, или несколько слов о буднях социально-педагогического труда / Н.С. Поспелова // Адукацыя і выхаванне. – 2008. – №4. – С. – 31 – 33.
5. Орёл, В.Е. Некоторые аспекты изучения проблемы профессиональных деформаций в психологии / В.Е. Орёл // Веснік Гродзенскага дзяржаўнага ўніверсітэта імя Я. Купалы. – 2009. – №3. – С. 146 – 150.
6. Москвин, А.Ю. Большой словарь иностранных слов / А.Ю. Москвин. – М. : Полюс, 2002. – 816 с.
7. Коджаспирова, Г.М. Словарь по педагогике / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – М. : Март, Ростов н/Д : Март, 2005. – 448 с.
8. Психология социальной работы : учебное пособие для вузов по направлениям и спец. психологии / М.А. Гулина [и др.] ; под ред. М.А. Гулиной. – СПб : Питер, 2004. – 351 с.
9. Фирсов М.В. Теория социальной работы : учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений / М.В. Фирсов, Е.Г. Студёнова. – М. : ВЛАДОС, 2001. – 432 с.
10. Профессиональные издания // Светя другим, сгораю сам [Электронный ресурс]. – 2011. – Режим доступа : <http://www.recipe.by/content/view/853134.pdf>. – Дата доступа : 08.06.2014.
11. Мартынова, Л.А. Синдром эмоционального выгорания и его влияние на я-концепцию личности педагогов / Л.А. Мартынова // Веснік Магілёўскага дзяржаўнага ўніверсітэта. – 2006. – №4. – С. 304 – 309.
12. Дружинина, С. Взаимосвязь стресса и синдрома эмоционального выгорания / С. Дружинина // Журнал кадровой службы [Электронный ресурс]. – 2010. – №4. – Режим доступа : <http://www.cadr.polit.by/journal/2010.4/02.pdf>. – Дата доступа : 24.03.2014.
13. Хенрик, Х. Гореть и не сгорать / Х. Хенрик // Социальная работа. – 2008. – №5. – С. 17.
14. Ожегова, Е.Г. Типологические особенности педагогов с различным уровнем выраженности синдрома психического выгорания / Е.Г. Ожегова // Инновации в образовании. – 2009. – №3. – С. 43 – 47.
15. Севастьянова, Н.В. Взаимосвязь профессионального выгорания и творческого потенциала педагога / Н.В. Севастьянова // Воспитание школьников. – 2009. – №10. – С. 47-54.
16. Осухова, Н. Профилактика эмоционального выгорания / Н. Осухова // Психологический журнал [Электронный ресурс]. – 2011. – № 9. – Режим доступа : <http://www.psy.ru./journal/2011.9/07.pdf>. – Дата доступа : 19.05.2014.
17. Водопьянова, Н.Е. Синдром выгорания: диагностика и профилактика [Текст] / Н.Е. Водопьянова, Е.С. Старченкова. – 2-е изд. – СПб : Питер, 2008. – 336 с.

2.12. ПСИХОЗАХИСНЕ САМОПРИЙНЯТТЯ У КОНТЕКСТІ КОНСТРУКТИВНОГО САМОЗБЕРЕЖЕННЯ ОСОБИСТОСТІ

На тлі кардинальних змін суспільної свідомості в нашій державі відбуваються складні трансформаційні процеси, які призводять до виникнення численних соціально-психологічних парадоксів та їх особистісних модифікацій. Реальністю постають психологічні розлади міжособистісних взаємин, причиною яких досить часто виступають труднощі взаєморозуміння, брак толерантності, надмірний рівень агресивності і конфліктності. Значна кількість людей у кризових ситуаціях обирає найтиповішою тактикою поведінки активне задіяння психологічного захисту.

Психозахист особистості розглядається як спеціальна регулятивна система стабілізації, що спрямована на усунення або зведення до мінімуму почуття тривоги, пов'язаного з усвідомленням конфлікту. Основна функція психологічного захисту проявляється у відмежуванні сфери свідомості від негативних, травмівних переживань.

Отож у контексті конструктивного самозбереження особистості психологічний захист набуває всіх структурно-функціональних ознак ключового, базального компонента, який оберігає її повсякчасну екзистенцію від дискомфортних і деструктивних відчуттів, станів і переживань.

Різнобічне вивчення психозахисту як потужного неусвідомлюваного механізму регуляції поведінки й діяльності людини здійснено в дослідженнях Ф. Бассіна, О. Богомолова, Ф. Василюка, Л. Вассермана, В. Ветюгова, Н. Грановської, О. Доценко, Р. Гребеннікова, Є. Карпенка, С. Ключникова, О. Романової, Л. Субботіної, Г. Тарта, В. Штроо, Т. Яценко та ін. Усталеною науковою традицією є розгляд психозахисних механізмів як компенсаторно-приспосувальних способів регуляції особистості в загальній структурі її психічної адаптації до мікро- і макродовкілля. Загалом, дія захисних механізмів проявляється в несвідомому (або усвідомленому) перетворенні суб'єктивно значущої інформації з метою зниження нервово-психічної напруги, підтримки інтрапсихічної стійкості й опірності стресам або іншим втручанням у психопростір особистості, тому одним із найважливіших їхніх функціональних призначень є запобігання дезорганізації психічної діяльності [8; 12; 13; 14].

Розвиток системних параметрів психозахисту відбувається в загальному контексті усвідомлення та самоусвідомлення людиною власної життєдіяльності й забезпечує можливість збереження її психосоціального здоров'я. Самоприйняття особистості, презентуючи емоційно-оцінний, когнітивний та поведінковий компоненти Я-концепції, виражається в її позитивному ставленні до самої себе, в прийнятті себе й у визнанні власної індивідуальної та соціальної цінності, яка формується упродовж онтогенезу на основі взаємовпливу різних чинників і забезпечує гармонію внутрішнього світу й ефективну інтеграцію в соціум. У дослідженнях низки вчених (М. Алексєєва, Л. Божович, Ж. Вірна, Д. Гошовська, В. Давидов, С. Максименко, О. Насонова, А. Рое, М. Сігельман, В. Столін, П. Чамата та ін.) прямо або опосередковано розглядається феномен самоприйняття як один з основних компонентів самосвідомості. Водночас окремого фундаментального вивчення ролі психозахисту у процесі самоприйняття особистості не здійснювалося.

Безперечно, поглибленого дослідження потребують недостатньо вивчені складні *проблеми взаємозалежності самоприйняття особистості та специфіки її психологічного захисту, зокрема в ракурсі вироблення знань, умінь і навичок для конструктивного й оптимістично просоціального самозбереження*. Окресленій тематиці притаманні як недостатність емпіричних даних про особливості перебігу і взаємозалежності цих феноменів, так і брак їхнього теоретичного узагальнення та концептуалізації.

Мета дослідження – виявлення змістових структурно-функціональних особливостей психозахисного самоприйняття людини у процесі забезпечення її конструктивного самозбереження.

Історико-психологічний аналіз наукових уявлень, понять, теорій, концепцій і шкіл психологічного захисту в різних напрямках психологічної науки здійснювався на основі загальнонаукових принципів детермінізму, об'єктивності, діалектики, компаративізму, історизму, генезису та ін. (Л. Виготський, Г. Костюк, С. Максименко, П. Чамата та ін.). Дослідження психозахисного самоприйняття особистості спиралося на методологічні принципи системності, цілісності та ієрархічності психіки людини (Б. Ананьєв, Л. Божович, О. Леонтьєв, Г. Костюк, С. Максименко, В. Столін та ін.). Безпосередній аналітичний підхід до феномену психологічного захисту відбувався на базі наукових концепцій психологічного захисту: психоаналітичної (З. Фройд, А. Фройд, Р. Грінсон та ін.),

гуманістичної (А. Маслоу, К. Роджерс, В. Франкл та ін.), структурної (R. Plutchik, Н. Kellermann, Н. Conte), сучасних теоретико-емпіричних досліджень психологічного захисту (О. Богомолів, Ф. Василюк, В. Ветюгов, Т. Виставкіна, О. Власова, Р. Грановська, Л. Гребенніков, О. Доценко, Н. Калініна, В. Каменська, Т. Колосова, А. Котьонова, О. Лясіна, І. Нікольська, О. Романова, Н. Скиба, Л. Субботіна, Т. Тулупьєва, Т. Яценко та ін.).

Окремих безпосередніх досліджень щодо функціональної ролі психозахисту у площині конструктивного самозбереження особистості є вкрай обмаль, особливо ж у ракурсі психології професійної безпеки. Проте у низці досліджень Ж. Вірної [1; 2; 3] заманіфестовано нагальну необхідність висвітлення окресленого кола психогенних проблем для гармонійної життєдіяльності особистості насамперед щодо забезпечення гармонійності її як онтогенезу, так і власне професіогенезу. Вчена наголошує, що самотавлення як імперативний модус професійної ідентифікації особистості є тим потужним соціопсихогенним конгломератом, який збалансовує та оптимізує всі вектори самореалізації [1]. Констатовано, що психічне здоров'я і невротичні розлади особистості, її адаптаційні ресурси упродовж формування і реалізації професійної часової компетентності істотним чином залежать від міри позитивності/негативності самоприйняття. Внаслідок цього вибудовується своєрідне бачення людиною своєї безпеки на рівні фахової та особистісної самоактуалізації [1; 3].

На підставі аналітичних узагальнень нами виокремлено два основні вектори у трактуванні змістово-функціональної суті психологічного захисту: 1) психозахист є нормальним, повсякденно працюючим механізмом людської свідомості, що здатний запобігти дезорганізації поведінки, яка настає не лише при зіткненні свідомого і несвідомого, але й у випадку протиборства між цілком усвідомлюваними настановленнями, а також має величезне значення для зняття психоемоційної напруги в душевному житті людини (Ф. Бассін, Б. Зейгарник, А. Налчаджян, О. Соколова, В. М'ягер та ін.); 2) психологічний захист є однозначно непродуктивним, шкідливим засобом вирішення внутрішнього або зовнішнього конфлікту й обмежує оптимальний розвиток особистості, її власну активність, персоналізацію, якісний вихід на новий рівень регуляції та взаємодії зі світом (Ф. Василюк, Е. Кіршбаум, В. Роттенберг, І. Стойков, В. Ташликов та ін.).

Як відзначають О. Романова та Л. Гребенніков, психологічний захист є сукупністю способів послідовного спотворення когнітивної та афектної складових образу реальної ситуації, яке відбувається через індивідуальні зміни в перебізі психічних процесів і має нейрофізіологічну основу. Механізми психологічного захисту, будучи продуктами онтогенетичного розвитку і научіння, розвиваються як специфічні засоби соціально-психічної адаптації та призначені для співволодіння з емоціями різної модальності в тих випадках, коли досвід індивіда сигналізує йому про вірогідні негативні наслідки їх переживання і безпосереднього вираження. Механізми захисту запобігають розвитку внутрішньоособистісного конфлікту між первинною емоцією та емоцією страху або їхніх похідних. Страх, виступаючи як блокування енергетично забезпеченого психічного і поведінкового акту, може призвести до порушення гомеостазу на всіх рівнях функціонування енергетичної системи. Різні способи спотворення когнітивної оцінки й афектного навантаження образу психотравмуючої ситуації, найбільш зручні і звичні для індивіда, виходячи з динамічних особливостей його психіки і особливостей ранніх міжособистісних стосунків, сприяють непрямому, опосередкованому, відтермінованому реагуванню, знімаючи напругу і забезпечуючи соціально-психічну адаптацію [15].

З метою висвітлення змістового та функціонального наповнення терміну «психологічний захист» ми здійснили його аналітичний огляд у кількох найрозповсюдженіших психологічних тезаурусах. Такий підхід дозволив не лише встановити типові й закономірні збіги-розбіжності у тлумаченні семантики цього поліфундаментального терміну, але й вийти на розуміння його тісного взаємозв'язку із самоприйняттям особистості. У «Словнику практичного психолога» С. Головін відзначає, що психозахист – це спеціальна регулятивна система стабілізації особистості, система механізмів, спрямованих на мінімізацію негативних переживань, на усунення або зведення до мінімуму відчуття тривоги, пов'язаного з усвідомленням конфлікту, що ставить під загрозу цілісність особистості. Основною функцією психологічного захисту є відмежування сфери свідомості від негативних, травмуючих переживань. Зазначається, що в широкому сенсі термін уживається для позначення будь-якої поведінки, що знімає психологічний дискомфорт, від якого можуть сформуватися такі особистісні риси, як негативізм, з'явитися «помилкові» судження, змінитися система

міжособистісних взаємин. У вузькому сенсі термін уживається для позначення специфічної зміни змісту свідомості як результату функціонування ряду захисних механізмів: пригнічення, заперечення, проекції, ідентифікації, регресії, ізоляції, раціоналізації, конверсії та ін. [14].

У контексті надання психологічної допомоги людині Б. Карвасарський у «Психотерапевтичній енциклопедії» стверджує, що психологічний захист як поняття набув істотного значення в усіх напрямках психології та психотерапії. При захворюваннях з біологічними механізмами розвитку хворобу завжди розглядали як результат дії шкідливих чинників і механізмів «фізіологічного захисту», спрямованих на відновлення порушеного гомеостазу організму. Автор пропонує розцінювати механізми як адаптивні та оберігаючі свідомість хворого від хворобливих відчуттів і спогадів, проте зазначає, що вони під час проведення психотерапевтичної роботи створюють певні перешкоди, опір переробці психотравмуючого змісту переживань. Саме поняття захисту, особливо за його необмеженого використання, може містити непорозуміння і потребує уточнень. Воно позначає одночасно і захист чогось, і самозахист. Варто розмежовувати різні параметри захисту, навіть якщо вони частково збігаються один з одним: це місце захисту – психічний простір, який виявляється під загрозою; персонаж, який здійснює захисні дії; його мета, наприклад, прагнення зберегти або відновити цілісність і постійність Я та уникнути будь-якого зовнішнього вторгнення, яке заподіює суб'єктові незадоволення; його мотиви й те, що сигналізує про загрозу і спонукає до захисту (афекти при цьому зводяться до сигналів, наприклад, до сигналу тривоги); його механізми тощо [13].

У ще одному зі словників знаходимо, що психозахист є системою регуляторних механізмів у психіці, які спрямовані на усунення або зведення до мінімуму негативних, травмуючих особистість переживань, пов'язаних з внутрішніми або зовнішніми конфліктами, станами тривоги і дискомфорту. Ситуації, що потребують психозахисту, характеризуються реальною або уявлюваною загрозою цілісності особистості, її ідентичності та самооцінці. Ця суб'єктивна загроза може породжуватися конфліктом суперечливих тенденцій усередині особи або невідповідністю інформації, що поступає ззовні, образу світу та образу Я. Психозахист спрямований на збереження стабільності самооцінки

людини, її образу Я й картини світу та досягається: 1) усуненням зі свідомості джерел конфліктних переживань або ж 2) їх трансформацією таким чином, щоб попередити виникнення конфлікту; 3) до механізмів психологічного захисту відносять також специфічні форми реагування (поведінки), що знижують гостроту переживання загрози або внутрішньоособистісного конфлікту. Психологічний захист виконує насамперед адаптаційну і регуляційну функції, а захисний стиль поведінки може бути адаптивним і дезадаптивним [12].

По суті, йдеться про те, що *психологічний захист можна (і потрібно) трактувати як потужний засіб протидії інвазіям на психіку людини, а також як механізм забезпечення конструктивного самозбереження особистості у просторі і часі її повсякденної, зокрема й фахової, діяльності.*

Зважаючи на таку багатогранність розуміння психозахисту в сучасній науці, ми дотримуємося класичного визначення психологічного захисту як сукупності несвідомих психічних процесів, які забезпечують охорону психіки особистості від небезпечних негативних та деструктивних дій внутрішньопсихічних і зовнішніх імпульсів. Слід відзначити, що психологічний захист – це особлива форма підсвідомої психічної активності, яка дає змогу полегшити хоча б на деякий час конфлікт та зняти напругу, а в конкретних ситуаціях так змінити смисл подій і переживань, щоб не завдати травми уявленням про себе.

Загалом, сутністне означення психологічного захисту особистості можна звести до таких положень: 1) психозахист – психічна діяльність, спрямована на спонтанну мимовільну ліквідацію наслідків психічної травми; 2) способи переробки інформації в мозку, які блокують загрозову інформацію; 3) механізм адаптивної перебудови сприймання й оцінки, коли особистість не може адекватно оцінити почуття занепокоєння, зумовлене внутрішнім або зовнішнім конфліктом, і не може впоратися зі стресом; 4) психозахист є лише фільтром свідомості; 5) способи репрезентації спотвореного сенсу; 5) пасивно-оборонні форми реагування в патогенній або екстремальній життєвій ситуації; 6) механізми, що підтримують цілісність свідомості; 7) динаміка системи настановлень особистості при конфлікті цінностей чи настановлень; 8) механізм компенсації психічної (і/або фізичної) недостатності тощо [2; 8; 11; 12; 13; 14; 15].

Психозахисні механізми ніби оберігають усвідомлення особистістю різних негативних емоційних переживань, сприяють збереженню психологічного гомеостазу, стабільності, вирішенню внутрішньоособистісних і міжособистісних конфліктів та проявляються на несвідомому, підсвідомому й усвідомленому рівнях. Психозахист виступає потужним симбіозом найрізноманітніших засобів і механізмів оборони власного Я, що є еволюційно набутими упродовж онтогенезу й забезпечують «конгруентність» із широким природним і соціальним довкіллям.

Здебільшого виділяють такі механізми психозахисту: витіснення, проекція, заміщення, заперечення, раціоналізація, регресія, компенсація, реактивне утворення.

На підставі аналізу багатьох досліджень у сфері самосвідомості і прийняття власної самості особистості (М. Алексєєва, Л. Божович, Д.Гошовська, С. Максименко, А. Рое, М. Сігельман, В. Столін, П. Чамата та ін.) ми вважаємо, що *самоприйняття включає емоційно-оцінний, когнітивний та поведінковий компоненти Я-концепції, що виражаються в позитивному ставленні людини до себе, в прийнятті себе й у визнанні власної індивідуальної та соціальної цінності, яка формується в онтогенезі особистості на основі взаємовпливу різних чинників, забезпечує гармонію її внутрішнього світу й ефективну інтеграцію на рівні мікро- і макродовкілля*. Ми вибудували змістово-функціональний понятійний ланцюг самоприйняття, який передбачає тісну взаємодію саморозуміння й самоакцептації, неконгруентне становлення яких призводить до розладнаного прийняття власної самості й застосування надмірної кількості психозахисних тактик і стратегій. Спотворення самоприйняття особистості внаслідок некритичного засвоєння оцінок інших призводить до когнітивно-емоційного дисбалансу та стимулює надмірне залучення механізмів психозахисту. Звичайно, що таке негативне самоприйняття несприятливим чином впливає на вироблення адекватних навичок конструктивного самозбереження особистості й гальмує побудову оптимістичних моделей досягнення і реалізації професійних та інших досягнень [4; 5; 6; 7].

З базових положень здійсненого теоретичного вивчення специфіки прояву психологічного захисту у структурі самоприйняття особистості нами було вичленувано одне із ключових тверджень, піддане поглибленому емпіричному аналізу, згідно з яким *упродовж онто-, соціо- і професіогенезу в людини інтенсивно проявляється,*

усталюється, застосовується і розвивається така особливість самосвідомості, як активна й тісна взаємодія самоприйняття і психозахисту.

Для здійснення емпіричного вивчення окресленої проблеми нами були використані такі методи дослідження: *теоретичні* – аналіз і узагальнення наукових даних із проблеми психологічного захисту та самоприйняття особистості, синтез, порівняння; *емпіричні* – (констатувальний та формувальний експеримент): спостереження, бесіда, анкетування, тестування («Індекс життєвого стилю (Life Style Index)» (Р. Плутчик), «Методика діагностики домінуючої стратегії психологічного захисту» (В. Бойко), «Шкала самоповаги» (М. Розенберг), «Тест-опитувальник самостворення» (В. Столін, Л. Пантелєєв); «Тест самоакцептації підлітків і сприймання батьківських установок стосовно них» (М. Алексєєва, О. Насонова), «Q-сортування» (В. Стефенсон), «Метод багатоаспектної квантифікації міжособистісних взаємин» (Т. Лірі), «Діагностика особистісної тривожності» (А. Прихожан), «Методика діагностики особистісної тривожності» (Ч. Спілбергер, Ю. Ханін)). Для вивчення знакових фактів біографії досліджуваних нами була розроблена і проведена авторська анкета «Моє дитинство»; *методи статистичної обробки отриманих даних* (порівняння середніх величин та статистичний аналіз тенденцій, факторний і дисперсійний аналіз). Статистична обробка даних та графічна презентація результатів проводилася за допомогою програмного продукту STATISTICA 6.0. Гетерогенну *вибірку* склали: 126 підлітків (ЗОШ I-III ступенів № 20 м. Луцька (n=73) та ЗОШ спеціалізована школа-інтернат I-III ступенів для дітей зі зниженим зором смт. Нагуєвичі Дрогобицького району Львівської області (n=53)); 284 студенти Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки (студенти стаціонару (n=157) та студенти заочної форми навчання (n=127)).

Внаслідок емпіричного вивчення психологічних особливостей взаємозалежності самоприйняття і психозахисту особистості завдяки поліфакторному аналізу виокремилося дванадцять факторів, з яких було вичленувано п'ять основних, на які припало найбільше семантичне навантаження та в яких зосередилися найістотніші показники – своєрідні індикатори психозахисту і самоприйняття досліджуваних [4; 5].

У *першому факторі*, що названий «*конформно-тривожна регресія*» (24,3% від загальної дисперсії) виділилися такі показники:

«регресія», «міжособистісна тривожність», «уникнення», «добросердечність – несамотійність – конформність», «авторитарна гіперсоціалізація», «знехтуваність», «занедбаність», «довірливість – послухність – залежність», «замкнутість» та зі знаком «—» «любов», «опіка», «комунікативність».

До *другого фактора*, що умовно названий нами «самооцінно-тривожне заміщення» (20,8 % від загальної дисперсії), увійшли такі показники: «маленький невдаха», «заміщення», «миролюбство», «самооцінна тривожність», «високий рівень самоповаги», «високий рівень тривожності», «залежність» та зі знаком «—» «акцептація», «низький рівень тривожності», «глобальне самооставлення».

Третій фактор, що названий «амбівалентно-нонконформне заперечення», (внесок у сумарну дисперсію – 15,9 %) увібрав такі показники: «впевненість – самовпевненість – самозакоханість», «скептицизм – упертість – негативізм», «заперечення» та зі знаком «—» «самозвинувачення», «поступливість – боязкість – пасивна покура».

Показниками *четвертого фактора* («песимістично-агресивна проекція») (8,9% від загальної дисперсії) були: «низький рівень самоповаги», «агресія», «проекція», «комунікативність», «лідерство – владність – деспотизм», та зі знаком «—» «прийняття боротьби».

До *п'ятого фактора* за умовною назвою «інтегрально-самоакцептивне витіснення» (6,1% від загальної дисперсії) увійшли «загальна самоакцептація», «прийняття зовнішності», «витіснення», «інтегральний образ Я» та зі знаком «—» «низький рівень самоповаги», «самоінтерес».

Унаслідок інтерпретації отриманих результатів можна стверджувати, що досліджувані мають істотні проблеми й ускладнення із самоприйняттям і демонструють досить інтенсивний психозахист.

Також ми здійснили емпіричне вивчення взаємозв'язку між пережитими в дитинстві психотравмами й особливостями застосування психологічного захисту вже в дорослому віці, зокрема у процесі самоприйняття. В дослідженні взяли участь 96 осіб віком від 21 року до 25 років (54 жінки і 42 чоловіки). Результати дослідження дали підстави стверджувати, що отримані в дитинстві різноманітні деприваційні деструктивно-агресивні та психоемоційні травми істотно впливають на процес формування самосвідомості особистості. Вони різною мірою супроводжують онтогенез і проявляються у надто частому застосуванні вже дорослою

людиною психозахисних механізмів порівняно з умовною нормою, а також ускладнено позначаються на успішності її самоприйняття [5].

На репрезентативній гетерогенній вибірці досліджуваних (n=284) (студенти 1-5 курсів Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки) завдяки процедурі рангування було здійснено маркування частотності використання та надання студентами переваги певним механізмам психозахисту. Досліджуваними були 157 студентів стаціонарної форми навчання та 127 студентів-заочників.

Результати рангування студентами механізмів психологічного захисту (за класифікацією Р. Плутчика) такі: 1) *студенти денної форми навчання*: 1. Витіснення – 33%; 2. Раціоналізація – 17%; 3. Реактивне утворення – 14%; 4. Заперечення – 12%; 5. Регресія – 8%; 6. Проекція – 7%; 7. Компенсація – 5%; 8. Заміщення – 4%; 2) *студенти заочної форми навчання*: 1. Заперечення – 21%; 2. Заміщення – 18%; 3. Компенсація – 17%; 4. Витіснення – 14%; 5. Регресія – 13%; 6. Проекція – 7%; 7. Раціоналізація – 6%; 8. Реактивне утворення – 4%.

Результати рангування студентами механізмів психологічного захисту (за класифікацією Н.Мак-Вільямс (первинні захисні механізми)) такі: 1) *студенти денної форми навчання*: 1. Примітивна ізоляція – 21%; 2. Заперечення – 16%; 3. Примітивна ідеалізація – 12%; 4. Соматизація або Конверсія – 11%; 5. Інтроекція – 9%; 6. Проектна ідентифікація – 9%; 7. Проекція – 8%; 8. Дисоціація – 6%; 9. Розщеплення Его – 4%; 10. Всемогутній контроль – 4%; 2) *студенти заочної форми навчання*: 1. Заперечення – 19%; 2. Соматизація або Конверсія – 16%; 3. Дисоціація – 14%; 4. Примітивна ідеалізація – 11%; 5. Інтроекція – 10%; 6. Проекція – 8%; 7. Проектна ідентифікація – 8%; 8. Примітивна ізоляція – 6%; 9. Всемогутній контроль – 4%; 10. Розщеплення Его – 4%.

Не абсолютизуючи ролі переживань раннього дитинства для подальшого онто- і соціогенезу людини, потрібно констатувати, що багато в чому вони мають вагоме і первинне значення для розвитку особистості, інтерпретації нею минулого життєвого досвіду, особливо у кризових, конфліктних або фрустраційних ситуаціях.

Побудова концептуальної генетично-психологічної моделі психозахисного самоприйняття особистості (під керівництвом професора Ж. Вірної) відбувалася з урахуванням теоретико-

методологічних позицій, згідно з якими в сучасній психологічній науці виокремлюється тенденція вирішення проблеми психологічної захищеності особистості, яка базується на вивченні розвитку продуктивних станів психіки, пов'язаних з активізацією самосвідомості, творчістю як досягненням когнітивно-евристичних інсайтів, генезисним саморуком та самоздійсненням, пошуком сенсу життя (втраченого, нового), моральними шуканнями тощо (Ж. Вірна, С. Максименко, А. Маслоу, В. Франкл та ін.).

За базовий взято один з найважливіших принципів експериментально-генетичного методу, розробленого С. Максименком, *принцип аналізу за одиницями* (вичленування вихідного суперечного відношення, що породжує клас явищ як ціле). Головне завдання принципу полягає у виділенні цілісних рис і моментів кожного психологічного явища, які зберігають сутність цілого [10; 11].

Дотримуючись такого постулату, ми вважаємо, що *перша умовна одиниця «психологічний захист» як несвідома і/або свідоме поведінка людини, спрямована на збереження своєї цілісності, вступаючи у суперечливі відношення з внутрішніми і зовнішніми чинниками, активно потребує на рівні об'єктивних і суб'єктивних інтенцій тісної змістово-функціональної кореляційної взаємозалежності з іншою одиницею – «самоприйняття» як системою дій людини, спрямованих на прийняття і збереження власної самості.*

Внаслідок виділення і синтезу цілісних параметрів, характеристик, властивостей кожного з обох названих психологічних явищ («психологічний захист» – «самоприйняття») виникають усі підстави стверджувати про існування в людини психозахисного самоприйняття. Психологічний захист «вмонтовується» у структуру самоприйняття, стаючи одним із найважливіших засобів його творення і функціонування. Відповідним чином процес самоприйняття людини супроводжується застосуванням механізмів психологічного захисту. Отож «загальне ціле» – самосвідомість людини (звичайно, з урахуванням таких компонентів як Я-концепція, образ Я, самооцінка та ін.) вибудовується і завдяки єдності двох одиниць – «психологічного захисту» та «самоприйняття», які впродовж психогенези особистості на різних відтинках життєвого шляху взаємодіють, набуваючи з етапу підлітковості усталеного і стабільного симбіотичного утворення і статусу – «психозахисне самоприйняття» (рис.2.25).

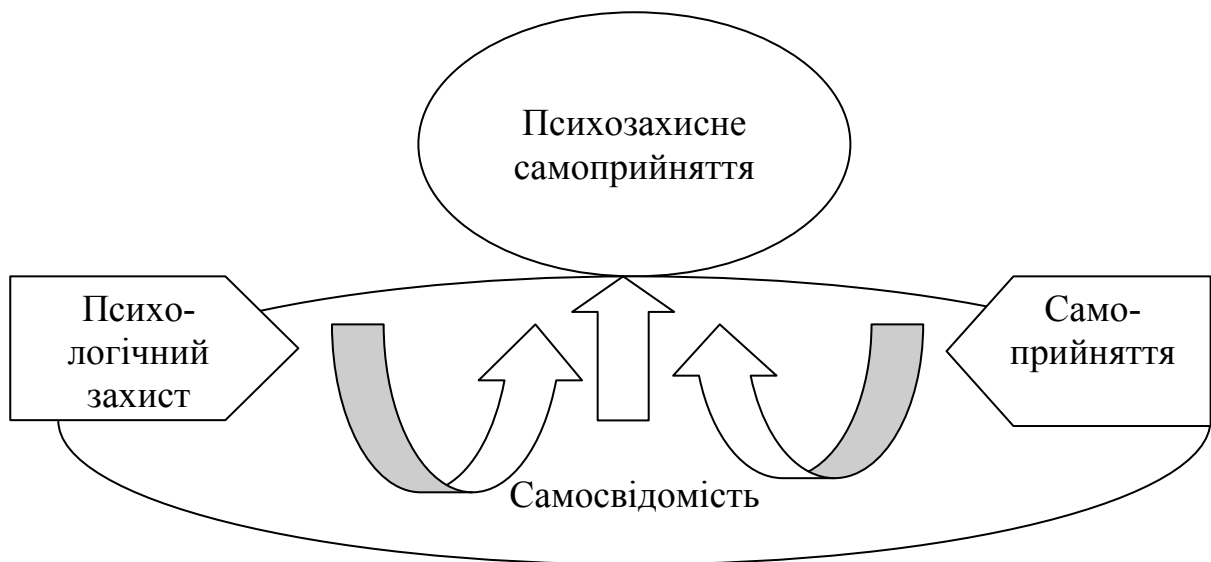


Рис. 2.25. Схема психозахисного самоприйняття особистості (за генетично-психологічним принципом аналізу за одиницями)

Успішне психозахисне самоприйняття передбачає спрямування всіх інтенцій (намагань, прагнень, спрямованості свідомості, волі, почуттів) людини на підвищення реалістичності своїх уявлень про себе, щирості перед самою собою, визначення власних статусно-рольових позицій у системі мікро- і макровзаємин. Розбалансоване і несформоване психозахисне самоприйняття не дозволяє людині розпізнати в собі риси і якості, що роблять її податливою до чужого зовнішнього впливу, тому прирікають на полізалежність, конформність, маніпульованість.

Однак перехід до вироблення конструктів успішного й позитивного самоприйняття створює умови для подолання різних негативів і недосконалостей та здійснення конструктивних змін у собі. Фактично йдеться про потужну рефлексію, яка остерігає особистість від надмірної схильності до лестоців, конформної поведінки в групі, хибних самооцінок, базованих на упереджених оцінках інших людей тощо.

Ми розглядаємо психозахисне самоприйняття як активність особистості, що спрямована на усвідомлення об'єкта власного Я та прийняття його на рівні збереження екзистенційної суб'єктності. Якраз у цьому й полягає основна базова функціональна семантика конструктивного самозбереження особистості.

Водночас психозахисне самоприйняття є емоційно-ціннісним ставленням до себе. Воно сформоване на підставі результатів самосприймання та є самопізнанням і самовизнанням як особливими процесами людської психіки, що мають пізнавальну, емоційну та

вольову форми прояву і спрямовані на забезпечення особистісно-комфортного і впевненого ставлення до викликів і проблем життя.

За розробленою нами моделлю психозахисне самоприйняття має системний характер і певні блоки та форми. Так, до пізнавальної форми належать самовідчуття, самостереження, уявлення про себе, самоаналіз, самокритика та ін.; до емоційної форми включаємо самопочуття, самолюбство, гордість, скромність, почуття власної гідності, відповідальності та ін.; до вольової форми зараховуємо самоконтроль, самовладання, стриманість, самодисциплінованість та ін. Конвергентна єдність показників усіх трьох форм забезпечує формування повноцінного та різнобічного самоприйняття особистості, а також знижує частотність застосування психозахисних стратегій і тактик.

До характеристик психозахисного самоприйняття ми віднесли: 1) *структурні* – психозахисні самоставлення, аутосимпатія, очікування позитивного ставлення від інших, самоінтерес, самовпевненість, самоповага, самокерування, самозвинувачення, саморозуміння; 2) *змістові* – модальність; адекватність психозахисного самоприйняття, міра вираженості (повнота) складових елементів; наявність/відсутність суперечливих самохарактеристик. 3) *динамічні* – міра стабільності та лабільності психозахисного самоприйняття, тобто, здатність особистості корегувати його у відповідності до змін, що можуть бути детерміновані як зовнішніми впливами, так і специфікою психогенези.

Архітектоніка психозахисного самоприйняття особистості розглядається нами як синтез основних її *потенціалів*: гностичного, аксіологічного, креативного, естетичного, комунікативного та ін. У структурному плані феномен психозахисного самоприйняття можна подати як єдність когнітивного, емоційного й регулятивного *компонентів*. Когнітивний – прийняття будь-яких своїх рис з одночасним уявленням про них з погляду того, якими вони повинні бути. Емоційний – сума осмислених і емоційно схвалених оцінок і самооцінок. Регулятивний – поведінкові акти бажання діяти в потрібному напрямку, саморегулятивність. Однак за умови домінування й надто активного застосування особистістю стратегій і тактик психологічного захисту між когнітивним, емоційним і поведінково-регулятивним компонентами часто виникають розлади і дисфункції. Здебільшого превалюють психоемоційні реакції-дії, що є

найтипівішими індикаторами психозахисного самосприймання і прийняття (або заперечення) власної самості.

Виходячи з позицій генетичної психології, самоприйняття слід трактувати як складний і багаторівневий процес, що індивідуалізований у часі життєвого шляху людини і може бути описаний у вигляді такого умовного *процесуального ланцюга*: самопізнання – самосприймання – самоспостереження – самоаналіз – самоосмислення – самоприйняття [2; 4; 5; 6; 7; 10; 11].

Генезу психозахисного самосприймання доцільно розглядати як перманентний шлях від парціальних елементарних самовідчуттів до самоуявлення, розуміння себе і, насамкінець, до глобального самоприйняття, яке базується як на усвідомленому захисті власної зовнішності, характеру, соціальної поведінки, так і всієї системи вироблених особистістю інструментальних і термінальних цінностей. По суті, *психозахисне самоприйняття є постійним процесом захисту і збереження власної аксіологічної системи вартостей і пріоритетів, засвоївши яку хоча б у найзагальніших рисах і положеннях, людина намагається її втримати, вдосконалити, збагатити, оскільки такі цінності є для неї суб'єктивно найважливішими життєвими здобутками й орієнтирами*.

Психозахисне самоприйняття і самоакцептивна атрибуція існують в одному ланцюгу «зовнішність-характер-соціальна поведінка», адже майже завжди особистість у процесі прийняття чи відстоювання власних елементів психоструктури або результатів діяльності у мікро- і макросоціумі потребує застосування механізмів психозахисту. Безперечно, базовою домінантою є зовнішність особистості (з урахуванням всіх індивідуальних і соціальних складових), на захист (підтримку) якої спрямована чи не вся її активність. Зазвичай окреслена тенденція має істотно чіткіші прояви за статевим диференціалом, зокрема з явною перевагою психозахисного самоприйняття у представниць фемінінної частини людства.

Основні структурно-функціональні сфери самоприйняття особистості, яка застосовує психологічний захист зводяться, на наш погляд, до таких: інтелектуально-когнітивна (Я – розумна, мудра тощо), фізично-гігієнічна (Я – красива, здорова, охайна), сенсорно-перцептивна (Я – бажана, потрібна, рецептована), морально-духовна (Я – високодуховна, віруюча, чесна), регулятивно-вольова (Я – самодостатня, саморегульована, рішуча), соціально-комунікативна (Я

– цікава, комунікабельна, статусна), національно-громадянська (Я – свідомо й горда своєю національною та громадянською ідентичністю) та ін.

Якщо у процесі самопізнання задіяна переважно когнітивна сфера особистості, а в процесі самоставлення – емоційна, то в самоприйнятті ці та інші сфери тісно переплетені, утворюючи тісний симбіоз забезпечення функціонування її самості.

Нами зауважено *чітку залежність самоприйняття особистості, ідентифікації, творення образу самої себе, орієнтації в статевих, гендерних, соціальних ролях і статусах, формуванні картини світу від напряму та рівня розвитку атрибутивної системи й задіяння певних механізмів психологічного захисту.*

Психозахисне самоприйняття може досягатись особистістю за допомогою: 1. Інтенсифікації зусиль для досягнення бажаної мети. Здебільшого таке посилення і напруження зусиль часто призводить до подолання перешкод або вирішення конфлікту, пов'язаного з невпевненістю, фрагментарністю й дифузністю рецепції власного Я; 2. Заміна засобів досягнення мети через отримання нового погляду на ситуацію, перегляд своїх попередніх дій, знаходження нового шляху до мети, тобто забезпечення стабільного функціонування позитивного й успішно захищеного набутого образу Я; 3. Заміна мети завдяки розширенню поля пошуку і виявлення альтернативної мети, що задовільняє потребу або бажання, тобто відмова від певних «застарілих» конструктів самоприйняття та рецепція власних позитивів за допомогою інших особистісно-психологічних ресурсів; 4. Переоцінка ситуації за допомогою об'єднання ізольованих і суперечливих елементів ситуації, звершення вибору, що забезпечує цілісність і певну остаточність позитивного самоприйняття.

Психозахисне самоприйняття слід розглядати як дуже важливу функцію особистості, яка в свою чергу є складною структурно-функціональною системою, в якій можна виділити такі взаємопов'язані компоненти: *світоглядні*, які включають переконання і погляди людини; *розумові*, куди входять сумнів, недовіра, скепсис; *емоційні*, які містять антипатію, боязкість, страх тощо; *вольові* – принциповість, негативізм тощо. Вміле застосування особистісно-центрованих складових зумовлює успішність Я-концепції, підвищує її цілісність, гармонійність і захищеність.

Важливим завданням є розкриття генези психозахисного самоприйняття, зокрема істотного значення набувають експектації

(атрибутивні проєкції), що відображають очікування людиною певних оцінок і ставлень з боку інших людей та у залученні внаслідок цього різних форм і механізмів психозахисту.

Від рівня розвитку особистісної рефлексії залежить детермінація виникнення потреби самоосмислення, самосприймання, саморозуміння та самоприйняття і, безперечно, залучення певних психозахисних механізмів.

Генезисна спорідненість самосвідомості (вужче – самоприйняття) і психозахисту особистості проявляється у такому логічно-понятійному подієвому ланцюгу: пізнання себе, уявлення про себе, ставлення до себе, ототожнювальне відокремлення дитини на найранших етапах онтогенезу від зовнішнього світу, первинна ідентифікація, істотні ознаки виділення себе та усвідомлення власної інакшості, нетиповості, оригінальності й неповторності, а отже й негативізм, упертість, норовитість, примхливість, знецінювання дорослих, протест-бунт, нонконформізм та інші реакції, які у своїй суті мають насамперед автономізацію, сепарування і загалом психозахисне призначення.

Через досить примітивне відчуття власного тіла і його рецепцію у формі фізичного образу Я, активну взаємодію з референтним довкіллям, насамперед у ланці «дитина–батьки», сприймання зовнішніх оцінок і власних самооцінок та суми емоційної реакції батьків і друзів на свою поведінку, дитина досягає бажання набутти самотійності, незалежності, самоті, яке наштовхується на необхідність інтерналізації стандартів, норм, правил, понять моралі суспільства. Тому розширення почуття меж і обов'язків власного Я, формування й усталення адекватної самооцінки, цілісного образу Я та повномірної Я-концепції вступають у континуальну залежність із системою психологічного захисту, адже екзистенційно тривога внаслідок самотійного розвитку породжує не лише самоствердження і самоповагу, але й численні дезорганізуючі емоційні переживання, невпевненість, депресивність, фрустрацію, що мимоволі спонукають до неусвідомленого використання психозахисту, насамперед у формі заперечення, придушення, витіснення, проєкції, заміщення, раціоналізації тощо.

Соціальна активність і поведінка людини в певній ситуації, коло і специфіка її спілкування, тактики і стратегії досягнення життєвих цілей, успішність сімейного життя і професійної діяльності, загальна спроможність і вміння гармонізувати свій внутрішньопсихічний світ і

пристосуватися до правил і викликів зовнішнього світу, здатність привласнити його здобутки та самореалізуватися залежать не тільки від особливостей відображення дійсності та ставлень до неї, але й визначальною мірою від уявлень людини про саму себе, від позитивної та успішної самоакцептації.

Самоприйняття як система уявлень про себе на рівні прийняття власної самості або хаотичне, фрагментарне й неадекватне неприйняття та самозаперечення репрезентуються на рівні сформованої/несформованої Я-концепції, яка включає не тільки образ своєї зовнішності, фізичних, розумових, моральних особливостей та здібностей (пізнавальний компонент), а й ставлення до себе в цілому чи до окремих сторін своєї особистості (емоційний компонент). Це ставлення проявляється у системі самооцінок (адекватна, завищена, занижена) і детермінує особливості поведінки (поведінковий аспект) [16].

Згідно з положеннями генетичної психології [10; 11] для подолання нужди й успішного генезису існування та самоздійснення (за С. Максименком), а також збереження внутрішньої гармонії та рівноваги особистість, розвиваючись, повинна відділяти негативне від позитивного, а після того ще й секціювати на дрібніші відсіки ту інформацію, яку вона не хоче, але повинна сприйняти й засвоїти. *Ефективне секціювання випереджує ймовірність розповсюдження навіть часткової локальної невдачі у самоприйнятті на все життя.* Тому, наприклад, завдяки такому способові причина «некрасивого, відразливого, невродливого, потворного» обличчя підлітка може полягати лише в несуттєвих ознаках дії комплексу «гидкого каченяти», які навіть за незначної аутосугестії можна нейтралізувати. Завдяки секціюванню кардинально покращується процес самоприйняття, однак слід застерегтися від надмірності, що може призвести до дріб'язковості, самокопирсання, а отже й надто активного застосування психологічного захисту.

Істотні перепони для розвитку самоприйняття викликаються загальновідомим неврозом очікування, що так часто властивий людині в сучасному нестабільному і трансформаційному світі. Правда, треба відзначити, що йдеться не про власне негативний образ Я, а про психічну напругу людини, яка боїться негативних оцінок. Унаслідок цього підвищується фон загальної тривожності (самооцінної, міжособистісної, шкільної, патологічної та ін.), й активізуються не лише такі фундаментальні емоції, як горе, гнів,

сором, провина, але й виникають перепади в спілкуванні та самоприйнятті.

Самоприйняття – це певною мірою набуття особистісного сенсу, який, згідно з визначенням О. Леонтьєва, є індивідуалізованим віддзеркаленням дійсності через ставлення людини до тих об'єктів, задля яких розгортається її діяльність, усвідомлювані як значення «для-меня» засвоєваних суб'єктом безособових знань про світ. Особистісний сенс утворюється мотивами, спонукаючими до діяльності; від особистісного сенсу залежать смислові настановлення, які визначають і регулюють відносини та діяльність людини. Особистісні сенси разом з мотивами (та їх ієрархіями), є центральним психологічним утворенням людини. Особистісний сенс як цілісне утворення погано піддається змінам і для суб'єкта легше замінити один сенс іншим, ніж змінити його зміст [9].

Якщо в життєвій ситуації, що склалася, особистісний сенс повинен, але не може реалізуватися, то виникає дисбаланс внутрішніх психічних складових, який призводить до порушення цілісності особистості та її актуальної діяльності. Для усунення дисбалансу потрібна зміна особистісного сенсу (що є вкрай складно), його заміна іншим, більш відповідним певній ситуації, особистісним сенсом (його може не бути) або захист уже існуючого. Отож *якраз особистісний сенс як основне психічне утворення потребує задіяння психологічного захисту для збереження цілісності функціонування різних психічних структур людини, яка приймає або заперечує себе*. Самоприйняття, базоване на різних формах самоусвідомлення, доцільно розглядати не лише як процес багатовимірного ототожнення із самим собою, але і як значно складніший процес, який дозволяє досягнути сенсу власного існування, сконструювати оцінно-ціннісний внутрішній світ, тобто ту смислову сферу, яка і призводить до цілісності та внутрішньої узгодженості й захищеності особистості.

Психозахист починає діяти при появі в структурі особистісно-смислових утворень значущого негативного (для даної структури) явища, яке називають психотравмуючим чинником. Іноді психозахист може виступати загрозою значущості особистісного сенсу та негативно впливати на Я-концепцію людини (наприклад, під час різкого зниження в неї самооцінки), що несе загрозу сенсам, пов'язаним із самоставленням та самоприйняттям. Цілком можливими наслідками можуть бути стани депресії, тривоги, фрустрації тощо. Психозахисне самоприйняття покликане

нейтралізувати різного роду «психічні травми». Його несформованість або розлади спричиняють високу психічну напруженість і відповідні їй сильні вегетативні зміни, внаслідок чого дестабілізується внутрішній динамічний гомеостаз психічних структур, а отже й дезорганізується вся діяльність суб'єкта. Психозахист у такій ситуації дозволяє без вирішення посталої суперечності понизити рівень значущості психотравмуючого чинника, тим самим позбавивши індивіда від внутрішньої психічної напруженості, інших супутніх негативних змін і забезпечити позитивне самоприйняття.

Отже найвагомішою *корекційно-розвивальною і психотерапевтичною ознакою позитивного психозахисного самоприйняття є подолання амбівалентності, тривожності й невпевненості в собі, власної неповноцінності, захисту ціннісної свідомості, підтримки стабільної самооцінки і загального конструктивного самозбереження.*

На підставі теоретико-емпіричних результатів дослідження нами була розроблена розвивальна програма формування оптимального психозахисту в процесі позитивного особистісного самоприйняття, яка базувалася на генетично-психологічних підходах [7]. Програма включала цикл тренінгових заходів, елементи індивідуальної роботи, діагностичний блок. В основу досягнення власне розвивально-формуального ефекту програми було покладено спеціально розроблений *соціально-психологічний тренінг*, спрямований на оптимізацію адекватності психозахисного самоприйняття особистості, а також *інтенсивний спецкурс «Оптимістична генеза усвідомленого самоприйняття і потенціалів психологічного захисту»*. Результати апробації розвивальної програми формування оптимального психозахисту у процесі позитивного особистісного самоприйняття дали підстави стверджувати, що вона підвищує резистентність особистості щодо деструктивних чинників та надмірного застосування психозахисту, а отже й забезпечує її конструктивне самозбереження.

Змістове наповнення психозахисного самоприйняття після розвивально-формуальної роботи є переважно позитивним і внутрішньо узгодженим. Отож є всі підстави стверджувати про успішність задіяння особистістю психозахисного самоприйняття в контексті застосування нею технологій конструктивного самозбереження.

Список використаних джерел:

1. Вірна Ж.П. Адаптаційні ресурси професійної часової компетентності /Ж.П. Вірна. // Вісник Харківського національного педагогічного університету ім. Г.С.Сковороди. – Психологія. – Випуск 25. – Харків: ХНПУ, 2008. – С.28-34.
2. Вірна Ж. П. Мотиваційно-сміслова регуляція у професіоналізації психолога : монографія / Ж. П. Вірна. – Луцьк : РВВ “Вежа” Волин. держ. ун-ту ім. Лесі Українки, 2003. – 320 с.
3. Вірна Ж.П. Самоставлення як імперативний модус професійної ідентифікації особистості / Ж.П. Вірна // Психологічні перспективи 2011. – Вип.17. – С.28-39.
4. Гошовська О. Психозахист особистості у контексті розладів самоприйняття: теоретико-емпіричний аналіз / О. Гошовська // Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка. – Том X. – Психологія навчання. Генетична психологія. Медична психологія. – Вип. 19. – К. : ДП «Інформаційно-аналітичне агентство», 2011. – С. 90-98.
5. Гошовська О. Вплив психологічних травм дитинства на особливості застосування психозахисту дорослими у процесі самоприйняття: емпіричні аспекти / О.Гошовська // Психологічні перспективи. – 2013. – Вип. 21. – С.18-27.
6. Гошовська О. Психозахист як механізм компенсування дефектів та успішної адаптації особистості / О. Гошовська // Матеріали VI Міжнародної науково-практичної конференції студентів і аспірантів «Молода наука Волині: Пріоритети та перспективи досліджень» (14-15 травня 2012 року) : у 3 т., Т. 1. – Луцьк : Волин. нац. ун-т ім. Лесі Українки, 2012. – С.196-197.
7. Гошовська О. Розвиток оптимальних стратегій психозахисту особистості у процесі самоприйняття: основні блоки концептуальної моделі / О. Гошовська // Актуальні проблеми сучасної психології : Збірник наукових статей; [гол. ред. Ж.П.Вірна]. – Луцьк: ВНУ імені Лесі Українки, 2012. – С. 35-42.
8. Грановская Р. М. Защита личности: психологические механизмы / Р. М. Грановская, И. М. Никольская. – СПб. : Знание, 1999. – 352 с.
9. Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения. В двух томах. Т. I / Под редакцией В. В. Давыдова, В. П. Зинченко, А. А. Леонтьева, А. В. Петровского / А.Н. Леонтьев. – М.: Педагогика, 1983. – 392 с.
10. Максименко С. Д. Генезис существования личности / С. Д. Максименко. – К. : Издательство ООО “КММ”, 2006. – 240 с.
11. Максименко С.Д. Основы генетической психологии / С.Д. Максименко. – К. : НППЦ Перспектива, 1998. – 220 с.
12. Психология. Словарь / Под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – 2-е изд. – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.
13. Психотерапевтическая энциклопедия. / Под ред. Б. Д. Карвасарского. 3-е изд., перераб.и доп. – СПб.: Питер-Юг, 2006. – 944 с.
14. Романова Е. С. Механизмы психологической защиты. Генезис. Функционирование. Диагностика. / Е. С. Романова, Л. Р. Гребенников – Мытищи : Издательство „Талант”, 1996. – 144 с.
15. Словарь практического психолога / Сост. С. Ю. Головин. – Минск: Харвест, 1998. – 800 с.
16. Столин В.В. Состояния самосознания личности / В.В. Столин // Самосознание и защитные механизмы личности / под ред. Д.Я.Райгородского. – Самара : Изд. Дом "БАХРАХ–М", 2003. – С. 66–83.

РОЗДІЛ 3. ПСИХОЛОГІЯ КОНСТРУКТИВНОЇ ПРОФЕСІОНАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ В ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ

3.1. МОТИВАЦІЯ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ ОСІБ 50+ В УМОВАХ НЕПЕРЕРВНОГО НАВЧАННЯ

«Сьогодні ми стоїмо на порозі концептуального стрибка від лікування до профілактики. Все більш зростаюче число вчених, лікарів та психологів переконані, що інтенсивні і різноманітні розумові вправи можуть допомогти в боротьбі із занепадом розумових функцій, який в підсумку може прийняти форму деменції. Від лікування до профілактики - це провідна тема сучасної медицини, і вона стає важливою темою в битві проти когнітивного занепаду» (Е. Голдберг «Керуючий мозок: Лобові частки, лідерство і цивілізація»).

В умовах суспільних трансформацій, що їх спостерігаємо зараз в Україні, формується більш уважне, ніж раніше, але й вимогливіше ставлення до особистості, нове розуміння соціального та психологічного благополуччя, самореалізації, становлення особистості. Наш час вимагає від кожного активності, вміння актуалізувати здібності та реалізувати себе як особистість у різних сферах діяльності та спілкування. Сучасне суспільство ставить нові вимоги до людини – до її освіченості, мобільності та відкритості до здобуття нового досвіду.

Літні люди, отримуючи статус пенсіонера, на відміну від людей молодого та середнього віку, що живуть активним і різноманітним життям, лише частково беруть участь у житті суспільства. Традиційне обмеження роллю вихователя онуків чи організатора побуту дітей не завжди справедливе, тому що багато з них ще можуть активно і плідно трудитися. Нині важливо враховувати й те, що старше покоління, в складний час в житті українського суспільства пов'язаний із запереченням багатьох цінностей і досягнень попереднього періоду, переживає почуття глибокої образи і розчарування у зв'язку з тим, що все їх життя і робота, присвячені праці на благо суспільства, нерідко забуваються, або ж визнаються марними і непотрібними.

Як зробити життя літньої людини після виходу на пенсію гідним, насиченим діяльністю і почуттям радості, як позбавити її від почуття

самотності, відчуженості, як заповнити дефіцит спілкування і, зрозуміло, як забезпечити задоволення її потреб у соціальному і медичному обслуговуванні? Це й є визначальним чинником створення Університетів Третього Віку, які успішно функціонують у багатьох країнах за сприяння Центральноевропейської ініціативи. Створення та відкриття Університетів Третього Віку відбувається й в Україні. У всьому різноманітті функціонування цих університетів пропонуємо до розгляду досвід функціонування Акме-Університету на Волині. Волинський Акме-Університет – це проект підтримки і турботи, який дозволить людям відчувати себе необхідними суспільству і собі. Викладачі ВАкмеУ прагнуть зацікавити слухачів, навчити їх долати труднощі й знайомитися з новим для себе досвідом. А головне, вчать любити й цінувати себе та сприяють підтримці здатності до самореалізації особистості в будь-якому віці.

Аналіз останніх досліджень із цієї проблеми. Логіка наукових фактів загальної психології та їх концептуального осмислення й узагальнення закономірно висуває проблему вивчення особистості як суб'єкта діяльності (Ж. Вірна, Н. Волянчук, З. Карпенко, В. Потапова, В. Татенко та ін.). Одним з найсуттєвіших проявів суб'єктності людини є її самореалізація, завдяки якій відбувається максимальне розкриття в людині її активних діяльних сил та індивідуально своєрідного творчого потенціалу.

Наукова площина аналізу проблеми потенціалу особистості є надзвичайно широкою, її дослідження лежать на межі психології та інших наук, зокрема – філософії, педагогіки, соціології, державного управління тощо. Термін «потенціал» використовується в гуманітарних науках для позначення сукупності наявних засобів і можливостей у певній області діяльності. Це можливості окремої особи, групи, держави або всього людства, які можуть бути використані для вирішення конкретного завдання (комплексу завдань).

В психолого-педагогічній науці потенціал особистості частково описується в наступних психологічних термінах: не актуалізовані можливості, задатки, здібності, потреби, ціннісні орієнтації, якості особистості, нахили, приховані структуровані ресурси, резерви, творчі імпульси, внутрішня енергія, продуктивні сили, потреби пізнання самого себе та інших. Крім цього, потенціал особистості пов'язується з процесами актуалізації, реалізації, розгортання, відтворення, розкриття, втілення, сходження до самого себе,

прагнення «вийти за власні межі», самотворення, самовираження, самоствердження, самореалізації, розвитку (інтерактивного, рольового, соціокультурного), інтеріоризації. Як бачимо, що термінологічний апарат аналізу феномену потенціалу достатньо широкий. У науковій літературі існує три близьких за змістом поняття «потенціал особистості», «особистісний потенціал» і «людський потенціал», причому часто вони використовуються як синоніми, незважаючи на те, що останнє значно ширше попередніх.

Людський потенціал – це сукупність можливостей людини і суспільства, яка може бути використана для досягнення індивідуальних і суспільних цілей – як інструментальних, пов'язаних із забезпеченням необхідних умов життєдіяльності, так і мотиваційних, що включають розширення самих потенцій людини та можливостей її самореалізації.

Основу людського потенціалу складає демографічний потенціал, обумовлений чисельністю і віково-статевим складом населення. Багатомірний людський потенціал залежить від якісних характеристик людей, від їх соматичного та психічного здоров'я; соціальних потенцій; розвиненості матеріальних і духовних потреб і можливостей їх задоволення у трудовій та інших видах діяльності; соціокультурної мотивованості поведінки та ін. [1].

У контекст поняття «потенціал особистості» покладено розуміння його як системного, інтегративного утворення особистості, яке включає ряд структурних складових, що зумовлюють: здатність особистості виходити зі стійких внутрішніх критеріїв, орієнтуватися у своїй життєдіяльності, зберігати стабільність діяльності та смислових орієнтацій на фоні тиску зовнішніх умов (Д. Леонтьєв, В. Маралів, С. Головін, Д. Гудінг); формувати систему відносин людини до зовнішнього світу і до самої себе (В. Мясіщев); успішність людини в різних видах діяльності в контексті життя в цілому (М. Каган, І. Ашмарін); ступінь розвиненості здібностей особистості та можливостей їх реалізації (М. Алексєєнко, Г. Зараковський); успішність адаптації (А. Богомолів, С. Добряк, Н. Коновалова, А. Маклаков, О. Резнікова, Р. Свиначенко).

Окремі аспекти потенціалу особистості вивчаються в змісті «загальної психології» та «психології праці»: рівень особистісної зрілості та реалізації (А. Деркач, В. Зазакін, І. Байєр, І. Дроздов, О. Зубова, В. Маркін, Е. Дьячкова, Є. Ходаєва); внутрішні і зовнішні ресурси людини (Ю. Резнік); здатність до адаптації (А. Маклаков);

здатність до творчості та прагнення до саморозвитку (С. Маді, І. Маноха); передумови успішності професійної діяльності (К. Платонов, В. Бодров, В. Пономаренко, А. Ворона, Д. Гандер); рівень духовно-морального розвитку особистості (В. Пономаренко).

Типологія потенціалу особистості визначається в залежності від форм життєдіяльності. Зокрема, дослідники оперують наступними термінами: адаптаційний потенціал (А. Богомолів, С. Добряк, Н. Коновалова, В. Кулганова, А. Маклаков, О. Резнікова, Р. Свиначенко, Н. Старинська); соціально-психологічний потенціал (А. Бефані, Н. Дериглазова); інтелектуальний потенціал (Н. Грищенко, Н. Кудрявцева); потенціал самореалізації (С. Баранова, М. Садова); моральний потенціал (Н. Шевандрін); особистісно-розвивальний потенціал (С. Братченко); культурний потенціал (О. Мотків, Є. Руденський); комунікативний потенціал (Ю. Ємельянов, Л. Петровська); комунікативно-особистісний потенціал (В. Куніцина); аксіологічний потенціал (О. Полкунова, Л. Столяренко); творчий потенціал (Л. Вяткін, Є. Глухівська, В. Загвязинський, Н. Зайцева, М. Копосова, І. Маноха, А. Матюшкін, В. Риндак); духовний потенціал (О. Єлисеєв, Б. Паригін); духовно-творчий потенціал (Г. Гладишев, В. Ігнатова); лідерський потенціал (В. Васильєв, Г. Латфуллін, І. Дригіна), управлінський потенціал (Є. Смирнов) та інші.

Дослідники наголошують на існуванні двох якісних станів потенціалу особистості: актуалізований та потенційний (М. Алексеєнко, Г. Зараковський, О. Штепа). Актуалізований стан забезпечується актуальними особистісними ресурсами – реалізовані здібності, знання, уміння навички, які людина надбала в процесі власного життєвого досвіду і реалізує в ході життєдіяльності. Потенційний стан включає в себе потенційні особистісні ресурси – нереалізовані здібності (здатки), сукупність цінностей, продуктів мисленнєвої діяльності, ментальних і поведінкових стратегій, внутрішніх станів, настанов, які можуть бути використані людиною для досягнення певної мети. Б. Ананьєв оперує поняттями потенцій та тенденцій. До потенцій належать здібності, обдарованість, спеціальні здатності, життєспроможність, працездатність. До тенденцій – спрямованість особистості, інтереси, мотиви, ціннісні орієнтації, потреби, установки, переконання, відносини [2].

Зарубіжні психологи досліджували поняття «потенціал»: у термінах особистісних достоїнств-сил характеру і базових чеснот (К. Петерсен, М. Селінгман); психологічного благополуччя (К. Ріф);

як поведінковий потенціал (Дж. Ротер); для опису залежності мотиваційних особливостей (Д. Берлайн); для опису психологічної сили, що діє на суб'єкт у напрямку до цільової галузі (К. Левін).

Представниками гуманістичної психології потенціал визначається як особистісне утворення, що підлягає актуалізації або реалізації в процесі розвитку, який відбувається автоматично. Потенціалом наділена кожна людина, індивідуальні відмінності полягають лише в ступені його розкриття [4]. Російський дослідник Г. Зараковський запропонував концепцію «психологічного потенціалу». Автор визначає психологічний потенціал індивіда, як систему психологічних властивостей особистості, що зумовлює можливість успішної життєдіяльності індивіда в різних сферах життя. Властивостями особистості, з яких формується психологічний потенціал є загальна активність, мотиваційна установка на досягнення; спрямованість; здібності; регуляторні якості [5].

У сучасній українській психологічній науці в дослідженнях феномену потенціалу використовуються терміни «енергопотенціал людини» (С. Максименко), «потенціал індивідуального буття» (І. Маноха), «потенціал самореалізації» (М. Садова), «вчинковий потенціал» (Я. Кальба).

Енергопотенціал людини, за С. Максименком, – це показник її здатності до дії (пізнавальної, чуттєвої, мислительної, моральної, естетичної, тобто творчої). Автор зазначає, що необхідною умовою розвитку індивіда, вихідним матеріалом для виконання діяльності, переходу від можливості дії, її уявлення до дійсності, матеріалізації образів, почуттів і думок є енергія. Структура енергопотенціалу людини при цьому має два рівні: базовий енергопотенціал, що зумовлюється задатками, та оперативний енергопотенціал – отримана енергія, яку можна використовувати мисленнєво та практично [6]. Потенціал індивідуального буття людини, на думку І. Манохи, явище, що відтворює генералізовані ознаки розгортання непересічної природи «Я» людини протягом її життя. Цей потенціал індивідуального буття постає як здатність людини актуалізувати протягом свого життя інтенції та потенції власного існування, вибудовуючи таким чином індивідуально неповторний «простір» і «час» буттєвої активності [7].

Визначення потенціалу самореалізації, надане М. Садовою, збігається з визначенням потенціалу особистості за В. Подшивалкіною, власне потенціал самореалізації – це динамічне

інтегральне утворення, що визначає ресурсні можливості розвитку людини та її здатність до оволодіння та продуктивного здійснення різновидів діяльності [8; 9]. Я. Кальба вводить термін «вчинковий потенціал», під яким розуміє структурне і динамічне утворення, що інтегрує ситуаційний («Я перебуваю у ситуації»), мотиваційний («Я хочу вчиняти»), дієвий («Я можу вчиняти») та післядієвий («Я рефлексую») компоненти конкретного вчинку [10].

Узагальнюючи викладене вище ми виділили такі основні властивості потенціалу особистості:

потенціал розглядається як інтегративна системна характеристика, що включає в себе набір індивідуально-психологічних властивостей. Їх кількість різниться у різних дослідників і залежить від виду потенціалу;

потенціал проявляється в процесі подолання особистістю несприятливих умов її розвитку та зумовлює успішність психічної адаптації;

потенціал визначається операціонально через успішність самореалізації в діяльності (професійній, навчальній, тощо);

потенціал пов'язаний з віково-психологічними особливостями особистості, при цьому власна активність особистості виступає в якості умови, що регулює міру реалізації потенційних можливостей;

потенціал особистості має два якісних стани, які забезпечуються ресурсами особистості: актуалізований та потенціальний. На нашу думку, потенціал особистості не обмежується ресурсами людини, що перебувають у латентному стані, а є більш широким утворенням. Л. Виготський вказує, що «все внутрішнє у вищих формах було зовнішнім» і власне «кожна вища психічна функція проходить через зовнішню стадію розвитку, тому що функція є першочергово соціальною». При цьому основою успішності засвоєння зовнішніх форм поведінки є власна активність індивіда та необхідність практичного застосування набутої функції у життєдіяльності. Таким чином, розкриття потенціалу особистості залежить від активності особистості (самореалізації потенційних ресурсів та можливостей) та соціального оточення, яке може підтримати, а може відторгнути конкретну активність людини, забезпечити можливості для практичної реалізації потенціалу або не забезпечити. Більшість авторів погоджуються з тим, що розкриття потенціалу особистості актуалізується в ситуації саморозвитку – свідомого, активного, ціннісно обумовленого процесу реалізації власних ресурсів.

Потенціал особистості можна вважати «латентною основою», яка реалізується в процесі життєдіяльності людини при наявності внутрішнього спрямування та сприятливої ситуації розвитку.

Ми розглядаємо потенціал особистості як динамічне інтегративне утворення, що забезпечує успішність процесів індивідуалізації, соціалізації та професіоналізації особистості. Індивідуалізація реалізується як процес набуття індивідом специфічних властивостей, якостей, рис, ознак, способів прояву себе, що забезпечують реалізацію його власної індивідуальності та цілісність «Я». Соціалізація проявляється як двосторонній процес, що включає в себе, з одного боку, засвоєння індивідом соціального досвіду шляхом долучення до соціального середовища, системи соціальних зв'язків, а з іншого боку, процес активного відтворення індивідом системи соціальних зв'язків за рахунок його активної діяльності, активного включення в соціальне середовище.

Неперервна освіта протягом життя забезпечує умови для самоактуалізації та самореалізації внутрішнього потенціалу особистості, досягнення гармонії внутрішнього світу, поліпшення суб'єктивного самопочуття, зміцнення психічного здоров'я, формування соціальної активності, осмислення минулого, сьогодення і майбутнього, пошук необхідних ресурсів для досягнення життєвих цілей, формування активної особистості, здатної пізнавати довкілля, розвиватись, оволодівати знаннями, а також уміннями, навичками ігрової та практичної діяльності, доступної й цікавої для конкретної особистості з врахуванням її віку, індивідуального розвитку, з широким використанням сенсорних складових компенсаторно-корекційних механізмів та природних ресурсів людини.

Аналіз даних свідчить про існування відмінностей у виділених типах потенціалу самореалізації. Визначено, що тип активного саморозвитку потенціалу самореалізації суттєво відрізняється від інших типів (особливо екзистенційного) за всіма психологічними складовими. Екзистенційний тип потенціалу самореалізації має протилежні активному типу саморозвитку характеристики за такою складовою як «модальність активності». Пасивний тип саморозвитку та соціальний тип потенціалу самореалізації за цією складовою відрізняються менше, проте вони різняться за складовою «соціальне включення». Загалом особливості потенціалу самореалізації визначаються найпритаманнішою його складовою.

Результати дослідження засвідчують, що соціальна самореалізація – це один із типів самореалізації, який зорієнтований на зовнішній світ; водночас існують й інші типи, які зосереджені на власному розвитку, або на буттєвому існуванні. Таким чином, запропонована структура потенціалу самореалізації особистості підтверджена виділенням на її основі груп досліджуваних з різними типами потенціалу самореалізації.

У роботі представлено результати емпіричного аналізу психологічних особливостей осіб з різними типами потенціалу самореалізації за такими показниками: статтю, віком, особистісними орієнтаціями, особистісними рисами, копінг-стратегіями, рівнем інтелектуального розвитку, результатами навчання тощо. Виявлено, що соціальний тип самореалізації більшою мірою характерний для осіб жіночої статі (78,6% на противагу 21,4%), а тип пасивного саморозвитку домінує у представників чоловічої статі (62,1% на противагу 37,9%). За віковим розподілом у слухачів віком 55-60 переважаючим є екзистенційний та соціальний типи самореалізації (57,1% та 64,3% відповідно), а у слухачів вікової категорії 60-75 домінують типи активного та пасивного саморозвитку (82,4% та 62,1% відповідно).

Встановлено, що соціальному типу потенціалу самореалізації притаманна стратегія соціальної підтримки (17,9 бали), водночас, стратегія уникнення проблем більшою мірою характеризує осіб із потенціалом пасивного саморозвитку (16,4 бали).

Результати дослідження свідчать, що групі досліджуваних з типом потенціалу активного саморозвитку властиві високі показники пізнавальних потреб та креативності. Для слухачів з екзистенційним типом самореалізації характерним є низький інтелектуальний потенціал та низька креативність, водночас, досліджувані з соціальним потенціалом самореалізації відрізняються достатньо високими показниками креативності.

Виявлено відмінності в успішності навчання слухачів з різними типами потенціалу самореалізації: найвищу успішність демонструють досліджувані з активним типом саморозвитку (94,62%); середній рівень успішності характерний для слухачів з екзистенційним типом самореалізації та з пасивним типом саморозвитку (85,62% та 85,17%); значно нижчу успішність у засвоєнні знань мають слухачі з соціальним типом самореалізації (76,68%).

Охарактеризовано особливості осіб з різним потенціалом самореалізації за профілем професійного самовизначення: високий показник потенціалу активного саморозвитку притаманний педагогам, низький – психологам (94,1% та 5,9% відповідно). Водночас, соціальний потенціал самореалізації більшою мірою характерний слухачам, що мають досвід роботи практичного психолога в закладах освіти, ніж педагогам (57,1% та 42,9% відповідно). Суттєвих відмінностей у вираженні екзистенційного потенціалу самореалізації та потенціалу пасивного саморозвитку за профілем професійної самореалізації слухачів не виявлено.

Таким чином, теоретико-методологічний аналіз проблеми самореалізації особистості та інтерпретація результатів емпіричного дослідження дали змогу обґрунтувати психологічні складові та розробити типологію потенціалу самореалізації особистості.

У гуманістичній психології проблема самореалізації займає одне з чільних місць у працях А. Адлера, А. Маслоу, А. Ангґяла, Дж. Бьюдженталя, К. Гольдштейна, Р. Мея, К. Роджерса, Е. Фромма, які трактують самореалізацію (самоактуалізацію) як уроджену властивість людини. Особливості самореалізації та умови прояву і реалізації потенційних можливостей людини представлені у працях українських науковців Г. Костюка, С. Максименка, В. Панка, В. Роменця, М. Пірен, Л. Фрідмана і М. Гарунова, Т. Титаренко та ін. Гендерні та вікові відмінності самореалізації висвітлені у працях Т. Вівчарик, В. Гупаловської; О. Мірошніченко, В. Зарицької та ін.

Аналіз основних підходів до розуміння поняття самореалізації особистості у зарубіжній та вітчизняній психології показав, що самореалізація особистості є важливою міждисциплінарною, багатоаспектною, комплексною проблемою в системі наук про людину, що дає змогу значно розширити потенційні можливості суб'єкта за рахунок власних зусиль, переконань, ціннісних орієнтацій, мотивів. Шляхи експериментального вивчення самореалізації особистості знаходимо у дослідженнях Б. Ананьєва, К. Абульханової-Славської, В. Брушлинського, Е. Галажинського, Л. Коростильової, І. Манохи, Б. Паригіна, С. Рубінштейна та ін.

Теоретичний аналіз проблеми включає аспекти структурно-функціонального і динамічного вивчення самореалізації в описі змісту, рівнів та форм самореалізації (Е. Галажинський, Л. Коростильова, Д. Леонтьєв та ін.) та вивчення детермінації самореалізації через логіку регулюючої ролі свідомості та діяльності

(Л. Виготський, Є. Ільїн, О. Леонт'єв, С. Максименко, С. Рубінштейн та ін.). Огляд основних уявлень про самореалізацію особистості в психологічних теоріях (А. Маслоу, К. Роджерс, Е. Фром, В. Франкл та ін.) доповнює методологічні підстави інтерпретації цього психологічного феномену та актуалізує його розуміння як збалансованого особистісного потенціалу у розкритті генетичних, індивідних та соціальних аспектів життєздійснення.

Наукова інтерпретація феномену самореалізації зосереджена у його визначенні як процесу реалізації людини в житті і повсякденній діяльності за допомогою власних зусиль і співтворчості з іншими людьми. Отже, самореалізація пов'язана із самоздійсненням людини, де чітко простежується її взаємозв'язок із розкриттям сутнісних сил людини. Конкретизація такого визначення відображена у наукових доробках сучасних психологів, де самореалізація розглядається як свідомий цілеспрямований процес розкриття й упредметнення сутнісних сил особистості в її різноманітній практичній діяльності (Г. Костюк, В. Панок, В. Роменець, Т. Титаренко та ін.); властивість суспільно активної та гармонійно розвиненої особистості (Г. Балл, Т. Говорун, С. Максименко, О. Орлов, М. Пірен, А. Фурман та ін.).

З огляду на наукові здобутки психологів простежується закономірність виділення психологічних складових потенціалу самореалізації особистості, зокрема через вивчення особливостей самооцінки і зовнішньої оцінки (К. Роджерс), рис особистості (Г. Олпорт), особливостей мотиваційно-потребової сфери (А. Маслоу), цілепокладання (Ю. Швалб), ідентичності (Е. Еріксон), бар'єрів та копінг-стратегій (Л. Коростильова), життєвої позиції (В. Подшивалкіна); системи ставлень (В. М'ясищев).

На основі психологічних доробок виділено такі складові потенціалу самореалізації особистості [8]:

- 1) *модальність активності*, яка включає внутрішні процесуальні характеристики реалізації потенційних можливостей особистості;
- 2) *спрямованість особистості*, що визначає цільові, мотиваційні характеристики потенціалу самореалізації особистості;
- 3) *соціальне включення*, яке вміщує характеристики соціальної нормативності та соціально-рольового статусу людини.

На тлі теоретичного аналізу досліджень психологів гуманістичного напрямку (К. Альдерфер, А. Маслоу, К. Роджерс) виокремлено три головні типи самореалізації особистості:

- 1 – самореалізація, спрямована на власне буття;

- 2 – самореалізація, спрямована на міжособистісні відносини;
 3 – самореалізація, спрямована на власне зростання (рис. 3.1).

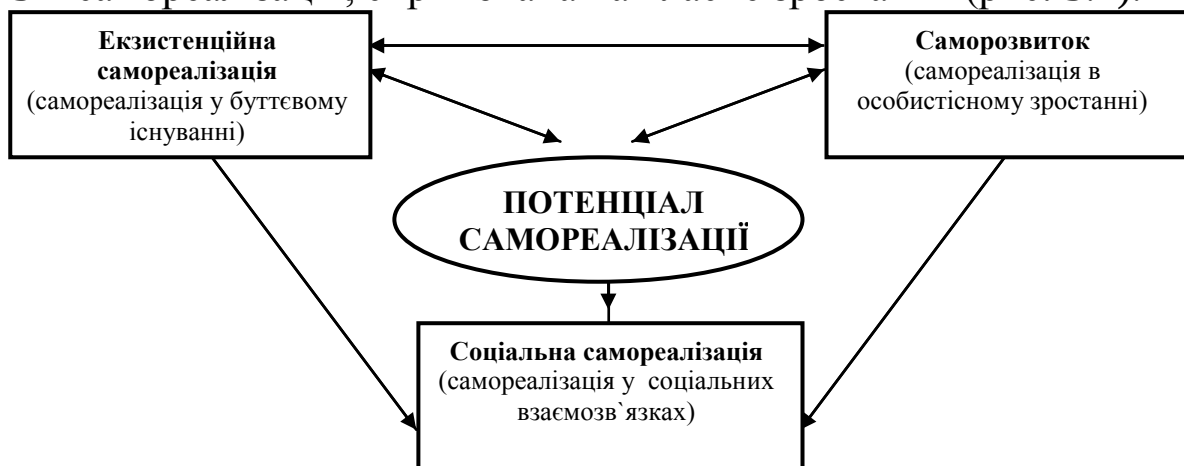


Рис. 3.1. Типи потенціалу самореалізації особистості

Основними принципами виділення психологічних складових та типів потенціалу самореалізації особистості є: принцип системності, принцип вивчення людини в її прогресивному розвитку як особистості, принцип нестійкої динамічної рівноваги, принцип активності, принцип подолання психологічних бар'єрів розвитку, принцип цільової детермінації. Їх зміст конкретизує визначення потенціалу самореалізації особистості як динамічного інтегративного утворення, що визначає ресурсні можливості розвитку людини та її здатності до оволодіння й продуктивного здійснення різних видів діяльності [1].

Метою та завданням дослідження постало обґрунтувати важливість активізації самореалізації осіб вікової категорії 50+ та визначити їх ресурсні можливості й дослідити взаємозв'язок індивідуально-психологічних особливостей та процесу адаптації людей похилого віку до пенсійного статусу.

Методи та методики дослідження. Дослідженням охоплено 50 осіб – слухачів Волинського Акме-Університету – Університету Третього Віку. Вік досліджуваних становив від 55 до 80 років. В дослідженні використані методи емпіричного аналізу експериментальних даних. Для дослідження були використані: Клінічне інтерв'ю, для вивчення психологічного стану літньої людини після виходу на пенсію; Визначення суттєвих ознак; Методика Ліппмана «Логічні закономірності»; Методика «Заучування 10 слів»; Методика «Рахунок за Крепеліном»; Методика «Таблиці Шульте».

Виклад основного матеріалу й обґрунтування отриманих результатів дослідження. З метою дослідження взаємозв'язку

індивідуально-психологічних особливостей та процесу адаптації людей похилого віку до пенсійного статусу на базі Волинського Акме-Університету було проведено емпіричне дослідження.

Результати клінічного інтерв'ю, для вивчення психологічного стану літньої людини після виходу на пенсію, свідчать, що способи та умови адаптації до пенсійного статусу протікають у всіх по-різному. Докладний аналіз розподілу відповідей клінічного інтерв'ю між групами досліджуваних дав змогу нам описати три групи випробовуваних, які можна позначити як три типи особистості літніх людей. Виділені типи поділені за критеріями: ставлення до минулого і майбутнього; ставлення до старості і прояви страхів (табл. 3.1).

Таблиця 3.1

Результати дослідження соціально-психологічної адаптації слухачів
ВАкмеУ

Шкали (рівні значення)	Група А	Група В	Група С
Самоприйняття			
високий	65%	5%	-
середній	35%	90%	30%
низький	-	5%	70%
Прийняття інших			
високий	63%	10%	-
середній	37%	78%	40%
низький	-	12%	60%
Емоційний комфорт			
високий	58%	10%	-
середній	42%	75%	26%
низький	-	15%	74%
Прагнення домінувати			
високий	44%	12%	-
середній	56%	77%	19%
низький	-	11%	81%
Інтернальність			
висока	75%	13%	-
середня	25%	78%	41%
низька	-	9%	59%
Відхід від проблеми			
високий	-	14%	68%
середній	27%	68%	32%
низький	73%	18%	-

Перша група – це активні, добрі, сміливі люди похилого віку, які намагаються жити активним життям з метою подальшого саморозвитку, самоосвіти, допомоги іншим людям. Таких серед

респондентів зовсім небагато, але вони виділяються із загальної групи. Вони намагаються дотримуватися колишньої моделі своєї поведінки. Можна назвати їх ентузіастами, так як вони буквально заражають всіх своєю енергією, імпульсивністю і душевним теплом.

Друга група – це самотні, ображені на життя, деякі навіть агресивні, душевно ранимі літні люди, які прагнуть й намагаються жити цікавим життям, відвідують Університет Третього Віку з метою витратити час, поспілкуватися, побути серед таких же, вирішити або поділитися своїми проблемами.

Третя група – це люди які усвідомлюють свої проблеми і намагаються їх вирішити шляхом навчання нової діяльності, спілкування, взаємопідтримки і руху вперед. Деякі з них теж самотні, але це для них навпаки стимул для руху. Вони оптимісти, тому що вони усвідомлюють проблеми свого становища і намагаються знайти будь-який вихід.

Таким чином, в ході проведеного дослідження виділено три групи пенсіонерів по їх відношенню до життя та за способом адаптації до пенсійного статусу. Ми припускаємо, що способи адаптації залежать від індивідуально-психологічних особливостей. Особистісні особливості виступають як чинники процесу адаптації: особливості самосвідомості, самооцінки й емоційної сфер особистості визначають адаптацію літньої людини до пенсійного статусу.

Проведене дослідження з метою визначення ресурсних можливостей самореалізації осіб вікової категорії 50+ з перспективою розробки Програми активізації осіб похилого віку шляхом стимулювання їх когнітивних функцій дало можливість представити наступні результати (рис 3.2).

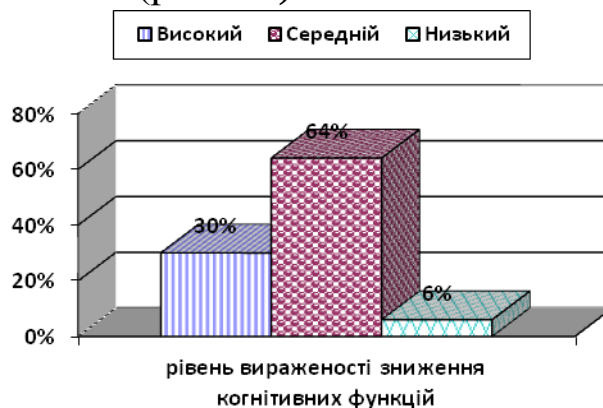


Рис. 3.2. Вираженість ресурсу когнітивних функцій у слухачів ВАКмеУ

Узагальнені результати за п'ятьма вищевказаними методиками показали, що переважає середній ступінь зниження рівня когнітивних функцій, виявлений у 64% слухачів. Виражене зниження рівня когнітивних функцій зафіксоване у 30% респондентів і лише у 6% досліджуваних зниження когнітивних функцій не виявлено.

Отже, для основних характеристик когнітивної сфери респондентів властива швидка втомлюваність при монотонній роботі та психічне виснаження. Для організації довільної уваги характерне утруднення організації на початковій стадії, що, в свою чергу, ускладнює зосереджене включення у процес організованої діяльності. Когнітивний профіль, при порушенні уваги, може бути охарактеризованим певною кількістю помилок персеверації – порушення, яке проявляється при вирішенні різного типу розумових задач. Крайнім випадком цього виявляється, наприклад, ситуація, коли респондент не здатний перестати давати одні і ті ж помилкові персеверативні відповіді, не дивлячись на те, що може точно визначати правильну відповідь. У слухачів високого та середнього рівня вираженості зниження когнітивних функцій виявлене виражене зниження оперативної пам'яті. Порушення оперативної пам'яті може привести до зниження декларативної пам'яті за рахунок обмеження кількості інформації, яка сприймається першопочатково. У групі респондентів, що належать до групи з вираженим зниженням рівня когнітивних функцій виявлене зниження рівня логічного мислення, а також утруднення у вмінні абстрагуватися. З «ригідним» когнітивним профілем пов'язана відсутність здатності абстрагуватися від буквальних асоціацій. Окремі респонденти, у зв'язку з цим, бачать події і взаємодії в їх номінальній формі і нездатні виявляти більш тонкі нюанси, а відповідно, і істинне значення подій. Таке конкретне мислення призводить також до нездатності генерувати чи правильно використовувати абстрактні поняття, наприклад символи, приказки і метафори.

Наведені дані визначають необхідність розробки Програми активізації осіб похилого віку шляхом стимулювання їх когнітивних функцій, в чому і вбачаються перспективи подальшої роботи зі слухачами ВАКМЕУ.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Узагальнення результатів досліджуваної проблеми дало підстави для такого висновку: самореалізація як форма суб'єктного буття особистості розкриває сутність реалізації людини в житті та повсякденній

діяльності за допомогою власних зусиль і співтворчості з іншими людьми. Багатоаспектний розгляд самореалізації як цінності, умови та гарантії свободи особистості, як базової потреби, як безперервного динамічного процесу розвитку і вдосконалення особистості та як чинника психічного здоров'я і довголіття людини, презентує нові обрії розуміння цього феномену як збалансованого та гармонійного особистісного потенціалу життєздійснення.

Як показує аналіз, саме Університети Третього віку здатні стимулювати і підтримувати сприятливий перебіг процесів старіння, сприяти спілкуванню та інтелектуальному прогресу літніх людей, налагодженню партнерських відносин спільнот Третього Віку з тими соціальними структурами, куди вони можуть внести свій «інтелектуальний продукт» в якості корисного вкладення. Робота УТВ має діяльнісно-практичний напрямок, що активізує громадську, трудову і освітню діяльність. Психолого-соціальна групова та індивідуальна робота демонструє розвиток навичок спілкування та зміцнення фізичного здоров'я слухачів, в тому числі пізнавальні лекції та фізіотерапевтичні заходи. Соціальний інтерес і його прояви у літньої людини дозволяє переживати протиріччя свого віку через створення цілющих зв'язків з оточенням. Не повинно губитися почуття приналежності до групи, взаємодія з людьми, почуття спільності з іншими людьми.

Узагальнюючи незначний досвід роботи з людьми літнього віку, варто визначити специфіку освітніх програм, які можуть бути адресовані літнім людям. Вони мають [8, с. 73 – 74]:

1. Сприяти більш активній інтеграції людей літнього віку у політичне й економічне життя країни, міста.

2. Забезпечувати інтеграцію літніх людей у культурно-освітній простір на основі врахування соціально-психологічних і статусних особливостей цієї соціальної групи, життєвого і соціального досвіду людей (наприклад, залучення людей літнього віку до освітньої діяльності за інтересами в прикладних заняттях, у творчості, у спілкуванні).

3. Надавати допомогу в соціальній і психологічній адаптації, продовженні творчої і фізичної активності літніх людей, передачі досвіду, зміцненні здоров'я (зокрема, підготовка людей літнього віку до участі у волонтерській діяльності).

4. Робити акцент на актуальних проблемах сьогодення, сприяти розумінню й усвідомленню подій сучасності (зокрема, формування комп'ютерної грамотності, оволодіння Інтернет-технологіями).

5. Підтримувати рольове навчання, яке допоможе літнім людям подолати кризові ситуації, пов'язані із переходом у новий соціальний статус.

З огляду на досвід функціонування Волинського Акме-Університету, а також аналіз змісту навчальних програм з погляду їх спрямованості на формування особистісних компетенцій, які розширюють економічні та соціальні можливості людей категорії 50+, можна відзначити, що на сьогоденньому етапі потрібна відпрацьована система взаємодії Університетів Третього Віку з державними структурами, бізнесом і громадськими організаціями з метою становлення цієї соціальної інституції.

Список використаних джерел:

1. Андреева Г.М. Социальная психология / Г.М. Андреева. – М.: Аспект Пресс, 2001. – 384 с.
2. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды / Б.Г. Ананьев. – М.: Педагогика.1980. – Т.1. – 229 с.
3. Вірна Ж.П. Структурно-функціональна організація особистісного простору студентської молоді / Ж.П.Вірна, В.В. Коширець. – Психологічні перспективи. - Луцьк, 2014. – Випуск 23. – С. 39-54.
4. Выготский Л.С. Психология развития человека / Л.С. Выготский. – М.: Изд-во Смысл; Эксмо, 2005. – 1136 с.
5. Зараковский Г.М. Психологический потенциал индивида и популяции / Г.М. Зараковский, Г.Б. Степанова // Человек. – №3. – 1998. – С. 50-59.
6. Максименко С.Д. Генеза здійснення особистості / С.Д. Максименко. – К.: Видавництво ТОВ «КММ», 2006. – 240 с. 13
7. Маноха І.П. Психологія потенціалу індивідуального буття людини: онтологічно орієнтований підхід : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-а психол. наук: спец. 19.00.01 «Загальна психологія, історія психології» / І.П. Маноха. – К., 2003. – 48 с.
8. Садова М.А. Психологічні складові потенціалу самореалізації особистості / М.А. Садова // Вісник Одеського національного університету. – 2010. – С. 102-109. – (Серія: Психологія; Т.15; Вип. 9)
9. Подшивалкіна В. Соціальні умови та психологічні виміри тенденцій використання потенціалу особистості / В. Подшивалкіна // Психологія і суспільство. – 2009. – №4. – С. 127-137.
10. Немов Р.С. Психология / Р.С. Немов. – М.: ВЛАДОС, 2003. – Кн. 1. Общие основы психологии (4-е изд.). – 688 с.
11. Проблеми психологічної герменевтики. Монографія / За ред. Н.В.Чепелевої. - К.: Міленіум, 2004. - 276 с.
12. Смульсон М.Л. Екзистенційне наповнення наративу старості. Актуальні проблеми психології: психологічна герменевтика М.Л. Смульсон / За ред. Н.В. Чепелевої. - К.: Міленіум, 2005. - 212 с.
13. Франкл В. Человек в поисках смысла / В. Франкл. - М.: Прогрес, 1990. - 367 с.
14. Шахматов Н.Ф. Старение. Норма и патология / Н.Ф. Шахматов // Психология старости: Хрестоматия. - Самара: Издательский Дом Бахрах-М. -С. 228-322.

3.2. РОЗВИТОК ОРГАНІЗАТОРСЬКИХ ЗДІБНОСТЕЙ ЯК КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО СПЕЦІАЛІСТА: ДІЯЛЬНІСНИЙ ПІДХІД

У зв'язку з тим, що сучасне суспільство характеризується як суспільство ризику [4], воно ставить особливі вимоги до якості організації діяльності та відповідно до компетентності особистості, яка здійснює цю діяльність. Крім того будь-яка професійна діяльність до переліку своїх компетентностей включає організаторську. Актуальність проблеми обумовлена необхідністю визначення такого підходу до розвитку здібностей, який би необхідним і достатнім чином міг забезпечувати їх становлення, як компетентності. Серед різних підходів, які існують в психології, саме діяльнісний підхід дає можливість забезпечити залучення мотивації в процесі розвитку здібностей при набутті досвіду у певній діяльності. Саме таке поєднання втілено у загально прийнятому розумінні компетентності (за Дж. Равеном), яка визначається як вмотивована здатність, втілена в певному досвіді [32].

Міра наукової розробки проблеми. Проблему теорії організаційної діяльності та організаторських здібностей можна прослідкувати якщо звернутись до історії розвитку категорії діяльності в системі наукових знань. Мовиться, перш за все, про надбання класичної філософії (Ф. Бекон, Г.В.Ф. Гегель, Д. Локк, М. Монтень, Платон, Сократ, Г. Спенсер, Й. Фіхте, Г. Шелінг, Д. Юм), праксеології (Т. Котарбінський, Т. Пщоловський), тектології (О. Богданов).

В епоху Відродження і Нового Часу відмічається увага філософів до теорії діяльності. Так М. Монтень описує диверсію як метод, який веде до результативної дії [26]. Р. Декарт формулює правила організації результативності: ретельно уникати поспіху і упередження, включати у свої судження те, що не викликає сумнівів; ділити складності на частини, щоб краще їх вирішити; розподіляти свої думки в порядку, від простого до складного; робити всеохоплюючі переліки і огляди [12]. Ф. Бекон також формулює чотири правила організації діяльності: спочатку спостерігай, а потім поспішай; дещо залежить від випадку; краще зустріти небезпеку на півшляху; якщо людина тривало активна, то ймовірно засне [5]. Д. Юм, розглядаючи засоби, цілі і плани в організації дій, твердить, що: той, хто вибирає засоби, визначає мету; інколи людина вибирає

засоби, які не ведуть до мети; порушення частини плану пов'язане з невиконанням цілого; виконання серйозних дій має здійснюватись під керівництвом; більш дієвим є мислення швидке і ретельне [43].

Представники німецької класичної філософії І. Кант і Й. Фіхте прагнули побудувати свою філософію як науку про діяльність. Для Г.В.Ф. Гегеля і його попередників визначальний характер практичної діяльності по відношенню до теоретичної тлумачиться як «інобуття духу» [10]. Такий розгляд практичної діяльності характерний і для його попередників – І. Канта, Й. Фіхте, Г. Шелінга, які вважали і практичну, і теоретичну діяльність різновидами духовної [7;15]. Розвиваючи ідеї загальної теорії діяльності, Г. Спенсер описав цикл організованої дії, який складається з таких етапів: установлення чіткої мети дії; детальний огляд умов і засобів, за допомогою яких мета може бути досягнута; складання детального плану дій, які ведуть до досягнення мети при застосуванні відповідних засобів і кращих умов; ретельне виконання плану; перевірка досягнутих результатів шляхом порівняння їх з метою, корекція мети, умов, засобів, плану дій, його реалізації і контролю [37].

Надбання філософії в царині проблем діяльності в 20 столітті спричинили виникнення окремої філософської галузі, яка займалась проблемами ефективності і організації діяльності – праксеології.

Праксеологія розуміється як загальна теорія ефективно організованої роботи або як наука про раціональність дій. Тому в межах праксеології неможливо обійтись без концептуальних уявлень про діяльність. Резюмуючи, їх можна звести до наступного. Діяльність переважно інтерпретується як праця чи робота виявляється у вигляді ієрархічної системи дій: елементарні; складні індивідуальні; складні колективні. Реальним суб'єктом діяльності є індивідум, а організація («інституція») розуміється в якості суб'єкта колективних дій лише метафорично. Як моменти дії розглядаються засоби і знаряддя, які об'єднуються поняттям „апаратура”, а також процес (послідовність дій, комплекс, „акорд”, „полоса акордів”), в якому дії узгоджуються і синхронізуються. Основоположник праксеології Т. Котарбінський відмічав, що поняття організації стає актуальним уже у випадку акорду дій одного суб'єкта. Під організацією він розумів певний вид сукупності, усі складові елементи якої сприяють досягненню певної мети. А під елементами сукупності розумілись складові частини акорду дій. Вони складають певну організацію, якщо спрямованні на досягнення [21]. Таке

розуміння терміна організації називалось результативним. Функціональним, якщо під організацією мається на увазі саме організовування, навмисне зведення даного набору елементів, у стан складного об'єкта. У випадку, якщо організація є набором дій, то вона має у собі щось функціональне навіть у результативному сенсі, оскільки елементами результату є дії, а не речі чи особистості. Поняття підготовки може бути корисним при аналізі будь-якої ускладненої організації. Підготовчими діями є такі, що роблять можливим чи полегшують виконання. Серед них виділяють такі, як усунення перешкод, попереднє формування матеріалу, підготовка діючого суб'єкта і вироблення плану дій. А план має бути: цілеспрямованим, придатним для досягнення мети; реальним для виконання і економічним; легким у використанні та зрозумілим; оперативним, тобто таким, наскільки легко по ньому орієнтуватися і чи пропонує він більш раціональне ведення справ; послідовним і не суперечливим; точним (деталізованим, таким, що передбачає ймовірні модифікації дії в різних обставинах); гнучким і обґрунтованим.

На думку Т. Котарбінського, у процесі організації діяльності необхідно поєднувати складові дії в єдину сукупність, найбільш придатну для досягнення мети, а інтеграція дій є саме таким їх поєднанням. Істотною умовою раціональної інтеграції дій є оптимальна координація (тобто, щоб елементи не заважали один одному і щоб сприяли один одному). Позитивний бік координації – це концентрація. А концентрація – це кумуляція дій відносно спільної мети [21]. Розвиваючи ідеї Т. Котарбінського, Т. Пщоловський особливу увагу приділяв поняттю організації. Він говорив, що організацією називається організуюча і організована дія. Організуюча дія полягає у створенні сукупностей, пов'язаних між собою. Організуюча дія має бути одночасно і координуючою дією, а організована – скоординованою. Організовування полягає у підборі і групуванні, у визначенні функцій для виконання. А функція є виконанням постійно визначених дій на користь певної сукупності, побудованої за типом живого організму. Організована дія має значення в тому, що вона відкриває суб'єкту зв'язок його справ зі справами інших, а усвідомлення цього спричиняє координацію [31].

Слід відмітити, що проблематика організації здавна розглядалась у науковому пізнанні. Але тільки до початку 20 століття в біології і психології було показано, що об'єкти, які істотно

розрізняються за складом, можуть демонструвати подібні якості завдяки спільності в способах організації. Широка різноманітність процесів і форм організації стимулювало спроби побудувати загальне вчення про організацію. Однією з перших концепцій виявилась тектологія, започаткована О. О. Богдановим в одноіменній роботі [6]. Він дав опис різноманітних процесів виникнення і розпаду організації. Пізніше узагальнений підхід знайшов вираз в кібернетиці і в загальній теорії систем. Основним положенням тектології є: будь-яка людська діяльність об'єктивно виявляється організуючою чи дезорганізуючою. Це означає: всяку діяльність можна розглядати як матеріал організаційного досвіду і досліджувати з організаційної точки зору.

Поняття організації на загально-теоретичному рівні досліджується також і в теорії управління. Визначальною в цьому плані є робота Р. Акоффа, присвячена аналізу обмежень і вимог до організаційної структури в контексті майстерного вирішення проблем [27]. Аналізуючи основні поняття теорії організації і управління, Д. М. Гвішиані відмічає, що поняття організації носить такий же багатогранний характер, як і поняття управління системою [9]. Вперше ідеї системного підходу були висловлені в роботі Е. Б. Кондільяка – «Трактат про системи». Проблеми побудови системної методології присвячені праці Л. фон Берталанфі, І. В. Блауберга, В. Н. Садовського, Е. Г. Юдіна, А. І. Уймова та ін. [35; 36; 42].

Серед методологів, наробки яких пов'язані з досліджуваною нами проблематикою, слід виділити Г. П. Щедровицького з його роботами про систему колективної мислєдїяльності та про технологію організаційно-дїяльнісних ігор [41].

Поряд із теорією організації, теорією систем та теорією управління не на пряму, а побічно, проблема організаторської діяльності та здібностей до неї розглядається в психологічних теоріях діяльності.

Саме в проблематиці структури діяльності дослідники організаторських здібностей можуть одержати для себе продуктивну інформацію. Оскільки в основі здатності до організації діяльності лежить міра орієнтації організатора в структурі організованої ним діяльності. У цьому контексті евристичними можуть бути ідеї таких дослідників структури діяльності, як Б. Г. Ананьєв, Е. О. Клімов, О. М. Леонтьєв, Б. Ф. Ломов, О. Р. Лурія, Г. В. Суходольский,

В. Д. Шадриков та інші. Зупинимось коротко на характеристиці цих теорій.

Вважаючи недостатнім структурний аналіз суб'єктивних явищ, Б. Г. Ананьєв підтримав підхід до психіки суб'єкта, пов'язаний з діяльністю [1]. При цьому діяльність трактувалась Б. Г. Ананьєвим досить широко: як форма існування суб'єкта, як активність людини. Діяльність, за Б. Г. Ананьєвим, має предмет і засоби (знаряддя і знаки), операції і мотивацію. Операції чи дії є структурними елементами діяльності. Дії формуються шляхом навчання, причому формування дій – це і формування психічних процесів, станів, якостей психіки. Психічний розвиток людини є процес перетворення зовнішньої діяльності у внутрішню (інтеріоризація) і перетворення внутрішньої у зовнішню (екстеріоризація). Поняття про власний рух діяльності було введено Б. Г. Ананьєвим у зв'язку з його задумом створити психологію активності і відрізняється у нього від понять про регуляцію діяльності і про регулювання самої динаміки діяльності ззовні.

Найбільш повно загальна структура діяльності представлена в роботах О. М. Леонтьєва [23]. В його роботах діяльність має такі складові як потреба, мотив, мета, задачі (мета в конкретних умовах) і співвідносні з ними діяльність, дії, операції. Особливу увагу О. М. Леонтьєв звертав на зміни і трансформацію самої структури діяльності. Так, діяльність може, втративши мотив, перетворитись в дію, а дія, при зміні мети, може перетворитись в операцію. Мотив може перейти на мету дії, і тоді вона перетворюється в діяльність. Дещо в іншому контексті характеризував особливості організації діяльності О. Р. Лурія [24]. В його теорії динамічної локалізації психічних функцій було виділено блоки, які забезпечують здійснення різних функцій в процесі реалізації діяльності: енергетичний блок тону; блок програмування та контролю; блок прийому та переробки інформації. Продовжуючи ідеї О. М. Леонтьєва, П. Я. Гальперін у своїй теорії поетапного формування розумових дій говорив про те, що дії мають інваріантну будову, в якій виділяють орієнтувальний, виконавчий і контрольний компоненти. Провідну роль відіграє орієнтувальний компонент, який утворює орієнтувальну основу дії. Вона має бути адекватною цілям і умовам та повністю містити відомості, необхідні і достатні для правильного, точного і швидкого виконання дій [8].

Основу будь-якої теорії складає теоретична схема, яка розглядається як системне зображення досліджуваної в теорії реальності. Психологія діяльності не є виключенням. Психологічній теорії і практиці необхідний єдиний і досить повний системний базис для відображення різних діяльностей. Такий системний базис Г. В. Суходольский запропонував уявити у вигляді ієрархічної структури [38]. На першому рівні було виділено чотири головні підпростори: морфологія, аксіологія, праксеологія та онтологія. На другому рівні було виділено склад будови діяльностей, потреби і цінності, розвиток і функціонування, існування та пізнання діяльностей.

Ряд авторів деяких психологічних концепцій діяльності обмежуються її компонентно-структурним аналізом або системогенезом. Концепція В. Д. Шадрикова присвячена системогенезу професійної діяльності [40]. Психологічна система діяльності, за В. Д. Шадриковим, включає такі основні функціональні блоки: мотивів діяльності, її цілей, програми, інформаційної основи, прийняття рішення, професійно важливих якостей. Системоутворюючим компонентом психологічної системи діяльності є мета. Мета може розглядатись як уявлення про результат і як рівень досягнень. Програма діяльності включає уявлення про компонентний склад, способи виконання дій і їх послідовність в різних умовах. Інформаційна основа діяльності і містить у собі характеристику різних умов та включає три рівні: сенсорно-перцептивний, когнітивний, образно-оперативний (прагматичний, адекватний, лаконічний, специфічний, функціонально деформований). Прийняття рішення як функціональний блок діяльності має залежність від інших компонентів структури діяльності. Розвиток психічних професійно-важливих якостей проявляється як розвиток функціональних і операційних механізмів.

Відродження наукових пошуків щодо проблеми організаторських здібностей відбувається наприкінці 50-х років ХХ ст. на фоні зростання інтересу психологів до феномену здібностей взагалі. У структурі організаторських здібностей А. Г. Ковальов та В. Н. Мясіщев виділяли так звані провідні і опорні якості. При цьому до провідних ними були віднесені: гнучкість розуму у поєднанні з творчою уявою, які проявляються у винахідливості, сміливості, рішучості і твердості. На їх думку, розвиток організаторських здібностей можливий на фоні здатності до цілісного бачення [18].

Слід зазначити, що ми таким чином розрізняємо здібність та здатність. Здібності – психологічні якості, які забезпечують успіх у засвоєнні та реалізації діяльності. Здатності – це володіння системою психологічних засобів, які забезпечують успішну реалізацію діяльності.

Серед досліджень, які були присвячені безпосередньо проблемі організаторських здібностей, особливе місце займають роботи Л. І. Уманського [25;39]. В дослідженнях зазначеного автора та представників його школи вивчались такі питання, як природні передумови організаторських здібностей, структура якостей особистості організатора, специфічні якості та індивідуальні відмінності особистості здібного організатора, особливості прояву організаторських здібностей в різних видах діяльності, динамічна структура особистості з точки зору її організаторських можливостей. Л. І. Уманським була представлена така структура якостей особистості здібного організатора, яка включає: якості спрямованості особистості; підготовленість до діяльності; індивідуальні характеристики організаторських здібностей; загальні та спеціальні якості.

Комплексне дослідження проблеми організаторських здібностей як динамічної системи, здійснювалось рядом психологів в межах системно-діяльнісного підходу. Наприклад, В. В. Давидов побудував свій методологічний підхід до дослідження проблеми організаторських здібностей на такому визначенні мети діяльності організатора, як прагнення до узгодженості індивідуальних діяльностей, завдяки якому результат спільної діяльності дає найбільший ефект. З такого прагнення випливає основне завдання організатора – планування шляхів і засобів реалізації узгодженості. Організаторські здібності, таким чином, можуть трактуватися як здатність до здійснення основних організаторських функцій: формулювання та прийняття рішень; організаційна робота з їх виконання; регулювання та коректування; контроль [11].

До системно-діяльнісного підходу можна віднести також дослідження Ю. Д. Красовського, який виділяє три основні складові організатора виробництва: управлінська позиція керівника, управлінська самосвідомість керівника і управлінська концепція керівника [22]. Останнє поняття в наукову термінологію було введено А. І. Кітовим [17]. Але Ю. Д. Красовський, на відміну від А. І. Кітова, його пов'язує не тільки з особистістю керівника, але і з колективом,

яким він керує. Уточнення характеристики здібностей організатора було здійснено В. Ф. Рубахіним та А. В. Філіповим через виділення в їх структурі психофізіологічної, психологічної та соціальної груп якостей [33].

Поряд із психологічною теорією діяльності проблемою організаторських здібностей займається організаційна психологія. Організаційна психологія на Заході концентрує свою увагу на аналізі поведінки людей в організації, а також на особливостях функціонування та розвитку організації як цілісного соціального утворення [13, с. 26-34]. Серед відчизняних на особливу увагу заслуговують дослідження В. П. Казміренка, Л. М. Карамушки, Т. Б. Хомуленко, А. В. Поденка, Н. Л. Коломінського.

В. П. Казміренко на основі системного підходу розробив модель соціально-психологічної регуляції організаційної діяльності. В його роботах було доведено, що фактори інтенсивності організаційної життєдіяльності визначають механізми вирішення внутрішньоорганізаційних суперечностей, механізми упорядкування зв'язків функцій та станів і механізми цілепокладання [14].

Л. М. Карамушка виділила фактори, що відображають психосемантичну структуру психологічної готовності керівників освіти до управління: творчість, системність, прогностичність, гуманізація, психологізація [16].

Т. Б. Хомуленко, А. В. Поденко досліджували підлітковий вік як зону найближчого розвитку організаторських здібностей, структуру, чинники і засоби сприяння їх становленню [29;30].

Н. Л. Коломінський побудував модель індивідних та особистісних властивостей менеджера освіти, як суб'єкта управлінської діяльності, в якій центральною категорією виділяється категорія «здібностей» [19]. Але, якщо Н. Л. Коломінський виділяв компетентність організатора як один з компонентів у характеристиці здібностей менеджера, то Дж. Равен, розглядаючи види компетентності, фактично виділяє серед них ряд таких, що пов'язані зі здатністю до організації.

Мета нашої роботи полягала у здійсненні аналізу структури компетентності та створенні програми розвитку організаторських здібностей майбутніх спеціалістів як компетентності на засадах діяльнісного підходу.

Появу поняття компетентності пов'язують з Арістотелем, який говорив про «*atere*» - силу, що розвивається і вдосконалюється як

риса особистості [3]. В роботі Р. Уайта категорія компетентності наповнюється особистісними складовими, включаючи мотивацію [43]. В межах сучасної освітньої парадигми: компетентність є інтегральна якість особистості, що виявляється в здатності й готовності до діяльності, заснованої на знаннях і досвіді, набутих у процесі навчання й соціалізації [20, с. 30-32]. І. А. Зимня, продовжуючи підхід Дж. Равена, запропонувала компонентну структуру компетентності: 1) готовність до прояву компетентності, як мобілізація суб'єктних сил; 2) володіння знанням змісту компетентності; 3) досвід прояву компетентності в стандартних і нестандартних ситуаціях; 4) ставлення до змісту компетентності; 5) емоційно-вольова регуляція.

З нашої точки зору, характеризуючи структуру компетентності, перший і четвертий компоненти за І. А. Зимньою доцільно об'єднати в один «мотиваційний», оскільки і готовність і ціннісно-сміслові ставлення відносяться до аспектів мотивації, принаймні в тому контексті, який розглядається нами. Другий компонент доцільно виділяти як когнітивний (який має включати знання не тільки змістовного, але і процесуального характеру). Третій компонент, який стосується досвіду в різних ситуаціях, слід об'єднувати під назвою «діяльнісний», оскільки він має включати не тільки комунікативно-поведінкові, але й операційно-діяльнісні аспекти. Четвертий, регуляційний компонент має характеризуватися не тільки через емоційно-вольову регуляцію, але і через повний перелік феноменів саморегуляції, проявів компетентності мимовільного, довільного та післядовільного рівнів.

Отже, структура компетентності має включати такі компоненти, як: мотиваційний, когнітивний, діяльнісний, регуляційний.

Діяльнісний підхід в нашій розвивальній програмі реалізовувався завдяки тому, що вона містить етапи, які пов'язані із компонентами психологічної структури діяльності, а саме: мотиви (1-й етап розвивальної програми), система дій та операцій і відповідних їм цілей та задач (2, 3-й етапи). Крім того враховувалось те, що досконале оволодіння діяльністю вимагає досвіду її застосування в різних ситуаціях (4 етап) та відлагодженого зворотнього зв'язку (5 етап).

Розвиток організаторських здібностей має бути спрямований на те, щоб вони набували якостей компетентності. Це і було основною метою нашої розвивальної програми, в будові якої втілились наші

уявлення про компоненти компетентності, а саме: мотиваційний компонент компетентності (1 етап розвивальної програми); когнітивний (2-й, 3-й етап); діяльнісний (3-й, 4-й етап); регулятивний (4-й, 5-й етап).

Структура програми розвитку організаторських здібностей як компетентності

Етап		Мета
початковий	1. Мотиваційний	Забезпечення позитивної мотивації до участі в розвивальній програмі та актуалізація мотивації організаторської діяльності
основні	2. Функціональний	Активізація функціональних механізмів організаторських здібностей через актуалізацію формально-програмних якостей індивідуальності
	3. Операційний	Формування системи дій та операцій, які лежать в основі успішного здійснення організаторської діяльності
	4. Ситуаційно-рольовий	Формування рольової компетентності через оволодіння досвідом застосування системи дій та операцій, які лежать в основі організаторської діяльності в ситуаціях виконання різних командних ролей з урахуванням типових помилок
завершальний	5. Рефлексивний	Усвідомлення результатів участі в розвивальній програмі та актуалізація установки до активного їх застосування в майбутній професійній діяльності

1. Мотиваційний етап

Мета: забезпечення позитивної мотивації до участі в розвивальній програмі та актуалізація мотивації організаторської діяльності

Завдання:

- актуалізація ціннісних орієнтацій суспільно-корисного характеру;
- актуалізація прагнень, які пов'язані з організаторською діяльністю (прагнення до домінування, до успіху, до досягнень, до уникнення невдач, до вирішення ситуацій невизначеності, до

самореалізації, самовизначення, самоактуалізації, до узгодженості дій);

- актуалізація мотивів, які пов'язані з організаторською діяльністю (мотиви взаємодопомоги, афіліації, престижу, влади, змагальні, пізнавальні, губристичні, відповідальності, ризику).

Завдання даного етапу реалізовувались в таких напрямках:

- обізнаність в питаннях мотивації діяльності, та мотивації, яка пов'язана з організаторською діяльністю;
- поінформованість щодо індивідуальних особливостей мотиваційної сфери учасників розвивальної програми та місця (ролі) в ній мотивів організаторської діяльності;
- усвідомлення значущості мотивації, пов'язаної з організаторською діяльністю для успішного її здійснення.

2. Функціональний етап

Мета: активізація функціональних механізмів організаторських здібностей через актуалізацію формально-програмних якостей індивідуальності

Основу функціональних механізмів здібностей (за В.Д. Шадриковим) складає сукупність різнорівневих онтогенетичних якостей людини, генотипічно обумовлена і така, що розвивається з накопиченням індивідуального досвіду. Функціональні механізми організаторських здібностей включають формально-програмні якості, які за Русаловим В.М. визначаються, як загальні ланки цілих програм поведінки (когнітивні стилі, стратегії зняття невизначеності, патерни домінування-підкорення).

Завдання:

- актуалізація когнітивних стилей, які обумовлюють специфіку перебігу взаємодії (когнітивний стиль „Диференційованість поля”, когнітивний стиль „Тип реагування”, когнітивний стиль „Гнучкість контролю ситуації”, когнітивний стиль „Когнітивна диференційованість”, когнітивний стиль „Зв'язність – свобода”, когнітивний стиль „Орієнтація протягом суб'єктивного часу”, когнітивний стиль „Толерантність до нереального досвіду”, когнітивний стиль „Об'єктивність – суб'єктивність”);

- актуалізація стратегій зняття невизначеності, які сприяють оптимальному перебігу процесу прийняття рішень;

- актуалізація патернів поведінки в умовах домінування-підкорення.

Завдання даного етапу реалізовувались в таких напрямках:

- обізнаність про формально-програмні якості індивідуальності та їх роль у організаційній компетентності;
- поінформованість про індивідуальні особливості формально-програмних якостей учасників програми;
- усвідомлення значущості формально-програмних якостей для організаторської діяльності.

3. Операційний етап

Мета: формування системи дій та операцій, які лежать в основі успішного здійснення організаторської діяльності

Завдання:

- розвиток здатностей організації взаємодії у спільній діяльності;
- розвиток здатностей, які лежать в основі взаєморозуміння;
- розвиток здатності до самоорганізації, як психологічної культури цілепокладання.

Кожне із завдань реалізовувалось в таких трьох напрямках:

- обізнаність про змістовні та процесуальні характеристики здатності;
- поінформованість про особливості та рівень розвитку даної здатності у учасників розвивальної програми;
- усвідомлення значущості здатності та формування орієнтувальної основи дій, які лежать в її основі.

Реалізація першого завдання здійснювалась з урахуванням того, що процес організації діяльності вимагає від того, хто ним керує, здатності здійснювати основні функції управління:

- а) мотивування учасників спільної діяльності,
- б) планування процесу здійснення колективної діяльності,
- в) прогнозування особливостей перебігу процесу здійснення колективної діяльності,
- г) координація взаємодії в процесі здійснення колективної діяльності:
 - орієнтація в особливостях здійснення усіх ролей і функцій, яких вимагає певна колективна діяльність;
 - розподіл ролей і функцій відповідно до цілей та структури спільної діяльності та згідно з індивідуальними можливостями учасників колективного процесу;
 - зміна ролей і функцій з врахуванням особливостей перебігу колективного процесу та особливостей ситуації;
- д) контроль за якістю виконання своїх ролей учасниками колективного процесу,

е) оцінка якості виконання ролей та функцій учасників колективного процесу,

Функція прийняття рішень є наскрізною для зазначеного переліку основних управлінських функцій організатора.

Друге завдання пов'язано з тим, що процес організації діяльності вимагає від організатора високого рівня здатності щодо розуміння психологічних особливостей усіх суб'єктів колективного процесу та групи як колективного суб'єкту. Ця здатність передбачає:

а) орієнтацію в індивідуальних можливостях суб'єктів колективного процесу (володіння необхідними знаннями, уміннями, навичками);

б) орієнтацію в інтелектуальних особливостях суб'єктів взаємодії у спільній діяльності (індивідуальний стиль мислення, мнемічні та перцептивні особливості);

в) здатність до оцінки емоційних станів суб'єктів взаємодії в процесі здійснення колективної діяльності за вербальними, невербальними проявами та проявами в діях і вчинках;

г) орієнтацію у системі мотивів та цінностей суб'єктів взаємодії і здатність до врахування цієї системи в конкретній колективній діяльності;

д) орієнтацію в таких ключових характеристиках колективу, як мотиваційне ядро вибору, референтність, дієва групова емоційна ідентифікація, колективістське самовизначення, ціннісно-орієнтаційна єдність, відповідальність [28].

Крім того, процес організації діяльності вимагає від організатора комплексу здатностей, які б забезпечували розуміння його усіма суб'єктами колективної взаємодії. Тобто, мова йде про те, що:

а) організатор повинен володіти основними соціально-психологічними засобами впливу, а саме: переконання, навіювання, наслідування;

б) організатор повинен орієнтуватися у невербальних засобах комунікації;

в) організатор повинен володіти високим рівнем мовленнєвих здібностей (розвинутий мовленнєвий апарат, логіка мовлення, емоційність мовлення).

Реалізація третього завдання здійснювалась з урахуванням того, що здатність до самоорганізації передбачає володіння психологічною культурою цілепокладання, яка включає:

а) самомотивацію, як здатність налаштовуватись на побудову та реалізацію власних цілей, усвідомлювати їх значущість для себе;

б) планування, як здатність до деталізації та ієрархізації власних цілей;

в) програмування, як здатність продумувати варіанти способів дій для реалізації власних цілей;

г) моделювання, як здатність враховувати зовнішні і внутрішні умови реалізації власних цілей;

д) прогнозування, як здатність передбачати та бути готовим (емоційно та когнітивно) до різних варіантів перебігу подій в процесі реалізації власних цілей;

е) темпоральна компетентність.

4. Ситуаційно-рольовий етап

Мета: формування рольової компетентності через оволодіння досвідом застосування системи дій та операцій, які лежать в основі організаторської діяльності в ситуаціях реалізації (виконання) різних командних ролей з урахуванням типових помилок.

Завдання:

- розвиток здатності успішно діяти в ситуаціях, що стосуються внутрішньогрупових проблем (групового клімату, внутрішньогрупового конфлікту, згуртованості, тощо);

- розвиток здатності успішно діяти в ситуаціях, що стосуються зовнішньогрупових проблем (конкуренції, кооперації, зовнішньогрупового конфлікту, тощо);

- розвиток здатності успішно діяти в ситуаціях, що стосуються креативу у прийнятті управлінських рішень (з урахуванням ролей, які застосовуються в технологіях ведення мозкового штурму, переговорів, вирішення суперечностей, створення позитивного налаштування, організаційно-діяльнісної гри).

Кожне із завдань реалізовувалось у таких напрямках:

- визначення змісту ролей через які реалізуються організаторські дії;
- побудова ролеграм, що містять необхідний спектр патернів поведінки, пов'язаних з ролями, через які реалізуються організаторські дії;
- розігрування ролей, через які реалізуються організаторські дії.

5. Рефлексивний етап

Мета: усвідомлення результатів участі в розвивальній програмі та актуалізація установки до активного їх застосування в майбутній професійній діяльності.

Завдання:

- аналіз та усвідомлення результатів розвивальної програми як власних досягнень її учасників (через деталізацію та фіксацію позитивної динаміки);

- забезпечення активного застосування набутих здатностей (через систематизацію отриманих здатностей шляхом співвіднесення їх з можливостями професійних ролей та через узагальнення отриманих здатностей шляхом їх співвіднесення з характеристиками професійної компетентності).

Розвивальна програма реалізовувалась протягом 10 тижнів, 2 заняття по дві академічні години на тиждень. Загалом 40 годин (обов'язкових). Крім того учасникам програми пропонувалось після кожного заняття додаткове (за бажанням) для повторення і закріплення засвоєного, тривалістю в 1 академічну годину. Тобто ще 20 годин (додаткових). У якості досліджуваних були студенти психологи 4 курсу у кількості 36 чоловік (3 експериментальні групи по 12 чоловік) та 36 чоловік контрольна група.

При визначенні напрямку аналізу результатів застосування розвивальної програми ми виходили з наступних міркувань.

Фундаментальні виміри формально-динамічних якостей відповідають будові функціональної системи за П.К.Анохіним, а саме, ергічність – аферентному синтезу, пластичність – прийняттю рішень (програмуванню), темп – виконанню, емоційна чутливість – зворотньому зв'язку [2]. «Широкий» аферентний синтез у відношенні до соціальної сфери (соціальна ергічність) пов'язують із екстравертованою поведінкою, яка притаманна здібним організаторам. Відповідно до спеціальної теорії індивідуальності людини за В.М.Русаловим [34] розвиток формально-динамічних якостей здійснюється не тільки за віком, але і як результат соціально організованих типів діяльності, тобто у процесі тренування. Отже, розвивальні впливи ґрунтовані на діяльнісних принципах можуть чинити позитивну динаміку в показниках соціальної ергічності. Саме це і було зафіксовано нами у процесі перевірки ефективності розвивальної програми. Значущість відмінностей між експериментальною та контрольною групами після застосування розвивальної програми за показником соціальної ергічності (методика В.М.Русалова «ОФДСИ») виявилась на рівні $p < 0,05$ (критерій Манна-Уїтні).

Список використаних літературних джерел

1. Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания / Б. Г. Ананьев. – СПб.: Питер, 2001. – 272 с. – (Серия «Мастера психологии»).
2. Анохин П.К. Узловые вопросы теории функциональной системы: монография / П.К. Анохин. – М.: Наука, 1980. – 197 с.
3. Аристотель «О Душе» Соч. в 4-х томах. Т.1, Ред. В. Ф. Асмус. М.: "Мысль", 1976.
4. Бек У. Общество риска. На пути к другому модерну / Ульрих Бек; [пер. с нем. В. Седельника, Н.Фёдоровой]. — М.: Прогресс-Традиция, 2000. — 384 с.
5. Бекон Ф. Сочинения: В 2т. / Френсис Бекон; [пер. с англ. Н.А. Федоров и др.]. – М.: Мысль, 1972. – Т.2: – 582 с. – (Серия «Философское наследие»).
6. Богданов А. А. Тектология: Всеобщая организационная наука. В 2-х книгах / А. А. Богданов. - М.: «Экономика», 1989. – (Серия «Экономическое наследие»).
7. Гайденко П. П. Парадоксы свободы в учении Фихте / П. П. Гайденко. – М.: Наука, 1990. – 128 с.
8. Гальперин П.Я. Развитие исследований по формированию умственных действий / П. Я. Гальперин // Психологическая наука в СССР / Под ред. Б.Г. Ананьева, Г.С. Костюка, А.Н. Леонтьева и др., Т.1.,-М., 1959. С.441-469.
9. Гвишиани Д. М. Организация и управление / Д. М. Гвишиани. – Изд. 2-е, доп. – М.:Наука, 1972. – 372 с.
10. Гегель Г. В. Ф. Сочинение: В 14т. / Георг Вильгельм Фридрих Гегель; [пер. с нем.]. – М.: Наука, 1935. – Т.VIII: Философия истории. – 470 с.
11. Давыдов В.В. Основные проблемы психологического изучения процессов управления / В. В. Давыдов // Актуальные проблемы общей, социальной и педагогической психологии. - М., 1980. С. 5-15.
12. Декарт Р. Избранные произведения / Р. Декарт. – М.: Госиздат, 1950. – 316 с.
13. Занковский А. Н. Организационная психология: Учеб. пособие для вузов по специальности «Организационная психология» / А. Н. Занковский. - М.: Флинта: МПСИ, 2000. – 648с.
14. Казміренко В. П. Соціально-психологічна регуляція діяльності організацій: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. психол. наук: спец. 19.00.05 «Соціальна психологія» / В. П. Казміренко. - К. Нац. ун-т., 1994. – 46 с.
15. Кант И. Собрание сочинений в шести томах. Том 3./ Под ред. Я.Ф.Асмуса, А.Я.Гулыги, Т.И.Ойзермана. (Серия «Философское наследие»). – М.: Мысль, 1964. — 542 с..
16. Карамушка Л. М. Психологія управління: Навч. посібник / Л. М. Карамушка. – К.: Міленіум. 2003. – 344 с.
17. Китов А.И. Социально-психологическая концепция руководства / А. И. Китов // Социально-психологические проблемы руководства и управления коллективами: науч. сообщ. к симпозиуму. – Рига, 19–21 дек., 1974 г.- М.: Изд-во АПН СССР, Общ-во психологов АПН СССР, 1974 – С. 20–21.
18. Ковалев А.Г. Психические особенности человека: в 2-х т. Т.2 Способности / А.Г. Ковалев, В.Н. Мясищев. - Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1960. – 302 с.
19. Коломінський Н.Л. Психологія менеджменту в освіті (соціально-психологічний аспект): Монографія / Н.Л. Коломінський. – К.: МАУП, 2000. – 286 с.
20. Компетентность и проблемы ее формирования в системе непрерывного образования (школа – вуз – послевузовское образование): материалы XVI научно–методической конференции «Актуальные проблемы качества образования и пути их решения» / науч. ред. проф. И. А. Зимняя. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. – 130 с.
21. Котарбинский Т. Трактат о хорошей работе / Т. Котарбинский; [пер. с польск.]. - М.: «Экономика», 1975. – 271 с.
22. Красовский Ю.Д. Руководитель трудового коллектива: Из опыта психолого-управленческого консультирования / Ю. Д. Красовский. - М., 1987. – 160с.

23. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность.- 2-е изд. / А. Н. Леонтьев. – М.: Политиздат, - 1977. – 304 с.
24. Лурия А.Р. Мозг человека и психические процессы. – Т.2 / А. Р. Лурия. – М.: Педагогика, 1970. – 496 с.
25. Мангутов И.С. Организатор и организаторская деятельность / И. С. Мангутов, Л. И. Уманский. - Л.: Изд-во Ленинград. ун-та, 1975. - 312 с.
26. Монтень М. Опыты. Избранные произведения: В 3 т. / М. Монтень; [пер. с фр.] – М.: Голос, 1992. – Т.3:– 416 с.
27. Организационная психология / Сост. и общ. редакция Л. В. Винокурова, И. И. Скрипюка. – СПб.: Питер, 2001. -512 с.
28. Петровский А.В. Социальная психология коллектива [Текст] / А. В. Петровский, В. В. Шпалинский. – М.: Просвещение, 1978. – 291 с.
29. Поденко А. В. Розвиток організаторських здібностей підлітків в умовах тренінгу / А. В. Поденко // Вісник ХНПУ імені Г. С. Сковороди. Психологія. – Харків: ХНПУ, 2006. – Вип. 20. – С. 155 – 162.
30. Поденко А. В. Організаторські здібності як зона найближчого розвитку підлітка / А. В. Поденко, Т. Б. Хомуленко // Наукові записки Інституту психології імені Г.С.Костюка АПН України / За ред. академіка С.Д. Максименка. – К.: Міленіум, 2006. – Вип. 29. – С. 306 - 313.
31. Пшоловский Т. Принципы совершенной деятельности (Введение в праксеологию) [Текст] : научное издание / Т. Пшоловский; Ин-т праксеологии. - Киев : Ин-т праксеологии, 1993. - 272 с. - (Б-чка деятельного человека).
32. Равен Дж. Ж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация; [пер. с англ.] / Джон Жанр Равен. – М.: Когито-Центр, 2002. – 396 с.
33. Рубахин В.Ф. Психологические аспекты управления / В.Ф. Рубахин, А.В. Филиппов. - М.: Знание, 1973. – 64 с.
34. Русалов В.М. Темперамент в структуре индивидуальности человека: дифференциально-психофизиологические и психологические исследования / В.М. Русалов. - М.: ИП РАН, 2012. - 528 с.
35. Сачков Ю. В. Основание общей теории систем: логико-методологический анализ / Ю. В. Сачков. – М.: Наука, 1974. – 279 с.
36. Садовский В.Н. Основание общей теории систем. Логико- методологический анализ / В.Н. Садовский. - М.: Наука, 1974. - 280 с.
37. Спенсер Г. Основание социологии / Г. Спенсер. – СПб.: Изд-во С. Павленкова, 1898. – Т 1-2. – 118 с.
38. Суходольский Г.В. Основы психологической теории деятельности / Г.В. Суходольский – Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1988. – 168 с.
39. Уманский Л. И. Личность. Организаторская деятельность. Коллектив: Избр. труды / Л. И. Уманский. – Кострома: Изд-во Костромского госуниверситета, 2001. - 208 с.
40. Шадриков В. Д. Психология деятельности и способности человека / В. Д. Шадриков – М.: Логос, 1996. – 320 с.
41. Щедровицкий Г. П. Избранные труды / Г. П. Щедровицкий - М., 1995. - 759с.
42. Юдин Б. Г. Системный подход и принцип деятельности / Б. Г. Юдин. – М.: Наука, 1978. – 286 с.
43. Юм Д. Сочинения: В 2т. / Д. Юм; [пер. с англ.] – М.: Мысль, 1965. – Т.2. – 411 с.
44. White R. W., Motivation Reconsidered: The Concept of Competence / R. W. White. - 1959

3.3. ПСИХОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ГОТОВНОСТІ УЧАСНИКІВ ОСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДО УПРАВЛІННЯ ІННОВАЦІЙНИМИ ПРОЦЕСАМИ В ШКОЛІ

Соціально-культурні та економічні зміни у державі, які відбуваються в наш час, не можуть не торкатися системи освіти, яка в сучасних умовах також потребує змін і повинна змінюватися, щоб відповідати новим суспільним вимогам. Існуюча до недавнього часу традиційна парадигма освіти, що була спрямована лише на цілі держави, замінюється новою – особистісно-орієнтованою. Перетворення традиційного освітнього процесу на особистісно-орієнтований вимагає якісних змін у системі освітнього управління. Управління в недалекому минулому сприймалось як процес командно-бюрократичного керівництва. При цьому застосовувалася монополістична й багаторівнева лінійно-функціональна структура. Процес управління здійснювався на основі жорсткої форми організації із застосуванням адміністративних засобів управління і жорстких ієрархічних зв'язків. Відбувалося беззаперечне підпорядкування нижчих рівнів управління вищим, нейтралізація горизонтальних форм зв'язку; орієнтація на владу, наказ, контроль, а не на мотивацію. Таке адміністративне командно-бюрократичне управління зумовлювало низьку організаційну культуру, запровадження жорстких вертикальних зв'язків і недооцінювання самостійності суб'єктів управління.

Розглядаючи зазначену проблему з боку сучасних вимог, з позиції нових підходів до управління сучасною школою як діяльністю, яка повинна враховувати внутрішні потреби школи, можливо дійти висновку про те, що управління школою – це цілеспрямована взаємодія всіх учасників навчально-виховного процесу на рівні адміністрації школи, вчителів, учнів та їх батьків, об'єднаних в одну організацію, підпорядкованих правилам і нормам цієї організації, які виконують спільну роботу і у ході якої складаються стосунки не у зв'язку з педагогічною діяльністю, а стосунки, які утворюють спільну педагогічну діяльність, це не просто стосунки у колективі, у соціальній групі, а й стосунки людей у соціальній організації, тобто в умовах, коли дії кожного учасника спільної діяльності задані, приписані, підпорядковані загальному порядку робіт, коли учасники пов'язані один з одним взаємозалежністю та взаємною відповідальністю.

Останнім часом процес наукової розробки проблеми внутрішкільного управління як самостійної наукової дисципліни суттєво прискорився. В цей період вдалося подолати відірваність розробки проблем внутрішкільного управління від досягнень загальної теорії управління соціальними організаціями, не заперечуючи специфіку школи як об'єкта управління. В наш час спостерігається прагнення застосовувати у внутрішкільному управлінні загальні закономірності сучасного менеджменту, розглядати школу як складну соціальну систему, яка постійно розвивається й оновлюється. Розв'язання найважливіших завдань, що стоять перед освітою взагалі і перед загальноосвітньою школою як її базовою ланкою, потребує якісного підвищення управлінської компетентності всіх суб'єктів внутрішкільного управління, вдосконалення системи управління щодо нововведень у функціонуванні та розвитку школи, змісті технології, освіти, реалізації окремих функцій школи (пізнавальних, виховних, творчих, оздоровчих і таке інше), забезпеченні школи ресурсами (інформаційними, програмно-методичними, фінансовими, кадровими, матеріально-технічними і таке інше), налагодженні зовнішніх зв'язків школи та інше.

Аналіз досліджень проблеми управління сучасною школою, а також матеріалів науково-практичних конференцій, проведених останнім часом за цими питаннями, дозволяють констатувати наявність таких *протиріч*:

- між усталеними традиціями й новаторством, між апробованими, колективно-схваленими нормами, правилами і оригінальними особистісними управлінськими діями та вчинками, між загальновизнаними управлінськими цінностями і ще не визнаними власними інноваційними здобутками, між зовнішньою суспільною оцінкою і власною самооцінкою своїх управлінських дій;

- між об'єктивною необхідністю реалізації особистісно-орієнтованого підходу в управлінні сучасною школою й переважанням суб'єкт-об'єктної орієнтації у взаємодії учасників навчально-виховного процесу;

- між посиленням уваги до психологічних закономірностей і особливостей розвитку управлінців усіх рівнів, усвідомлюваними настановленнями на досягнення єдності всезагального, особливого та індивідуального в процесі управління сучасною школою та практичною неготовністю суб'єктів освітньої діяльності до творчої

участі і впровадження нових управлінських технологій, між удосконаленням системи управління школою та недостатньою психологічною готовністю учасників навчально-виховного процесу враховувати сучасні тенденції в розвитку освіти, слабкістю науково-методичної підтримки в цьому плані;

- між зростаючою потребою в підвищенні рівня психологічної готовності учасників освітньої діяльності до управління інноваційними процесами в школі та їхньої грамотності в управлінні розвитком школи і недостатнім забезпеченням такої готовності під час навчання в педагогічних вищих навчальних закладах (включно із системою післядипломної освіти).

Вирішення визначених протиріч істотно залежить від особистісної спрямованості процесу підготовки суб'єктів управління до здійснення управлінської діяльності, орієнтованої на підвищення творчої активності управлінців усіх рівнів. Це передбачає розробку і практичне впровадження в життєдіяльність сучасної школи інноваційних стратегій та технологій, які б відповідали сьогоденню суспільства. Але, як показує вивчення системи професійної підготовки організаторів освіти та власний педагогічний і управлінський досвід дисертанта, складна та багатогранна діяльність управлінця, як правило, розглядається з організаційно-педагогічних позицій, а формування готовності до управлінської діяльності – як процес надбання необхідних знань та умінь, виконання певних управлінських дій. При цьому психологічні особливості управлінської діяльності враховуються недостатньо, що відображається на діяльності освітньої організації в цілому та окремих її працівників.

Аналіз етапів розвитку теорії та практики управління організаціями (зокрема, його психологічних основ) показав, що останнім часом з'явилося багато праць, в яких аналізуються відповідні проблеми. Це праці О. Виханського, О. Занковського, Л. Карташова, Ф. Лютенса, Т. Ніконова, Т. Соломандіна та ін. Дослідження управління організаціями, пов'язані з розвитком теорії менеджменту, представлені в роботах Дж. Бауера, Б. Вілперта, В. Джеймса, Дж. Дональдсона, Е. Евена, Д. Катза, Р. Кехна, Д. Кохена, Е. Лауера, І. Просера, О. Саппера, Дж. Тьоні та ін.

Щодо управління освітніми організаціями, то акцент робився в основному на аналізі науково-методичних та організаційних основ управління школою, визначенні змісту діяльності директора школи

(Г. Долинський, Л. Карамушка, Н. Коломінський, Л. Кудряшова, Г. Чернишова, Р. Шакуров), використанні прийомів наукової організації праці в процесі управління освітніми закладами (Н. Ільяшева, С. Максименко, Н. Чепелєва), впровадженні способів ефективного планування та контролю в школі (С. Березняк, Ю. Конаржевський, Т. Шамова), аналізі інформаційного забезпечення школи (Ю. Кузнецов), впливі соціальних та економічних факторів на управління закладами середньої освіти (Дж. Блейз, Дж. Андерсон, Х. Мітцберг, М. Предді, Р. Глейтер, Р. Лівесік та інші).

Істотною характеристикою діяльності, особливо значущою для сфери управління, є системність. Одним з основних принципів системного опису є, як відомо, принцип цілісності, при якому система розглядається як велика кількість взаємопов'язаних елементів, що утворюють стійку єдність. Відповідно до принципу цілісності, з одного боку, система повинна бути описана інакше, ніж її елементи, і з іншого – необхідне протиставлення цієї системи середовищу (чи більш широкій системі). Тісно пов'язаний з принципом цілісності принцип організованості системи. Він у найзагальнішому вигляді може бути сформульований таким чином: ціле більше суми частин, що входять до нього (ціле набуває таких властивостей, якими не володіють його елементи). Вищезазначене переконує в тому, що управлінську діяльність треба аналізувати системно. Зокрема, об'єкт управління має розглядатися цілісно у взаємодії всіх його елементів.

У роботі наголошено на необхідності виокремлення змістових та операційних компонентів у структурі управлінської діяльності. Ігнорування будь-якої зі вказаних її сторін – неправомірне. Управляти (Ф.Тейлер, А.Файоль) – значить передбачати (враховувати майбутнє; відпрацьовувати програму дій), організовувати (будувати матеріальний та соціальний організм підприємства), розпоряджатися (змушувати персонал працювати), координувати (пов'язувати, об'єднувати усі дії та зусилля) і контролювати (дбати про те, щоб все здійснювалось відповідно правилам і розпорядженням). Разом з цим аналіз досліджень (Т. Бойдела, О. Виханського, Ф. Генова, Л. Карамушки, О. Китова, Н. Коломінського, Г. Кунца, О. Наумова, Г. Щокіна) дає можливість виділити наступні управлінські функції: планування, постановка цілей, розробка програм, керівництво, організація, контроль, оцінка, інформаційне підґрунтя, прийняття

рішень, добір персоналу, матеріальне забезпечення, створення колективу однодумців, мотивація.

Особливою ознакою, яка визначає психологію шкільного управління, є те, що її об'єкт – організована діяльність особистості й колективу. Це не просто спільна діяльність членів організації, об'єднаних спільними інтересами й цілями, симпатіями або цінностями, це діяльність людей, підпорядкованих правилам і нормам цієї організації, які виконують спільну роботу. Норми, правила й вимоги такої організації передбачають і породжують особливі психологічні стосунки – це управлінські стосунки. Вони опосередковані цілями, завданнями й цінностями спільної діяльності.

Така соціальна організація як школа є, насамперед, соціогруповою структурою. І це означає, що всередині її діють більше, ніж одна група. Між ними можуть існувати статеві, вікові, владні, престижні та інші відмінності. Звідси виникають і мікрогрупова напруга, і можливі конфлікти. Проблема управління тут постає як досягнення міжгрупової консолідації, примирення, посилення позитивних значень взаємного сприйняття і взаємної оцінки. Отже, шкільна соціальна організація є діючою формально організованою групою. Її внутрішнє впорядкування здійснюється шляхом визначення мети, створенням правил внутрішнього розпорядку, через адміністративний нагляд за їх виконанням, створенням посадової ієрархії, розподілом ролей, формуванням почуття належності, через координацію діяльності, нагромадження і продуктивне використання ресурсів. Школа належить до первісних соціальних організацій, основним призначенням яких є навчання і виховання підростаючого покоління, тому застосування соціальних технологій є необхідністю сучасного управлінського процесу.

У роботі наголошено, що сучасний підхід до управлінської діяльності визначає таку послідовність принципів: управління зосереджено навколо людини, його завдання полягає в тому, щоб зробити людей здатними до спільної дії, надати їхнім зусиллям ефективності; управління пов'язане з об'єднанням людей в їх спільній організації і діяльності, воно глибоко вкорінене в культурі; будь-яка організація вимагає від управління чітких завдань, його роль полягає в тому, щоб забезпечити взаємодію членів колективу навколо досягнення спільних цілей; управління повинне сприяти розвитку і задоволенню потреб людей і суспільства в цілому, розвиток людей повинен здійснюватись на будь-якому рівні організації; будь-яка

організація, що складається з людей з різним рівнем знань і навичок, що виконують різноманітні види робіт, повинна будуватись на комунікації між ними і на їхній індивідуальній відповідальності за свою ділянку роботи; організація вимагає різноманітних засобів для оцінки рівня здоров'я і характеристик діяльності; організація не досягає результатів тільки у своїх стінах, вони досягаються за умови взаємодії із зовнішнім середовищем. Дані принципи досить загальні, але їх відрізняє орієнтація на людину, що дуже важливо для модернізації сучасної системи шкільного управління і розвитку. Такі ідеї гуманістичної психології (у застосуванні до управління, зокрема в освітній сфері) знайшли відображення в роботах Г. Балла, М. Боришевського, Т. Гринінга, Л. Карамушки, Н. Коломинського, А. Маслоу, Н. Максимової та інших.

На основі вивчення літератури показано, що розвиток – це одне з головних понять для багатьох наукових дисциплін. Це процес закономірних змін, переходу від одного стану до іншого, перехід від старого якісного стану до нового, від простого до складного, від нижчого до вищого. Розвиток – це незворотна, спрямована, закономірна зміна матеріальних та ідеальних об'єктів. Тільки одночасна наявність всіх трьох вказаних властивостей виділяє процеси розвитку серед інших змін: зворотність змін характеризує процеси функціонування (циклічне відтворення постійної системи функцій); відсутність закономірності характерне для випадкових процесів (змін); при відсутності спрямованості зміни не можуть накопичуватися, тому процес втрачає характерну для розвитку єдину, внутрішньо взаємопов'язану лінію. Це визначення цінне тим, що містить специфічні ознаки розвитку, що відрізняють його від інших змін, тобто не кожна зміна є розвитком. Із робіт педагогів та психологів, пов'язаних з поняттям розвиток, найбільш значущими є праці Г. Костюка, С. Максименка, М. Моїсєєва та ін. Основою їх концепцій про розвиток є взаємодія об'єктивних факторів: необхідності (закономірності) і невизначеності (випадковості), і тому розвиток будь-якого соціального об'єкта можна висловити на мові багатофакторної оптимізації. Щодо застосування цього поняття до навчального закладу, зокрема, до школи, розвиток – це позитивна зміна самої школи (її цілей, змісту, методів, форм організації педагогічного процесу) та її управлінської системи (її структури), яка має призводити до досягнення якісно нових результатів навчання, виховання і розвитку учнів.

Істотним важелем розвитку школи є інноваційні процеси. У дисертації розкрита суть внутрішкільних інноваційних процесів, проведена їх класифікація, вказано на особливості класифікації управлінських нововведень, показано, що важливим моментом у процесі застосування нововведення є мотивація участі в інноваційній діяльності. Учасники освітньої діяльності, беручи участь в інноваційному процесі з позиції суб'єктивної оцінки тієї користі, що вони отримують в результаті докладання потрібних для опанування нововведення зусиль, стають активними його учасниками, якщо впевнені: у можливості досягнення результату; в отриманні очікуваних наслідків при досягненні цього результату; у корисності (привабливості) цих наслідків. Виникнення й підтримування мотивації на опанування нововведення потребує створення певного мотиваційного середовища у школі, яке б підкріплювало поведінку, зорієнтовану на інноваційну діяльність та саморозвиток як навчального закладу, так і учасників освітньої діяльності.

Розробка моделі нововведення повинна здійснюватись тільки на підставі раніше отриманих даних, у зв'язку з тим, що надалі більшість проблем виникає тому, що були недостатньо враховані місцева специфіка, умови даної школи, готовність суб'єктів педагогічної діяльності, залишилися невирішеними питання, пов'язані з недосконалим аналізом діяльності школи. Нововведення плануються у вигляді концепції розвитку школи чи програми інноваційної діяльності. Передусім необхідно виділити цілі нововведення, які сприяють істотному просуванню в розвитку школи. Дані цілі повинні узгоджуватись з вимогами, інтересами та можливостями суб'єктів інноваційного процесу. Потім виділяються завдання та цілі кожного з учасників спільної діяльності, які надалі співвідносяться з цілями школи. Весь існуючий потенціал школи повинен бути врахований і сконцентрований на вирішенні поставлених завдань.

Ідея цілісності, єдності особистісного та колективного лягла в основу наукового розуміння проблем розвитку школи. Ця ідея знайшла своє відображення в теорії колективу (Р. Немов, А. Петровський та ін.). У цій теорії підкреслюється суттєве значення активності особистості, її потреби в самореалізації. Саме дослідження колективних форм діяльності дають можливість розкрити найбільш суттєві механізми активності особистості. У колективі ця активність набуває особливої форми та змісту. Активність особистості у шкільній організації має розглядатись у зв'язку з самим розумінням

організації як системи, яка залучає до себе системи функціонування й розвитку. Вони перебувають в ієрархічному зв'язку, де система розвитку є ведучою, а система функціонування – підпорядкованою. Діалектика їх зв'язку задає рух колективу, шкільній організації в цілому. Особистість діє і в системі розвитку, і в системі функціонування.

Наголошено, що особливо в процесі розвитку шкільної організації має місце застосування розроблених нововведень на практиці. Таке застосування ставить цілий комплекс проблем: правове обґрунтування, зацікавленість, технологічна відповідальність та інше. Застосування нововведень завжди супроводжується змінами в змісті праці, змінами в самій структурі організації, які потребують адаптації з боку її членів. Розв'язання соціально-психологічних проблем при цьому повинно проводитися поетапно. На першому етапі необхідний соціально-психологічний аналіз організації, під яким розуміється оцінка організації та її елементів щодо сумісності з людським фактором, куди входить прогнозування наслідків для членів організації та змісту їх праці. Другий етап – соціально-психологічне обстеження колективу з метою визначення конкретних особливостей взаємоадаптації нововведень та колективу даної організації (тут мається на увазі групування членів колективу за ступенем необхідного залучення його до нововведення, виявлення різних “груп свідомості” залежно від настановлення щодо нововведення та готовності до нього), розробка заходів для покращення психологічного клімату організації навколо нововведення. Третій етап – це спеціальна підготовка членів колективу, при якій розв'язується завдання професійного залучення працівників до системи застосування нововведення. Участь різних учасників освітнього процесу (адміністрації, вчителів, учнів та їх батьків) в розв'язанні суттєвих питань життя шкільного колективу значною мірою сприяє підвищенню його активності, виступає як активний стимул розкриття його здібностей. Психологічний механізм виникаючого ефекту виявляється в тому, що створення для кожного учасника освітньо-виховного процесу можливостей реально вплинути на розв'язання справ колективу сприяє задоволенню соціальних потреб особистості, потреб у самоствердженні, творчості, а також підвищує зацікавленість в управлінській діяльності щодо розвитку школи та задоволення від праці. Участь всіх учасників освітнього процесу в управлінні школою відповідає не лише основним

принципам шкільної організації, але й є важливим стимулюючим фактором у галузі безпосередньо управлінської діяльності, підвищує ефективність управління. Четвертий етап (за необхідності) – складання плану реорганізації, де передбачаються заходи щодо здійснення необхідної перебудови організацій, а саме професійний добір працівників, розробка проекту пересування співробітників, адміністративно-правове забезпечення реорганізації (посадові інструкції, супідрядність та інше). Ці заходи повинні виконувати спеціальні служби при організаціях, до складу яких повинні входити психологи та соціологи.

Сьогодні, на сучасному етапі розвитку людинознавства сформувалася стійка позиція щодо взаємодії людини з навколишнім світом, у якій в якості важливого завдання виступає вирішення проблеми позитивної взаємодії людини з навколишнім світом, з іншими людьми, з різноманітними співтовариствами людей у всьому світі на основі взаєморозуміння, толерантності, консенсусу, договору. Загальноосвітня школа, як головний соціальний інститут, що забезпечує розвиток потенціалу молодого покоління, його прилучення до соціокультурних цінностей людства, виступає на сучасному етапі історії як один із головних двигунів світового прогресу. Позиція школи як важливого соціокультурного центру, який є мікрокосмосом для молоді, яка навчається, і одночасно включений в широкий соціум, вимагає реалізації ідеї полісуб'єктної взаємодії в малому та великому соціумі всіх учасників навчального процесу (вчителів, учнів, батьків та інших) на основі гуманістичних принципів діалогу, взаєморозуміння та інших, які являють собою головну особливість організації та впровадження інноваційних процесів в управлінні шкільними організаціями. Ця ідея знаходить своє теоретичне обґрунтування у філософсько-психологічних працях про вищий зміст людського життя, “самотрансцендентність” як соціально обумовлену потребу людини до постійного “виходу” за межі потреб свого “Я” в цілях досягнення загальних благ (О. Брудний, Д. Леонт'єв, М. Маслоу, В. Петровський, В. Франкл, Е. Фромм та інші). Цим якостям людина вчиться, тільки постійно розширюючи горизонт бачення та участі в житті соціуму. Однак найбільш значну роль в їх розвитку відіграють внутрішкільні відносини між усіма суб'єктами освітнього процесу, а головне – це реальні справи, які втілюють у собі шляхетні принципи і до яких залучені вказані суб'єкти. Природно, для реалізації подібних цілей

дуже важливо, щоб кожен учитель школи був готовий впроваджувати їх у життя.

Підхід з позиції полісуб'єктності щодо управлінської діяльності у школі знаходить своє відображення як у специфічних так і у загальних принципах управління. До них, зокрема, належать: об'єктивності; конкретності; оптимальності; ефективності; стимулювання; територіально-галузевий принцип; сполучення суспільних і державних починань. Реалізація цих принципів можлива, насамперед, через організацію системного підходу в управлінській діяльності, в організації простору активної самореалізації суб'єкта навчально-виховного процесу в соціумі та створення організаційної культури щодо розвитку сучасної школи як соціальної організації.

Втілення системного підходу в управлінні інноваціями в школі ми проводимо також з позиції діяльнісного підходу, тобто розглядаємо управлінську діяльність організаторів як мотивовану, що має певну мету, яка спрямована на конкретний об'єкт (суб'єкт), здійснюється за допомогою сукупності певних способів (методів), засобів і впливів, що призводять до запланованого результату.

Останнім часом з розвитком демократичних, гуманістичних процесів у педагогічних системах ставиться завдання реалізації людиноцентристського підходу. А це означає перехід всього стилю управління школою до рівноправної співпраці, партнерства, розвитку цих стосунків. З даної позиції індивід (управлінець) розглядається як суб'єкт спілкування і як суб'єкт управлінської діяльності. Аналіз спілкування розкриває соціальну обумовленість способу життя індивіда більш безпосередньо і повно, ніж аналіз його діяльності. Тому врахування умов спілкування і діяльності в гуманізації управління набуває особливої актуальності.

Таким чином, в основу нашої методології організації і втілення системи управління інноваційними процесами в школі покладені інтеграційні властивості управлінської діяльності (демократичність, ситуаційність). Такого роду управлінська діяльність базується: на довірі між усіма суб'єктами навчально-виховного процесу; на глибокому переконанні у спільних цінностях; на індивідуалізації управлінської діяльності (суб'єкт управління певною мірою сам обирає аспект своєї діяльності, який здається йому більш цікавим і водночас доступним для виконання); на зростанні управлінської культури; на максимальному делегуванні повноважень, аж до найнижчих виконавців; на заохоченні обґрунтованої незгоди як

одному із способів розвитку в людях індивідуальності; на заохоченні горизонтальних зв'язків між учасниками освітньої діяльності тощо.

Таким чином, можна дійти висновку, що методологічною основою впровадження даної програми виступають системний і особистісно-орієнтований підходи. Особистісно-орієнтований підхід знаходить своє відображення в цільовій управлінській настанові, визначенні змісту управлінської діяльності, спрямованої на особистісний розвиток суб'єктів освітнього процесу, їх повноправну участь у виробленні цілей і цінностей організації, виборі способів досягнення поставлених цілей, індивідуального стилю управлінської діяльності в межах соціально-заданих норм і на розвиток школи в цілому.

Особливе значення, з позиції полісуб'єктності щодо управлінської діяльності у школі, набуває організаційна культура такої діяльності. Вона відображає людські цінності і норми відносин, поведінки й діяльності, а також транслює їх зразки як на свідомому, так і на несвідомому рівні. Організаційна культура – це соціально-психологічне явище, яке має особливі характеристики. Воно задає норми відносин і формує моделі поведінки всіх учасників навчально-виховного процесу в управлінській діяльності в конкретній школі. Зокрема, регулюються: ставлення суб'єктів навчально-виховного процесу до управлінської діяльності щодо інновацій у школі в рамках даної шкільної організації (відповідальність – безвідповідальність, дисциплінованість – недисциплінованість, ініціативність – безініціативність, старанність – нестаранність, працелюбство – лінь, прагнення реалізувати і розвинути свої здібності – байдужість і настановлення на мінімум трудових зусиль), ставлення до школи як місця здійснення своєї професійно-трудової діяльності (подобається – не подобається, цінується – не цінується, моє це місце чи ні), стосунки між співробітниками (ділові чи тільки міжособистісні, погані чи гарні), стосунки між усіма рівнями управління школою (взаємоповага, довір'я і співпраця – взаємні маніпуляції, авторитаризм і саботаж).

Проблема готовності вивчалась на різних рівнях, від розкриття змісту поняття до виявлення особливостей прояву в різних видах діяльності. Цій проблемі присвячені роботи Б. Ананьєва, П. Белла, Ю. Васильєва, Ф. Генова, К. Дурай-Новакова, Л. Карамушки, Д. Каца, Н. Коломінського, Л. Кондибовича, Т. Кудрявцева, О. Лазурського, О. Линенко, Г. Ложкіна, С. Максименка, О. Мороза, В. Мясіщева,

Л. Орбан, М. Пірен, Ю. Поваренкова, О. Проскури, А. Пуні, В. Пушкіна, Л. Нерсисяна, В. Семиченко, В. Серікова, Д. Узнадзе, В. Циби та ін. Ю. Поваренков, узагальнюючи різні контексти використання поняття “готовність до праці”, визначає її як складне, цілісне особистісне утворення, до складу якого входять морально-вольові якості особистості, соціально значущі мотиви, практичні вміння і навички, знання про професію, загально-трудова навички і вміння, психологічні функції та властивості, необхідні для трудової діяльності. В. Серіков вказує на різні види готовності. Розрізняють тимчасову (ситуативну) та довготривалу (стійку) готовність (К. Дурай-Новакова, Л. Нерсисян, В. Пушкін, Л. Кандибович); функціональну та особистісну (Ф. Генев, А. Пуні); психологічну та практичну (Ю. Васильєв, Б. Райський); загальну та спеціальну (Б. Ананьєв); готовність до розумової та фізичної діяльності (О. Ковальов, В. Моляко) та інші. Пізніше проблема готовності набуває свого розвитку у зв’язку з дослідженнями педагогічної діяльності К. Дурай-Новакова, О. Мороза, О. Проскури, В. Сластьоніна, В. Щербіни та інших. Слід зазначити, що феномен готовності є предметом вивчення як педагогіки, так і психології. Педагогіка, як показує аналіз літератури, акцентує увагу на виявленні факторів і умов, дидактичних та виховних засобів, що дають змогу керувати становленням і розвитком учня, а також і вчителя. Психологи орієнтуються на визначення (дослідження) характеру зв’язків і залежностей між станом готовності та ефективністю діяльності. При вивченні цього феномену з проникненням у психічні процеси людини склалося розуміння готовності як настановлення. Другий етап – дослідження готовності як певного феномену стійкості людини до зовнішніх та внутрішніх впливів. Таке розуміння зумовлене інтенсивним дослідженням нейрофізіологічних механізмів регуляції та саморегуляції поведінки людини. Такий висновок можна зробити, проаналізувавши роботи О. Мороза. Третій етап вивчення поняття готовності пов’язаний з дослідженнями у галузі теорії діяльності. Саме в цей період воно розглядається у зв’язку з емоційно-вольовим та інтелектуальним потенціалом особистості щодо конкретного виду діяльності. Готовність характеризується як якісний критерій саморегуляції на різних рівнях: фізіологічному, психологічному, соціальному. Дослідження характеристик цього феномену сприяли створенню кількох концепцій психологічної готовності М. Дяченко та Л. Кандибовича, Н. Левітова, А. Пуні.

Принципова відмінність між ними полягає в тому, з якими рівнями життєдіяльності людини співвідноситься це явище. Що стосується проблеми психологічної готовності особистості до управлінської діяльності у системі освіти, то ця проблема розглянута у працях В. Бондаря, Л. Карамушки, Н. Коломінського, В. Маслова та інших. Вищезазначені дослідники визначають особливу роль знань, умінь та навичок у формуванні психологічної готовності. Мотиваційний аспект управлінської діяльності у системі освіти розглядається у роботах В. Максимової. Особистісні якості, необхідні для ефективного управління школою, вивчав Р. Шакуров.

В основі всіх вищезгаданих підходів лежить феномен настановлення як готовність до активності у певному напрямі, що виникає на основі взаємодії потреби і середовища, яке впливає на людину у даний момент. Неусвідомлене настановлення передуює свідомим процесам, які розвиваються на його основі.

Для дослідження психологічної готовності учасників освітнього процесу до інноваційної діяльності у школі характеристика детермінації (екзогенного, чи ендogenous порядку) важлива тим, що вказує на причини змін – чи лежать вони переважно в зовнішньому світі і змушують людину до змін, пристосуванню до умов середовища (у цьому випадку людина – пасивний об'єкт зміни), чи причини змін особистісно детерміновані, належать до сфери особистісної активності й перетворювальної діяльності (являють собою особистісні настановлення). Тоді людина постає автором змін, що пов'язані з розвитком школи, суб'єктом цього процесу.

У роботі встановлено, що основні компоненти структури психологічної готовності до управління інноваційними процесами в школі доцільно розглядати через ставлення до такого виду управлінської діяльності, мотиви, знання про предмет і способи діяльності, навички та вміння їх практично втілити. Відносно структури психологічної готовності до управлінської діяльності такого роду її можливо конкретизувати такими пов'язаними між собою та взаємообумовленими компонентами: сукупність мотивів, адекватних цілям та завданням управлінської діяльності щодо нововведень у школі; сукупність знань, необхідних для управління школою; сукупність умінь та навичок практичного вирішення управлінських завдань; сукупність значущих для управління особистісних якостей. Їх можна конкретизувати такими ознаками: позитивним ставленням до суб'єкта та об'єкта управлінського

процесу; гуманістичною спрямованістю управлінського процесу; усвідомленням інноваційних процесів; знанням про організаторську, управлінську, економіко-правову та педагогічну діяльність; знанням про структуру, цілі та засоби управлінського впливу у процесі управління; наявністю діагностичних, прогностичних та організаційних умінь та навичок; емоційною насиченістю позитивного ставлення управлінця, його особистісним зацікавленням; позитивним ставленням до самого себе; впевненістю у собі, емоційною рівновагою, стресостійкістю, креативністю, прагненням до досягнень, відповідальністю, комунікабельністю.

Характер і стійкість ставлення до діяльності, пов'язаної з інноваціями у школі, визначається як перший критерій оцінки ступеня розвитку такого роду готовності. Аналізуючи наступний критерій, виходимо з того, що емоційний стан особистості в управлінській діяльності зумовлюється багатьма суб'єктивними та об'єктивними факторами. Наявність емоційно-позитивного ставлення до предмета діяльності, засобів її здійснення стимулює механізми саморегуляції, що дають змогу управлінцю мобілізувати свої сили для нейтралізації або ліквідації негативних впливів. Саме це дає можливість виділити швидкість і точність адаптації поведінки у певних умовах управлінської діяльності як другого критерію. Третій критерій оцінки рівня психологічної готовності до управління інноваційними процесами у школі базується на тих прийомах і способах управлінських дій, за допомогою яких управлінець налагоджує доцільне спілкування з усіма суб'єктами управління, з усіма структурними одиницями шкільної організації. Управлінська доцільність є тією ознакою, на основі якої можна судити, наскільки усвідомлено управлінець ставиться до своєї діяльності, передбачає наслідок своїх дій та вчинків. Четвертий критерій являє собою достатній рівень сформованості перцептивних управлінських здібностей. Без таких здібностей, скільки б не працював управлінець, неможливо оволодіти управлінською майстерністю. Управлінська діяльність неможлива без поєднання різноманітних прийомів, що становлять управлінську техніку. Поєднання комунікативних умінь виділяємо як п'ятий критерій психологічної готовності до управління інноваційними процесами у школі.

Дослідженню рівня психологічної готовності учасників навчально-виховної діяльності до управління інноваційними процесами в школі було присвячено констатуючий етап емпіричного

дослідження. Дослідження проводилось у закладах середньої освіти різного типу.

На першому підетапі проводився теоретичний аналіз проблеми, була розроблена програма та методика дослідження, визначалися предмет, мета, задачі та розроблялася робоча гіпотеза.

Ми дійшли висновку, що при обґрунтованні психодіагностичних методик щодо управлінської діяльності необхідно враховувати таке: по-перше, методики повинні виходити з сучасного розуміння сутності управління як управлінської діяльності, причому взятої в психологічному аспекті; по-друге, вони повинні базуватися на основі сучасних психологічних підходів, у першу чергу, системного і особистісно-суб'єктного; по-третє, діагностичні конструкції методик, їхні субшкали і емпіричні індикатори повинні узгоджуватись із відповідними побудовами методик, які вже довели свою ефективність на практиці. Розробляючи програму методичних заходів, ми виходили з припущення, що рівень особистісного розвитку внутрішкільного управління будь-якого рівня, який розуміється як особистісно-рефлексивний потенціал, безпосередньо і тісно пов'язаний із його здатністю до інноваційних управлінських рішень відносно розвитку школи. Індикаторами розвитку особистісно-рефлексивного потенціалу такого роду може виступати міра самовираження і самореалізації в управлінській діяльності. Для того, щоб говорити про самореалізацію, необхідно припустити, щоб сама людина виступала автором власної активності. Іншими словами, однією з необхідних умов самовираження і самореалізації є наявність цілісної характеристики активності людини, так звана суб'єктність. Суб'єктність розвивається у процесі особистісного самовизначення. Особистісне самовизначення, його продукти (самовизначеність) – це конкретизовані і опречені фактори самореалізації, фактична готовність до нього. Серед психологічних утворень, пов'язаних із готовністю суб'єктів навчально-виховної діяльності до управління інноваційними процесами в школі, нами обрані змістовні настановлення суб'єктів управління.

Для більш чіткого формулювання нашого завдання ми визначили декілька вихідних: по-перше, наявність негативних смислових настановлень по відношенню до важливих (з особистої і соціальної позиції) сфер управлінської діяльності щодо інновацій у школі неминує призведе до зниження продуктивності цієї діяльності, навіть дезадаптації; по-друге, спрямованість особистості часто

супроводжує вибіркове зниження ефективності діяльності і вибіркової дезадаптації; по-третє, необхідно розробити методи діагностики смислових настановлень суб'єктів внутрішкільного управління нововведеннями в школі.

Реалізація висунутого завдання здійснювалася через використання різноманітних методів дослідження. Основним був тест незакінчених речень (у відповідній модифікації). Ця методика спрямована на вивчення особистості і розроблена в межах проєктивного діагностичного підходу. Найбільш суттєвою її ознакою є використання в ній невизначених, неоднозначних (слабо структурованих) стимулів, які учасники освітньої діяльності конструюють, розвивають, доповнюють, інтерпретують. В ситуації проєктивного дослідження як особистісний смисл, так і відносини, настановлення знаходять вияв в особливостях перцептивної (перцептивно-моторної) діяльності, яка і повинна стати предметом подальшого вивчення. Розробка інтерпретаційних схем проєктивної методики повинна здійснюватись у двох взаємопов'язаних напрямках: особистісному і перцептивному. Зазначене встановлює обов'язкове співвідношення проєктивного матеріалу з результатами, отриманими у ході інших досліджень, інформацією про життєві шляхи досліджуваного. З цією метою використовувалися допоміжні методи дослідження, як бесіда, інтерв'ю, анкетування.

На другому підетапі проводився аналіз рівнів психологічної готовності учасників освітньої діяльності до управління інноваційними процесами в школі та виявлялися фактори, які впливають на рівень готовності.

У ході дослідження застосовані нами методи діагностики дозволили виділити чотири рівні психологічної готовності учасників навчально-виховної діяльності до управління інноваційними процесами в школі: високий, достатній, середній та низький. Серед 276 адміністраторів шкіл високий рівень готовності мають 19,6%, достатній – 23,9%, середній – 27,5%, низький – 29%. Із 736 досліджених вчителів високий рівень готовності мають 7,1%, достатній – 15,9%, середній – 41,9%, низький – 35,1%. Серед 876 опитаних батьків високий рівень готовності мають 5,3%, достатній – 15,2%, середній – 46,3%, низький – 33,2%. У ході констатуючого експерименту брали участь 1112 учнів і були отримані наступні результати: високий рівень готовності мають 5,8% осіб, достатній –

12,1%, середній – 41,7%, низький – 40,4%. Всього у дослідженні взяли участь 3 тисячі учасників освітнього процесу.

Показники рівнів психологічної готовності до управління інноваціями у школі можливо узагальнити наступним чином: наявність позитивно орієнтованих життєвих планів і професійної спрямованості; ступінь усвідомлення структурних компонентів навчально-виховної діяльності; рівень розвитку корисних знань, вмінь, навичок; адекватне ставлення до педагогічних впливів; здатність враховувати колективні інтереси, повага до норм колективного життя; здатність критично, відповідно до норм моралі й права оцінювати вчинки навколишніх; наявність навичок самоаналізу; вольові якості; здатність самотійно приймати рішення й долати труднощі; зовнішня культура поведінки. До критеріїв, за якими, на нашу думку, можливо виявляти різні рівні, слід віднести: ступінь залученості індивіда до управлінської діяльності (тобто ступінь засвоєння певних професійних знань, вмінь, навичок, соціальних ролей, а також виконувані соціальні ролі та соціальний статус особи в системі суспільних відносин); основні способи впливу на готовність до управління інноваційними процесами у школі; рівень розвитку самосвідомості особистості, ступені проявів суб'єктивно-активного начала як щодо ближнього оточення, так і до себе як до об'єкта й суб'єкта. На основі перерахованих показників та критеріїв рівнів психологічної готовності до управління інноваційними процесами у школі, нами описані характеристики кожного рівня для окремої групи піддослідних.

Описова характеристика кожного рівня психологічної готовності учасників навчально-виховної діяльності до управління інноваційними процесами у школі відповідає особливостям прояву їхніх настановлень відносно сприйняття образу сучасної школи, ставлення до її розвитку, інноваційних процесів, які його супроводжують, ставлення до управлінської діяльності, до адміністрації школи, до медико-соціально-психологічної служби, до колег, учнів та їх батьків, ставлення до самого себе.

Настановлення представників високого (першого) рівня готовності до управління інноваційними процесами в школі характеризуються насамперед особливостями творчої управлінської здібності щодо розвитку школи. Управлінець цього рівня готовності самотійно розвиває власні обдарування й нахили, вміє самотійно здобувати знання, пов'язані з управлінською діяльністю у школі. Він

вільно висловлює власні думки і відчуття щодо майбутнього школи, визначає програму розвитку школи, самостійно оцінює різноманітні управлінські явища і факти, виявляючи особисту позицію щодо них; самостійно знаходить джерела інформації й використовує одержані відомості відповідно до мети та завдань розвитку школи; досконало використовує набуті знання і вміння в нестандартних управлінських ситуаціях, переконливо аргументує особисту позицію, узгоджуючи її із загальногромадськими цінностями. Настановлення представників цього рівня готовності характеризуються позитивним сприйняттям сучасної школи, позитивним ставленням до її розвитку і інноваційних процесів, які його супроводжують, позитивним ставленням до управлінської діяльності, до адміністрації школи, до медико-соціально-психологічної служби, до колег по роботі, учнів та їх батьків, до самого себе.

Настановлення представників достатнього (другого) рівня психологічної готовності до управління інноваційними процесами в школі характеризується виявленням початкових творчих управлінських здібностей. Представники цього рівня готовності вільно, самостійно розв'язують управлінські завдання у стандартних управлінських ситуаціях, самостійно виправляють допущені помилки, добирають переконливі аргументи на підтвердження певних управлінських думок.

Відносно середнього (третього) рівня психологічної готовності до управління інноваційними процесами в школі можна дійти висновку, що настановлення представників цього рівня характеризуються неузгодженістю, співчутливим ставленням до школи, до вчителя як представника непрестижної професії, негативно-формальним ставленням до завдань своєї діяльності, статичністю засобів виконання педагогічної діяльності, суперечливим ставленням до шкільної медико-соціально-психологічної служби, схильністю до суб'єкт-об'єктних стосунків з учнями, переважанням повчального варіанту співробітництва з батьками, сприймання адміністрації школи лише як апарату контролю, суперечливим ставленням до себе, яке проявляється в тому, що загальна позитивна оцінка особистісних якостей поєднується з усвідомленням їх негативних виявів у реальній поведінці. Представники цього рівня готовності володіють управлінськими діями щодо інновацій у школі на початковому рівні.

Настановлення представників низького (четвертого) рівня психологічної готовності до управління інноваційними процесами в

школі характеризується фрагментарністю. Відсутність у більшості сфер чітких, певних настановлень зумовлює неузгодженість поведінки та ситуації. Загалом, представники цього рівня показали негативне ставлення до сучасної школи, її розвитку сучасних інноваційних процесів в освіті, до управлінської діяльності в цілому, до колективу школи.

У процесі аналізу встановлено, що характеристика факторів, які впливають на рівень психологічної готовності учасників навчально-виховної діяльності до управління інноваціями в школі, пов'язана з функціями, які має виконувати кожен з учасників. В дослідженні присутні адміністратори шкіл, вчителі, учні та їхні батьки.

Розвиток людини завдяки її взаємодії з оточенням можна витлумачити, зокрема, як процес і результат її соціалізації, тобто засвоєння й відтворення культурно-історичних цінностей та соціальних норм. Але повноцінна соціалізація людини передбачає її саморозвиток, самовиховання. Соціалізація особистості, становлення її готовності до будь-якої діяльності, в тому числі й до управлінської, здійснюється в ситуації, коли вона має справи з великою кількістю обставин, які впливають на неї і потребують від особистості певної поведінки й активності. Ці обставини можна умовно поділити на три групи (О. Мудрик). Перша група – макрофактори. Це країна, етнос, суспільство. Вони впливають на формування свідомості всіх людей, які мешкають в певних країнах. Багато досліджень зарубіжних і вітчизняних вчених довели, що кожний етнос має свої специфічні риси, які сформувалися протягом століть під впливом природно-кліматичних, історичних, екологічних, соціальних, релігійних умов і обставин. У зв'язку з цим етнічні особливості як фактор, що впливає на психологічну готовність учасників освітньої діяльності до управління інноваційними процесами у школі, не треба ігнорувати, але й не треба абсолютизувати. Для нашого дослідження він не є головним. Друга група факторів – мезофактори. Вони охоплюють умови існування великих груп людей: за змістом і типом поселення (регіон, селище, місто); за належністю до субкультур та інше. Тобто йдеться про регіональні особливості ціннісних орієнтацій у сфері праці й дозвілля; розширення тих чи інших засобів масової комунікації; потребу в отриманні інформації різними віковими групами. Третя група – мікрофактори. Вони найбільш безпосередньо впливають на певних людей. Це сім'я, мікросоціум, групи однолітків, виховні організації тощо.

У результаті нашого дослідження були виділені дві основні, найбільш значущі групи факторів (особистісні та соціальні), які впливають на рівень психологічної готовності учасників освітньої діяльності до управління інноваціями в школі. До першої групи належать фактори, що утворюють особистісну, психолого-семантичну структуру психологічної готовності до управлінської діяльності, пов'язаної з інноваціями у школі. Другу групу факторів складають впливи навколишнього середовища, соціально-психологічних чинників на особливості розвитку психологічної готовності учасників освітньої діяльності до управління інноваційними процесами в школі та утворюють основу для формування тієї або іншої спрямованості особистісного розвитку. До першої групи належать такі показники, як системність в управлінні, проєктивність, творчість, гуманізація, ініціативність, особистісна орієнтація управлінського процесу. До другої групи належать тип освітнього закладу, регіон, де він знаходиться, стать, вік суб'єктів управління та стаж управлінської діяльності.

Головна мета формуючого експерименту полягала в перебудові певних особистісних характеристик – смислових настановлень і ціннісних орієнтацій суб'єктів управління щодо інноваційної діяльності у школі та з'ясуванні впливу цієї перебудови на їх вікові, інтелектуальні та характерологічні особливості. При цьому ефективність такого роду управління зумовлена не лише зміною цілей, завдань і способів діяльності, а й формуванням позитивної Я-концепції управлінця. Відповідно до мети формуючого експерименту визначені головні його завдання: розробити та експериментально перевірити умови формування психологічної готовності учасників освітньої діяльності до управління інноваційними процесами у школі, розробити корекційні заходи з метою підвищення рівня їх психологічної готовності до управління школою.

Нами була розроблена програма проведення експерименту, в основу якої були покладені принципи організації шкільної психологічної служби, форми й методи роботи практичного психолога, які знайшли своє відображення в працях І. Дубровіної, Л. Карамушки, В. Панка, В. Рибалки, Л. Фрідмана, Н. Чепелевої, Ю. Швалба, Т. Яценко та інших. На основі аналізу літературних джерел і власної практики автором визначено ряд факторів, які впливають на рівень вимог до такого роду програми (а отже, повноти і розгорнення її компонентів).

Виходячи з власного педагогічного досвіду та аналізу психолого-педагогічної літератури з проблем управління школою, ми дійшли висновку, що на сьогодні існує потреба в управлінській просвіті. Суть такої просвіти полягає у тому, щоб: ознайомити усіх суб'єктів внутрішкільного управління з основними закономірностями й умовами розвитку школи; популяризувати й пояснити результати управлінських нововведень; формувати потребу в управлінських знаннях, бажання використовувати їх у своїй діяльності; знайомити учасників управлінської діяльності з основами самопізнання і самореалізації. Форми управлінської просвіти такого роду можуть бути різноманітними: лекції, бесіди, семінари та інше. З метою достатньої просвітньої підготовки учасників навчально-виховного процесу до управлінської діяльності, пов'язаної з інноваціями в школі, був організований семінар на тему: "Формування психологічної готовності учасників навчально-виховного процесу до управління розвитком школи", який проводився протягом двох місяців. Ці заняття проходили щотижнево. Загальна тривалість семінару становила тридцять дві години – вісім занять по чотири години кожне. (Для учнів тривалість семінарського заняття становила вісім годин – вісім занять по одній годині кожне. Тематика семінарів для цього контингенту відповідала їх віковим особливостям). Найважливішим завданням просвітньої управлінської діяльності є: стимулювання просвітньої активності усіх суб'єктів внутрішкільного управління; організація їх пізнавальної управлінської діяльності з метою оволодіння науковими управлінськими знаннями відносно нововведень у школі, а також вміннями і навичками; розвиток творчих здібностей і обдарувань; формування наукового управлінського світогляду і морально-естетичної управлінської культури; удосконалення управлінських вмінь та навичок.

Подальша корекційна робота проводилась у формі психолого-управлінського тренінгу. Цей захід відбувався в межах освітнього закладу паралельно з навчально-виховним процесом. Метою цього психологічного тренінгу є досягнення успіху учасником освітнього процесу у тій сфері управлінської діяльності, у тому виді взаємодії з іншими людьми, у якому він раніше був неуспішним. Психологічною основою такої корекційної роботи є процес гіперкомпенсації, який відбувається при спеціально складених вимогах максимальної сприятливості та у процесі старанно "відрежисованої" імітаційної діяльності. Його завдання зводяться до: узагальнення отриманих

знань та досвіду управління школою; зв'язку теорії з практикою управління школою; вироблення умінь аналізувати педагогічні та управлінські ситуації, оперативно реагувати на них прийняттям управлінських рішень, прогнозувати можливі результати; формування та розвитку управлінського досвіду щодо інновацій у школі у всіх учасників освітнього процесу.

На основі відомих підходів до психологічного тренінгу (Н. Богомолова, М. Бекмен, Р. Бронштейн, А. Грумм, Р. Даусон, Ч. Елгер, Р. Мейдмент, С. Неверкович та О. Тюков, І. Ньюстром, Л. Олівас, А. Оппенгейм), а також власного теоретичного аналізу проблеми у дисертації виділено такі особливості методу психолого-управлінського тренінгу: він надає досягнутому учасником освітнього процесу успіху реальності та високої значущості як особистісної, так і соціальної; відтворює певну ситуацію та діяльність людини в ній, у її суттєвих компонентах; залучає особистість учасників; надає можливість спостерігати актуальні прояви особистості, її життя, а не обмежуватись результатами ретроспективного характеру; використовується як модель можливих у майбутньому управлінських ситуацій; настановлює на такий підхід, коли вивчення та корекція учасника освітнього процесу здійснюється шляхом його направленої зміни, впливу на нього в ході імітаційної гри; виступає перш за все як метод дослідження цілісної діяльності щодо інновацій у школі; виступає як активний метод навчання.

Корекційна робота з учасниками освітнього процесу, не готовими до управління інноваційними процесами у школі, повинна бути комплексною. Комплексність корекції означає використання різних видів пристосувальної та перетворювальної корекції, яка знаходить своє подальше відображення у психолого-управлінському консультуванні. Науково-методичною основою, використаною нами для визначення стратегії і тактики вирішення психолого-управлінських консультативних завдань у відповідь на попит клієнтів різних вікових груп, послужило поняття “віку” як особливої, якісно-своєрідної стадії онтогенезу і “змісту діяльності”, яка виступає предметом аналізу в консультативному процесі.

Структура психолого-управлінського проблемно-орієнтованого консультування має змістову й часову характеристики і припускає шестиступеневу модель взаємодії з клієнтом: на першому – відбувається побудова надійних відносин; на другому – детальний опис проблеми з точки зору клієнта; на третьому – здійснюється

безпосередньо проблемний аналіз, який припускає визначення актуальних умов існування проблеми, умов її появи, її функціональне значення для клієнта; на четвертому етапі взаємодії відбувається ідентифікація проблеми, висування цілей і плану консультативної роботи; п'ятий етап передбачає роботу з проблемою, застосування необхідних методів закріплення отриманого ефекту в реальності; шостий – є фазою психолого-управлінського консультування.

Під час проведення психолого-управлінського консультування психолог-консультант та клієнт намагаються вирішити такі основні завдання: сформулювати у кожного окремого учасника освітнього процесу здатність об'єктивувати особливості складних для нього ситуацій, побачити їх ніби збоку, навчити його продуктивно використовувати досвід своїх помилок; розширити діапазон можливих способів поведінки кожного окремого учасника освітнього процесу в складних для нього ситуаціях, через те, що стереотипність поведінки – це головне, що заважає йому у подоланні труднощів; сформулювати в кожного окремого учасника освітнього процесу позитивну програму майбутнього, сприяти становленню його індивідуальних характеристик засобами саморегуляції.

Реалізація ефективного психолого-управлінського консультування учасників освітнього процесу можлива за умов: визначення рівня мотивації учасників освітнього процесу щодо психологічного консультування з проблем управління інноваційними процесами в школі; формування позитивної мотивації стосовно отримання такого виду допомоги; визначення основних професійно-особистісних якостей практичного психолога, необхідних для здійснення ефективного психологічного консультування учасників освітнього процесу з проблем управління школою; проведення психологічного аналізу основних запитів учасників освітнього процесу щодо здійснення психологічного консультування практичними психологами; обґрунтування доцільності використання практичними психологами різних стратегій, методів та форм психологічного консультування залежно від специфіки запитів, типу освітнього закладу тощо. Досягнення оптимального ефекту консультування можливе при дотриманні таких запроваджених принципів: а) конфіденційності; б) діалогу психолога-консультанта та клієнта; в) нейтральності й відкритості; г) персоніфікованості.

Проведене нами дослідження свідчить, що частка високого рівня готовності адміністраторів шкіл до управління інноваційними

процесами в школі після проведення заходів корекційної роботи підвищилась на 19,8% (39,4% – 19,6%); достатнього – підвищилась на 19,1% (43% – 23,9%), середнього – навпаки, після корекційної роботи знизилась на 9,9% (27,5% – 17,6%). Після проведення корекційної роботи з адміністраторами шкіл не залишилось осіб, які б належали до низького рівня психологічної готовності до управління інноваційними процесами в школі. Рівні готовності вчителів шкіл до управління інноваційними процесами в школі змінювалися у такій динаміці: частка високого рівня підвищилась на 28% (35,1% – 7,1%); достатнього – підвищилась на 29,5% (45,4% – 15,9%); середнього – знизилась на 30,7% (41,9% – 11,2%), низького – також, але вже на 26,8% (35,1% – 8,3%). Щодо рівнів психологічної готовності батьків учнів до управління інноваційними процесами в школі можна зробити такі висновки: частка високого та достатнього рівня підвищилась відповідно на 18,7% (24% – 5,3%) та 30% (45,2% – 15,2%), а середнього та низького – знизилась на 30,3% (46,3% – 15,6%) і 18% (33,2% – 15,2%). Порівняльний аналіз кількісної характеристики рівнів психологічної готовності учнів до управління інноваційними процесами в школі свідчить, що частка таких рівнів як високий та достатній підвищилась відповідно на 25% (30,5% -5,5%) і 29,2% (41,7%-12,5%), а середнього та низького – знизилась відповідно на 27,8% (40,3%-12,5%) і 26,4% (41,7%-15,3%). Отже, можна зробити висновок про значущість і відповідність пропонованих форм і методів корекційної роботи для кожної категорії учасників експерименту.

Проведене нами дослідження не вичерпує всіх аспектів розглянутої нами проблеми. Перспективними надалі вбачаються дослідження, які стосуються засобів формування ефективної управлінської команди, розробки психологічно обґрунтованих технологій для розв'язання актуальних управлінських проблем у закладах середньої освіти. Перспектива подальшої роботи полягає також у розробці універсальних моделей впровадження в освітній процес інноваційних управлінських технологій, які б враховували як психологічні, так і соціальні чинники. Потрібним є і з'ясування психологічних основ підготовки студентів педагогічних вищих навчальних закладів до здійснення управлінської діяльності у школі та інше.

Список використаних джерел:

1. Бочелюк В.Й. Психологічні особливості управління інноваційними процесами в школі. – Дніпропетровськ: Січ, 2003. – 343 с.

3.4. ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТІСНОГО ПРОСТОРУ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

За складних і суперечливих умов розвитку сучасного суспільства вкрай загострюються проблеми, пов'язані із процесом його гуманізації, визначенням пріоритету загальнолюдських цінностей, адаптивності та свободи розвитку особистості. Забезпечення ефективності вирішення складного комплексу цих проблем актуалізує потребу у глибокому пізнанні сутності інтеграційних характеристик психічних явищ та вимагає створення повноцінних теоретичних концепцій і моделей вивчення внутрішнього світу особистості. Тому дуже важливим є вивчення особистісного простору як психологічного феномену, яким охоплюється значний потенціал життєвої самореалізації людини.

Безперечно, основним віковим діапазоном, в якому розгортаються численні зміни в осмисленні власного життєвого світу, розвиткові суб'єктної активності та професійного самовизначення, є юнацький вік, коли особливо актуалізуються потреби особистісного розвитку в їх різноманітних просторово-часових та соціально-структурних модифікаціях. Конкретизуючи зміст соціалізації особистості в студентські роки, важливо виокремити таку унікальну її якість як психологічний простір, який розуміють як суб'єктивно значущий фрагмент буття, що визначає актуальну діяльність і стратегію життя людини та включає комплекс фізичних, соціальних і психологічних явищ, з якими людина себе ототожнює, а, отже, оберігає усіма доступними їй фізичними та психологічними засобами.

Наукові доробки емпіричних досліджень та теоретичних узагальнень містять досліджені функції психологічних меж особистості (О. Асмолов, Л. Гримак, А. Журавльов, С. Нартова-Бочавер, Н. Саліхова, К. Уїлбер та ін.); аспекти аксіологічного виміру психологічних меж особистості в побудові їх життєвого простору (Ж. Вірна, Б. Братусь, Я. Гошовський, З. Карпенко, С. Максименко, Т. Хомуленко, Д. Фельдштейн та ін.); зміст та структуру конструктивних соціальних установок щодо прийняття особистістю відповідальності за власне життя (К. Абульханова-Славська, Б. Ананьєв, Н. Жигайло, С. Рубінштейн, М. Савчин, В. Слободчиков, О. Старовойтенко, В. Татенко, Т. Титаренко та ін.). Слід зазначити, що у вітчизняній та зарубіжній психологічній літературі розроблено цілу низку теоретичних концепцій, де використовуються поняття

«життєвого простору», «образу світу», «образу Я», «суб'єктивного простору», «емпіричного Я», «психологічного простору» тощо, практичне застосування яких обмежене можливостями їх операціоналізації. Це, у свою чергу, спонукає до розробки концептуального та процедурно-методичного вивчення особистісного простору студентської молоді.

Стан дослідження означеної проблеми, особливо в межах вікових діапазонів розвитку (О. Бодальов, А. Большакова, Н. Мозгова, О. Калмикова, О. Сергєєнкова, І. Шаповал, Ю. Швалб, Т. Щербан та ін.), показує, що існуючі теоретичні конструкти є лише її схематичним окресленням, завдяки якому у подальших доробках вдасться визначити цілісну панораму становлення особистісного простору людини.

Теоретико-методологічний аналіз проблеми особистісного простору дав змогу презентувати його основний категоріально-понятійний зміст у межах психологічних теорій та концепцій розвитку особистості (Г. Абрамова, В. Вернадський, І. Кант, К. Левін, Н. Мозгова, С. Нартова-Бочавер, А. Петровський, В. Слободчиков, М. Черноушек та ін.). Зокрема, зазначено, що категорія «простору» тлумачиться як у філософському, так і в загальнонауковому розумінні, що дає змогу використовувати її в декількох смислових аспектах (М. Бахтін, М. Бердяєв, М. Бубер, Д. Бьюдженталь, Ю. Воогланд, Л. Карсавін, К. Левін, М. Мамардашвілі, К. Нигесен, Й. Пригожин та ін.). Особливо виділяється контекст вивчення суб'єктивного простору людини, де знаходить свою інтерпретацію поняття «особистісного простору» (Б. Братусь, Є. Головаха, Л. Гримак, Ф. Девіс, А. Журавльов, В. Ключко, О. Кронік, К. Левін, О. Лібін, С. Максименко, С. Нартова-Бочавер, Н. Саліхова, К. Уілбер та ін.).

Розгляд феномену особистісного простору актуалізує питання теоретико-емпіричної конкретизації у вивченні локально-структурних ознак життя людини. Розкрито зміст особистісного простору в його структурних ознаках, функціональних можливостях, факторах та механізмах особистісного розвитку та способах його виділення та усвідомлення людиною (А. Адлер, Б. Ананьєв, О. Бодальов, А. Бурмістрова, Ж. Вірна, О. Зінченко, О. Лазурський, Д. Леонтєв, А. Менегетті, С. Рубінштейн, С. Смірнов, З. Фройд, Е. Фромм та ін.). Теорії та концепції психології феномену простору презентують різні інтерпретаційні моделі від окреслення дисциплінарних проявів

зазначеного феномену через опис знань, умінь і навичок, завдяки яким людина фіксує соціальні ритуали поведінки (Л. Галиїгузова, Я. Гошовський, Ю. Мануйлов, У. Мозер, З. Фройд, Є. Шиянов та ін.) до його варіантів суб'єктивного моделювання, яке відображене у свідомості людини як внутрішня інтенція її професійного розвитку у вигляді енергетичного утворення (С. Стрелков), проекції свідомості в «ідеальне тіло» (Б. Братусь), констенуально-порівневої моделі життєвого простору (Н. Саліхова), конструкції «мій простір» (О. Бурмістрова) тощо. Поступовий розгляд дисциплінарної та суб'єктно змодельованої сфер особистісного простору доводить їх тісний взаємозв'язок, а різноманітні комбінації змісту та структури особистісного простору складають його специфічні ознаки на різних етапах онтогенезу (М. Гінзбург, О. Дусавицький, Н. Жигайло, Л. Засекіна, М. Савчин, Т. Хомуленко, І. Шаповал, Ю. Швалб та ін.).

Розгляд особистісного простору як складової соціального простору надає йому статусу «внутрішнього» простору індивіда, який моделюється уявленням про «свій» простір у психічному образі. Основою особистісного простору як певної нормативної концепції є ядро життєво-важливих цінностей та уявлення про способи їх реалізації. Суб'єктивність особистісного простору визначається індивідуальною свідомістю через простір значущих для індивіда смислів (О. Артемьєва, Дж. Келлі, Д. Леонтьєв, В. Мясіщев, В. Петренко, В. Петухов, С. Смірнов та ін.).

Особливості особистісного простору студентства визначаються змістом вікових особливостей його соціалізації, особливостями становлення соціальної спрямованості та зрілості, рівнем соціально-психологічної адаптації та специфічністю особистісного самовизначення та самоактуалізації, системний взаємозв'язок між якими складає конфігурацію його адаптаційних, мотиваційних та особистісно-поведінкових компонентів.

Зазначено, що між навчальною діяльністю молодшої людини та її особистісним простором існує зв'язок, що відображається в її особистісних властивостях, які можна диференціювати за блоками: властивостей «цінностей розвитку» (можливості самоствердження, потреба в озброєності інтелектуальними ресурсами, антиципаційна мотивація тощо); поведінкових властивостей (пошук інтенсифікації життєвого укладу, підвищена соціальна мобільність та територіальна рухливість, навички сумісництва різних видів діяльності та ущільнення часу, вміння використовувати транслокальні зв'язки

спілкування тощо); регуляторних властивостей (навички соціальної комунікації, самодисципліни та самоорганізації індивідуальної діяльності).

На особливості формування особистісного простору впливають культурно-історичні фактори (соціальні сфери, які є об'єктом ідентифікації в юнацькому віці, соціальні ролі, експектації (очікування суспільства)) та внутрішні особливості особистості, які визначають її можливості, здатності, потреби. Внутрішні та зовнішні фактори формування особистісного простору є взаємопов'язаними та взаємозумовленими, про що свідчать факти впливу соціально-психологічних змін на формат позитивного перетворення чи то негативної дестабілізації структур життєвого простору молоді людини.

На основі проведеного теоретико-методологічного аналізу презентовано розуміння *особистісного простору* як одного з компонентів багатогранної структури життєвого простору студентської молоді у вигляді внутрішнього інтегрованого образу суб'єктного характеру, який забезпечує адекватний рівень соціально-психологічної адаптації та становлення соціальної зрілості, самоствердження і самоактуалізації сучасного студента. Особистісний простір студентської молоді зумовлений соціальною ситуацією розвитку юнаків і дівчат у період навчання у виші, в якій актуалізуються його адаптаційні, мотиваційні та особистісно-поведінкові компоненти.

Особистісний простір студентської молоді містить наукові та побутові пояснення життя; характеризується структурними компонентами, системний зв'язок між якими складає конфігурацію адаптаційних, мотиваційних та особистісно-поведінкових характеристик; адекватне і повноцінне вивчення особистісного простору повинно включати психосемантичні аспекти індивідуальної свідомості студентської молоді.

Методологічний пріоритет надається таким положенням щодо розуміння просторової організації життя людини, де послідовно розкриваються базові питання його локально-структурних та динамічно-функціональних характеристик. Зокрема, зазначається, що особистісний простір є складовою соціального простору, а отже йому притаманні такі ознаки як протяжність, спрямованість та динамічність, завдяки яким людина організовує свою «зовнішню» життєдіяльність у часі і просторі.

Структура особистісного простору студентської молоді містить такі компоненти – *адаптаційний, мотиваційний і особистісно-поведінковий* (Рис.3.3.).

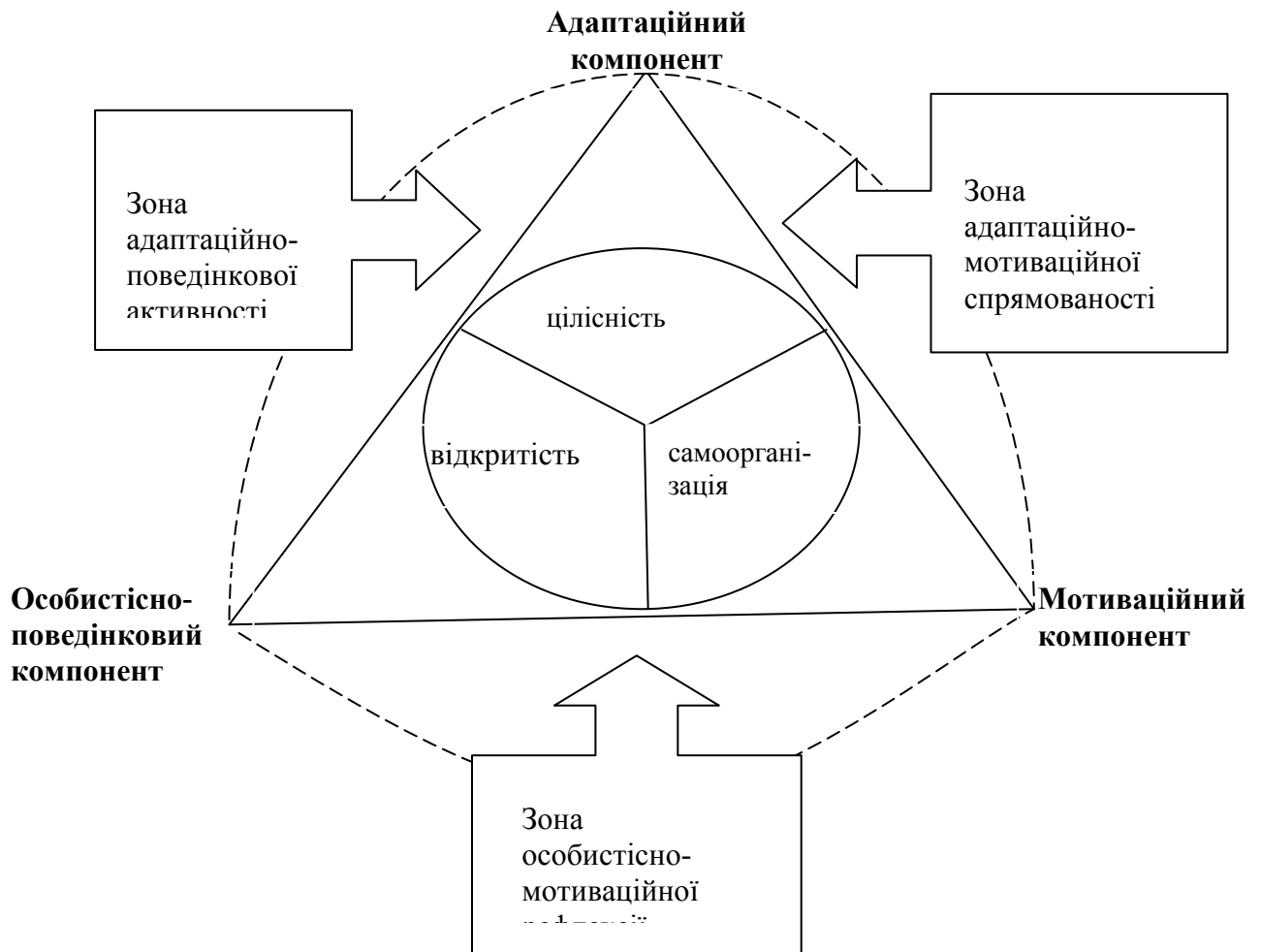


Рис. 3.3. Складові структурно-функціональної організації особистісного простору студентської молоді

Кожен із компонентів виконує свої специфічні функції: адаптаційний компонент – пристосувальну, контролюючу та захисну; мотиваційний компонент – стабілізуючу, ідентифікаційну та інноваційну; особистісно-поведінковий компонент – організуючу, комунікативну та акумулюючу. Обґрунтування взаємозв'язку функціонування адаптаційного, мотиваційного та особистісно-поведінкового компонентів особистісного простору та функціональних ознак меж особистісного простору урельнено у таких його якісних характеристиках як *цілісність* (адаптаційно-нормативний фон функціонування особистісного простору), *самоорганізація* (прояв довільної активності щодо реалізації відносин із світом речей, людей, соціальними явищами) та *відкритість* (усвідомлена позиція щодо розвитку та саморозкриття соціального та

індивідуального потенціалу входження особистості у соціальний світ та взаємодії з ним).

Для емпіричного підтвердження теоретичних положень, викладених вище, було проведено дослідження на вибірці студентів ($n=362$).

В результаті опрацювання емпіричних даних за методикою С. Нартової-Бочавер «Суверенність психологічного простору» усі респонденти були диференційовані на три групи за показниками прояву особистісної суверенності: перша група характеризується високими показниками суверенності психологічного простору (34,2 %), друга – середніми показниками (42,5 %), а третя – низькими показниками (23,2 %).

Застосування дискримінантного аналізу, критерію Колмогорова-Смирнова та непараметричного критерію Краскела-Уолеса дало змогу встановити міжгрупові відмінності у рівнях прояву основних адаптаційних, мотиваційних та особистісно-поведінкових характеристик студентів.

Для студентів із *високим* рівнем суверенності психологічного простору (група 1) властивими є: виражені почуття автономності, незалежності, самостійності власної особистості, які досягаються засобом відкритості особистісних меж у сфері сприйняття фізичного тіла, території, речей, звичок, соціальних зв'язків та цінностей; високі показники адаптованості, що проявляється в їх відповідальності та розвиненому самоконтролі; емоційний комфорт як спосіб відкритого вираження почуттів та емоцій, оптимістичності, врівноваженості, самовпевненості та надмірного прагнення до успіху і схвалення. У сфері самоактуалізації найвищими виявилися показники цінностей, погляду на природу, високої потреби в пізнанні, креативності, автономності, спонтанності, саморозуміння, автентичності. Ознаки розвинутої конструктивної стратегії самоствердження виражаються в умінні вирішувати проблеми, нахилах до обґрунтованого ризику, у спонтанному прояві своїх здібностей у творчості. Показники їх особистісної зрілості знаходять вираження у розвинутій життєвій установці через довірливе ставлення до людей та світу в цілому та *психологічній здатності до близькості з іншими людьми*. Особистісно-поведінкові ознаки характеризуються вираженням прагненням до лідерства, незалежністю, прямолінійністю, що супроводжується критицизмом та недовірливістю, в той же час вони є схильними до співробітництва у формі вираженого альтруїзму та

гіперсоціальних установок, що підтверджується їх комунікативністю, врівноваженістю та відкритістю.

Студенти із середнім та низьким рівнем суверенності психологічного простору демонструють виражені захисні межі особистісного простору, які порушують їх соціально психологічну адаптацію та психологічне благополуччя. Зокрема, студентам із *середнім* рівнем суверенності психологічного простору (група 2) властивими є: розвинуте *самоприйняття*, що виражається у прийнятті своєї зовнішньої та внутрішньої привабливості, переживанні задоволеності собою та рефлексивному самопізнанні; *прийняття інших*, що виражається у створенні теплих і довірливих відносин з ними; їх комунікабельність і відкритість дозволяють більш толерантно ставитися до інших; виражена *інтернальність* у вигляді розвинутого внутрішнього контролю. У сфері самоактуалізації цих студентів домінують показники орієнтації в часі та гнучкості у спілкуванні. Конструктивна стратегія самоствердження супроводжується ознаками особистісної витривалості, незалежності та гіпервідповідальності. Ознаки особистісної зрілості локалізовані у показниках мотивації досягнень, що проявляється у розвинутій самооцінці власних можливостей і постійному прагненні до самовдосконалення та почутті обов'язку. В особистісно-поведінковій сфері цих студентів найважливішою ознакою є потреба у підтримці з боку оточуючих, що підтверджено прагненням до довірливо-відвертої взаємодії з оточуючими, оптимістичності та дружелюбності.

Студенти із *низьким* рівнем суверенності психологічного простору (група 3) демонструють найнижчі показники соціально-психологічної адаптованості та самоактуалізації, що у цілісній психологічній інтерпретації виражається в їх прагненні домінувати над іншими. Самоствердження супроводжується проявами вербальної агресії, роздратованості, напористості, що підтверджується низькими показниками особистісної зрілості. Особистісно-поведінкова сфера цих студентів характеризується показниками впевненості у собі, орієнтації на змагання, вони прямолінійні, наполегливі у досягненні мети з певною долею нонконформізму та нерішучості, що підтверджено ознаками невротичності, роздратованості, спонтанної агресивності, реактивної агресивності та емоційної лабільності.

За допомогою множинного регресійного аналізу отримано профіль психологічних детермінант високих показників суверенності

особистісного простору у студентів: найбільший внесок у дисперсію залежної змінної («суверенність психологічного простору») внесли такі фактори як відповідальність ($\beta=0,357$), прямолінійність ($\beta=0,211$), недовірливість ($\beta=0,204$) та схильність до особистісної автономності ($\beta=0,201$).

Щодо семантичної репрезентації «образу життя» досліджуваних студентів, то методом знаходження семантичної універсалії сукупності стійких і схожих оцінок виділено такі його ознаки, як *компромісний, позитивний, егоїстичний, відкритий, демократичний*.

Отримані статистичні результати виступили підґрунтям у розробці психологічного тренінг-курсу з формування особистісного простору студентів.

Основні психолого-методичні засоби навчально-розвивального тренінгу були спрямовані на актуалізацію становлення соціальної зрілості, соціально-психологічної адаптації та особистісного самоствердження і самоактуалізації студентства.

Структура програми навчально-розвивального тренінгу включала такі основні блоки: I – блок актуалізації індукованих форм цілісності особистісного простору – відповідає за адаптаційно-нормативний фон функціонування особистісного простору; II – блок актуалізації індукованих форм самоорганізації особистісного простору – відповідає за розвиток ідентифікаційної активності у взаємодії із світом речей, людей та соціальними явищами; III – блок актуалізації індукованих форм відкритості особистісного простору – відповідає за становлення усвідомленої позиції щодо особистісно-поведінкового саморозкриття.

Програма реалізувалась із залученням студентів 2-4 курсів (віком від 18-ти до 22-х років), які увійшли в групу із низькими показниками суверенності психологічного простору ($n=65$). Кількість досліджуваних, які брали участь у формувальному експерименті, склала 32 особи (експериментальна група); контрольну групу склали 33 особи. Якісно-кількісна оцінка ефективності впровадження наведеної програми навчально-розвивального тренінгу здійснювалась шляхом порівняльного аналізу із результатами досліджуваних контрольної групи (а також шляхом оцінки внутрішньогрупових відмінностей) за допомогою методів первинної і вторинної математичної статистики.

З метою перевірки значущості змін, які відбулися після проведення навчально-розвивального тренінгу, було використано

серію діагностичних методик, які використовувалися на етапі констатувального дослідження. Аналіз оцінки ефективності формувального експерименту проводився у режимі послідовного аналізу результатів проведених методик. Під час обробки результатів використовувались методи первинної (описової) статистики (визначення середніх значень, асиметрії, ексцесу та їх стандартних відхилень) і вторинної (обрахунок Т-критерію Вілкоксона для залежних вибірок) математичної статистики.

Отже, важливим питанням, що виникає під час аналізу двох вибірок, у яких відбувались повторні виміри, є питання про наявність відмінностей між вибірками. Зазвичай, для цього використовуються параметричні або непараметричні критерії (залежно від типу емпіричних даних). Використання параметричних критеріїв математичної статистики без попередньої перевірки типу розподілу даних може призвести до помилок під час перевірки робочої гіпотези (у нашому випадку вона полягає у тому, що експериментальний вплив на групу респондентів детермінує відмінності між контрольною та експериментальною групою у психологічних особливостях прояву суверенності особистісного простору). Тому, для перевірки відповідності даних нормальному закону розподілу розглянемо такі описово-статистичні характеристики як коефіцієнти асиметрії та ексцесу.

Як бачимо, ці значення значно відхиляються від нульового, а абсолютні значення асиметрії та ексцесу для переважної більшості діагностичних змінних перевищують свої стандартні помилки, що дозволяє констатувати невідповідність отриманих даних закону нормального розподілу. Тому, для встановлення відмінностей між вибірками у рівні прояву ознак суверенності психологічного простору, ми використали непараметричний Т-критерій Вілкоксона. Він базується на впорядкуванні величин різниці (зрушень) значень діагностичного критерію в кожній парі його вимірів. Результати обрахунку Т-критерію Вілкоксона подано у таблицях 3.2-3.3.

Отримані результати демонструють суттєві змінення у розподілі показників суверенності особистісного простору у студентів експериментальної групи (рівень значущості складає $p \leq 0,001$ для усіх шкал методик), що підтверджує формувальний вплив тренінгової програми на конструювання особистісного простору. У студентів контрольної групи також відмічено зміни за шкалами «суверенність речей» та «суверенність звичок» ($p \leq 0,05$), що може бути пояснено

логікою специфічних адаптаційних компонентів поведінки студентів до постійно змінюваних моментів світу речей, а відповідно й світу звичок, зумовлених активною соціальною ситуацією розвитку.

Таблиця 3.2.

**Результати обрахунку Т-критерію Вілкоксона за показниками
суверенності психологічного простору для студентів
контрольної та експериментальної груп**

	Контрольна група			Експериментальна група		
	1-ий зріз	2-ий зріз	Р-рівень значи- мості	1-ий зріз	2-ий зріз	Р-рівень значи- мості
Діагностичний критерій						
Суверенність простору	17,18	18,33	.083	15,13	33,63	.000***
Суверенність фізичного тіла	3,00	3,12	.083	2,53	6,13	.000***
Суверенність території	2,61	2,82	.085	1,97	6,16	.000***
Суверенність речей	4,21	4,58	.040*	3,88	6,78	.000***
Суверенність звичок	2,12	2,42	.030*	1,84	4,69	.000***
Суверенність соціальних зв'язків	1,58	1,55	.085	1,44	3,38	.000***
Суверенність цінностей	3,67	3,91	.055	3,47	6,50	.000***

Примітка: рівень достовірності: * – $p \leq 0,05$; *** $p \leq 0,001$.

Своєрідне підтвердження знаходимо у показниках соціально-психологічної адаптації студентів досліджуваних груп (таблиця 3.2.).

За усіма шкалами методики вивчення соціально-психологічної адаптації відмічені статистично значущі відмінності (рівень значущості від $p \leq 0,001$ до $p \leq 0,05$), за виключенням шкали емоційного комфорту, що може розглядатися як результат проходження інтенсивного тренінгового навчання і носити ситуативний характер у відсутності емоційного комфорту у відкритому вираженні своїх почуттів та емоцій. Підвищення рівня соціально-психологічної адаптації студентів проявляється передусім у вираженій відповідальності людини, на яку завжди можна покластися, така людина завжди приймає правила і вимоги, яким слідує; вміє управляти собою і власними вчинками, самоконтроль для неї не проблема, а прийнявши рішення, слідує йому, вона любить розмірковувати і переважно розраховувати на власні можливості. Самоприйняття, що виражається у прийнятті своєї зовнішньої та внутрішньої привабливості, переживанні задоволеності собою та рефлексивному самопізнанні; прийняття інших, що виражається у створенні теплих й довірливих відносин з іншими, вмінні дивитися на

світ очима інших, любити людей і як наслідок знаходити з ними контакт, їх комунікабельність й відкритість дає змогу толерантніше ставитися до інших. Зафіксовані високі показники прагнення до домінування доводять присутність у цих студентів переживання надмірного прагнення до успіху й схвалення, а високі показники інтернальності доводять підвищений внутрішній контроль, що виражається у високих вимогах до себе.

Таблиця 3.3.

Результати обрахунку Т-критерію Вілкоксона за показниками соціально-психологічної адаптації для студентів контрольної та експериментальної груп

Діагностичний критерій	Контрольна група			Експериментальна група		
	1-ий зріз	2-ий зріз	Р-рівень значимості	1-ий зріз	2-ий зріз	Р-рівень значимості
Адаптація	52,15	44,69	.047*	41,45	59,42	.000***
Самоприйняття	58,39	61,45	.061	55,23	73,50	.000***
Прийняття інших	51,11	58,94	.001***	59,48	63,09	.014**
Емоційний комфорт	53,04	48,15	.023*	52,62	50,29	.065
Інтернальність	41,39	46,48	.096	42,04	50,99	.001***
Домінування	43,61	42,11	.058	41,15	52,01	.000***

Примітка: рівень достовірності: * – $p \leq 0,05$; ** $p \leq 0,01$; *** $p \leq 0,001$.

Повторний діагностичний зріз даних щодо семантичної репрезентації «образу життя» досліджуваних студентів методом знаходження *семантичної універсалії* сукупності стійких і схожих оцінок, дає змогу виділити такі значимі ознаки «образу життя» в досліджуваних групах (Рис. 3.4.-3.5.).

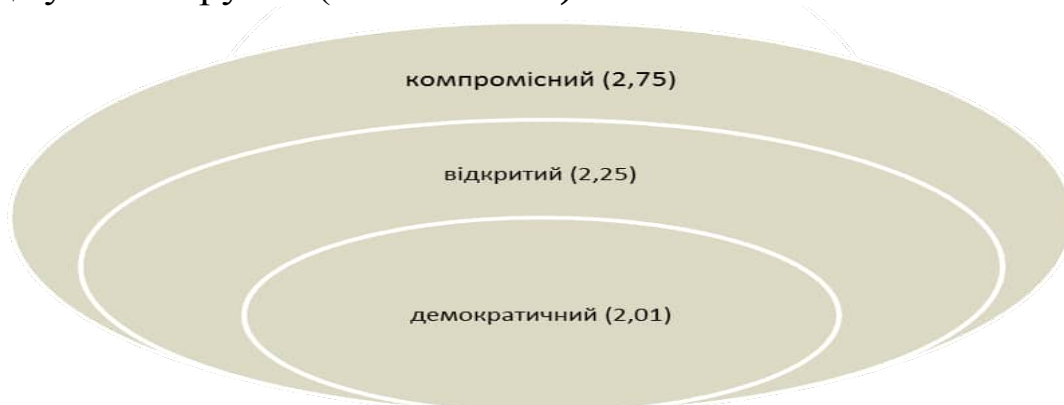


Рис. 3.4. Схема семантичної універсалії оцінки «образу життя» студентів експериментальної групи

В експериментальній групі модель суб'єктивного образу життя складають такі параметри – *компромісний*, *відкритий*, *демократичний*, які вміщують характеристики соціально-психологічного середовища (компромісний); характеристики інформаційного середовища (відкритий) та культурно-історичного середовища (демократичний).

На відміну від отриманих результатів в експериментальній групі, в контрольній групі спостерігаємо незначні відмінності у порівнянні з першим діагностичним зрізом (Рис. 3.5.).

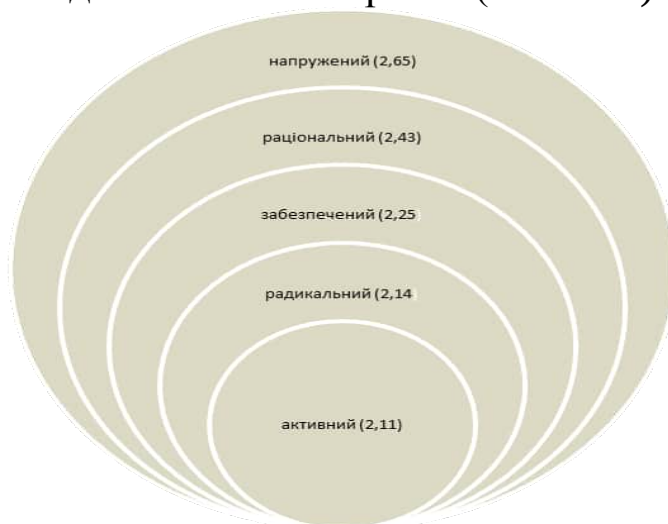


Рис. 3.5. Схема семантичної універсалії оцінки «образу життя» студентів контрольної групи

В цій групі при повторній діагностиці з'являється додаткові параметри в моделі суб'єктивного образу життя – *напружений*, *раціональний*, *забезпечений*, *радикальний*, *активний*, які вміщують характеристики діяльнісної та побутової сфери (раціональний, забезпечений, активний, напружений) та культурно-історичного середовища (радикальний).

Таким чином, проведена повторна діагностика адаптаційного компоненту показало дієвість блоку актуалізації індукованих форм цілісності особистісного простору через корекцію його адаптаційно-нормативного фону функціонування.

Повторне вивчення конфігурації таких компонентів мотиваційної сфери як самоактуалізація, самоствердження та соціальна зрілість досліджуваних студентів показало статистично значущі відмінності в розподілі даних показників після тренінгової програми в експериментальній групі за усіма шкалами методик (рівень значущості від $p \leq 0,001$ до $p \leq 0,05$). Виключення склав

показник «Я-концепції», який як стійке утворення у сфері мотиваційного самоствердження, важко піддається впливу (табл.3.4.).

Таблиця 3.4.

Результати обрахунку Т-критерію Вілкоксона мотиваційних показників для студентів контрольної та експериментальної груп

Діагностичний критерій	Контрольна група			Експериментальна група		
	1-ий зріз	2-ий зріз	Р-рівень значимості	1-ий зріз	2-ий зріз	Р-рівень значимості
Орієнтація в часі	8,24	9,39	.024*	8,72	7,78	.024*
Цінності	5,91	8,36	.001***	7,22	9,97	.000***
Погляд на природу	4,73	6,15	.011**	6,16	10,06	.000***
Потреба в пізнанні	7,03	6,15	.030*	6,66	10,53	.000***
Креативність	6,97	6,70	.067	7,06	5,34	.004**
Автономність	6,18	5,58	.059	5,56	7,69	.000***
Спонтанність	5,85	6,58	.015**	6,72	6,19	.049*
Саморозуміння	4,91	5,91	.066	5,97	4,31	.001***
Аутосимпатія	5,21	4,61	.026*	4,94	7,03	.000***
Контактність	5,97	7,55	.037*	7,19	8,88	.004**
Гнучкість в спілкуванні	6,48	6,64	.073	5,47	10,41	.000***
Мотивація досягнень	4,36	7,36	.074	6,44	9,47	.000***
Я-концепція	3,76	5,15	.064	5,44	6,06	.082
Почуття обов'язку	6,85	6,97	.068	7,41	8,53	.011**
Життєва установка	4,12	5,09	.045*	3,59	6,38	.001***
Близькість з іншим	3,06	4,61	.016**	3,66	6,63	.000***
Стратегія самоствердження	7,30	6,67	.019**	7,41	5,81	.000***

Примітка: рівень достовірності: * – $p \leq 0,05$; ** $p \leq 0,01$; *** $p \leq 0,001$.

Повторна діагностика в контрольній групі показала статистично значущі відмінності за показниками орієнтації в часі, актуалізації цінностей, поглядів на природу, спонтанності, контактності, життєвої спрямованості та близькості з іншими, які стали вищими у порівнянні з першим діагностичним зрізом, а також за показниками потреби в

пізнанні, аутосимпатії та стратегії самоствердження, які стали нижчими (рівень значущості від $p \leq 0,001$ до $p \leq 0,05$). Поясненням таких змін можуть бути різноманітні мотиваційні трансформації, які переживають студенти в результаті позатренінгової взаємодії учасників обох вибірок під час навчального процесу, глибокими змінами особистості в силу переломних подій тощо.

Отримані результати демонструють дієвість тренінгової програми в межах блоку актуалізації індукованих форм самоорганізації особистісного простору за рахунок корекційного розвитку ідентифікаційної активності у взаємодії із світом речей, людей та соціальними явищами.

Також нами відмічено цілеспрямований формувальний вплив в межах особистісно-поведінкових характеристик студентів. Перший та другий діагностичні зрізи в експериментальній групі демонструють нам високу ефективність розробленого тренінгу: лише за чотирма діагностичними критеріями не сформовано достовірних відмінностей – співробітництво (октанта 7), відповідальність (октанта 8), невротичність та спонтанна агресивність. Це може бути пояснено стійкістю прояву цих ознак у досліджуваних студентів. Решта показників володіють високим рівнем достовірності – від $p \leq 0,001$ до $p \leq 0,05$.

Після проходження тренінгової програми досліджувані студенти демонструють впевненість у собі, незалежність, виражену орієнтацію на оригінальність мислення та думок, прямолінійність, наполегливість у досягненні мети, скептичну установку на реалістичність як власних суджень та вчинків, так й інших людей, схильність перебирати на себе чужі обов'язки та рішучість; за рахунок підвищення депресивних ознак реагування, що часто є наслідком завершення тренінгових занять, відмічається зниження роздратованості, реактивної агресивності та емоційної лабільності за рахунок підвищення комунікабельності, врівноваженості та відкритості оточуючим.

Водночас, перший та другий діагностичні зрізи в контрольній групі засвідчують наявність змін в особистісно-поведінкових показниках, де особливо виділяються зниження комунікативності, врівноваженості та відкритості, та підвищення роздратованості, реактивної агресивності, екстравертованості та емоційної лабільності. Такі статистично-значущі відмінності, що виявлені за окремими критеріями можуть спричинюватися позатренінговою взаємодією

учасників обох вибірок під час навчального процесу, глибокими змінами особистості в силу переломних подій тощо.

Таблиця 3.5.

Результати обрахунку Т-критерію Вілкоксона особистісно-поведінкових показників для студентів контрольної та експериментальної груп

Діагностичний критерій	Контрольна група			Експериментальна група		
	1-ий зріз	2-ий зріз	Р-рівень значимості	1-ий зріз	2-ий зріз	Р-рівень значимості
Октанта 1	7,88	7,64	.073	7,72	10,28	.000***
Октанта 2	6,33	6,45	.066	6,75	9,50	.000***
Октанта 3	5,61	5,64	.098	5,50	10,38	.000***
Октанта 4	5,48	5,52	.098	5,16	10,59	.000***
Октанта 5	4,82	5,09	.062	5,00	8,00	.000***
Октанта 6	5,79	5,27	.024*	5,19	7,97	.000***
Октанта 7	8,55	7,97	.011**	8,06	7,81	.064
Октанта 8	7,67	7,39	.082	7,31	7,81	.056
Невротичність	5,21	4,73	.029*	5,03	4,84	.067
Спонтанна агресивність	5,45	6,18	.018**	6,25	5,88	.067
Депресивність	4,15	4,21	.090	4,63	4,19	.030*
Роздратованість	5,09	5,64	.017**	5,84	4,84	.004**
Комунікабельність	6,15	5,48	.016**	5,13	6,38	.001***
Врівноваженість	6,27	5,97	.059	5,53	7,03	.000***
Реактивна агресивність	4,52	5,09	.013**	5,53	3,91	.000***
Сором'язливість	4,61	4,85	.056	4,56	5,09	.026*
Відкритість	5,39	5,06	.030*	5,00	6,75	.000***
Екстра-інтроверсія	6,03	5,21	.054	4,69	6,53	.000***
Емоційна лабільність	4,58	5,03	.050*	5,25	3,81	.000***

Примітка: рівень достовірності: * – $p \leq 0,05$; ** $p \leq 0,01$; *** $p \leq 0,001$.

Отримані результати демонструють дієвість тренінгової програми в межах блоку актуалізації індукованих форм відкритості

особистісного простору за рахунок становлення усвідомленої позиції щодо особистісно-поведінкового саморозкриття.

Таким чином, реалізація тренінгової програми з конструювання психологічного простору студентів, яка побудована на актуалізації індукованих форм цілісності, самоорганізації та відкритості психологічного простору констатує підтвердження висунутого припущення дисертаційного дослідження, що особистісний простір як інтегрований образ суб'єктного характеру детермінується формувальними впливами з актуалізації його індукованих форм цілісності, самоорганізації та відкритості, що репрезентативні психологічному змісту адаптаційних, мотиваційних та особистісно-поведінкових особливостей студента. При цьому адекватний рівень соціально-психологічної адаптації та становлення соціальної зрілості, самоствердження і самоактуалізації студента визначає внутрішню інтенцію структурно-функціональної організації особистісного простору.

Загальний смисл даного дослідження полягає у доказі структурно-функціональної системи організації особистісного простору досліджуваних студентів, у якій чітко відстежується цілісне вивчення особистісного простору через такі його складові компоненти – *адаптаційний, мотиваційний та особистісно-поведінковий*, структурна конфігурація яких визначає сферу повноцінного життєздійснення як внутрішнього локусу контролю соціальної діяльності суб'єкта. Проведена конкретизація функціональних можливостей кожного з компонентів особистісного простору (*адаптаційний компонент виконує пристосувальну, контролюючу та захисну функції; мотиваційний компонент – стабілізуючу, ідентифікаційну та інноваційну; особистісно-поведінковий компонент – організуючу, комунікативну та акумулюючу*) визначає зміст адаптаційного, мотиваційного та особистісно-поведінкового компонентів особистісного простору, що знаходить своє якісне оформлення у таких його характеристиках як *цілісність*, яка локалізована в межах адаптаційного компоненту особистісного простору та відповідає за адаптаційно-нормативний фон функціонування особистісного простору; *самоорганізація*, яка локалізована в межах мотиваційного компоненту та відповідає за довільну активність щодо цілісної реалізації відносин із світом речей, людей, соціальними явищами із урахуванням мотиваційно-ідентифікаційних тенденцій поведінки та прояву індивідуальних

цінностей та здібностей; *відкритість*, яка локалізована в межах особистісно-поведінкового компонента та відповідає за усвідомлену позицію щодо розвитку та саморозкриття соціального та індивідуального потенціалу входження в соціальний світ та взаємодії з ним. Саме ці якісні характеристики конкретизують структурно-функціональний зміст досліджуваного феномену особистісного простору, який відповідно до отриманих результатів оформлено як трикомпонентний комплекс структурно-функціональної організації особистісного простору (Рис. 3.3.).

Відразу варто зазначити, що говорячи про зазначений комплекс структурно-функціональної організації особистісного простору, нами підтверджується низка суттєвих положень генетичної психології. Так С. Максименко зазначає, що «...структура є не тільки цілісністю, а ще й неподільною цілісністю. Ми не можемо знайти в психіці людини нічого не особистісного. Тому, коли ми штучно, для аналізу, виокремлюємо різні ланки особистості і досліджуємо їх, не слід забувати, що неподільність виступає головним і суттєвим моментом» [123; с.149]. Адже виділяючи структурні компоненти особистісного простору, таким чином враховується їх складно влаштована цілісність, яка відповідає за функціонування кожного окремо взятого компоненту.

Кожен з виділених компонентів особистісного простору у функціональному прояві оформлює відповідні зони – зона адаптаційно-поведінкової активності (1), адаптаційно-мотиваційної спрямованості (2) та особистісно-мотиваційної рефлексії (3). Їх взаємодетермінований зв'язок виражається у цілісній єдності оформлення особистісного простору: формування адекватного рівня соціально-психологічної адаптації та становлення соціальної зрілості, самоствердження і самоактуалізації на різних етапах соціалізації є неоднозначним, адже їх характер і зміст змінюються під впливом багатьох соціально-психологічних факторів, надає їм характеру постійного динамічного розвитку. Для нас важливим є акцентування цієї функціональної цілісності, яка дає можливість вибудувати нормативно-розвивальні вимоги щодо формування особистісного простору.

Розглядаючи кожну з окреслених зон, знаходимо тенденційні закономірності їх функціонування, які вміщують альтернативні варіанти формування особистісного простору, які визначаються особливостями (критеріями) оптимального режиму функціонування.

Так зона адаптаційно-поведінкової активності особистісного простору студента може послідовно втілюватися в цілі та конкретні дії особистості, демонструючи при цьому особистісну інтенцію оформлення психічного життя. Саме енергетично-динамічне наповнення таких структурних компонентів як адаптаційний та особистісно-поведінковий виступає специфічною площиною загальної психічної активності особистості. Саме тут розгортається взаємодія внутрішніх та зовнішніх процесів відображення та саморозвитку особистості: загальна активність запускає процес мобілізації внутрішніх можливостей індивіда для вирішення протиріч об'єктивних ситуацій життя тощо, – головне полягає у тому, що це не зовнішні протиріччя, а внутрішні протиріччя, зумовлені самим способом існування та здійснення психічної активності. Загалом активність ініціюється умовами конкретних проявів життя та особливостями структури особистості. Тому цю зону особистісного простору, яка має енергетично-динамічну природу, постійно розвивається, і, розвиваючись, ініціює та формує поведінкові якості особистості, можна розглядати через такий режим оптимального функціонування як становлення *психоенергетичної рівноваги*.

Сформованість психоенергетичної рівноваги є найвищою ознакою адекватної життєздатності за рахунок включення об'єктів і предметів зовнішнього світу, і насамперед людського світу, у внутрішній «світ», структуру життєдіяльності індивіда, який реалізує свій життєвий досвід засобом спрямованої діяльності, що передбачає практично-дійову взаємодію із соціальною дійсністю.

Зона адаптаційно-мотиваційної спрямованості особистісного простору відображає інтенцію потребово-мотиваційної сфери людини, що поряд із усвідомленням особистісних цінностей самоствердження є головними умовами формування творчо активної й соціально зрілої особистості. Мотиваційна сфера людини відповідальна за процес спонукання людини до здійснення тих чи інших дій, вчинків, який вимагає аналізу й оцінки альтернатив, вибору та прийняття рішень. Тобто будь-який поведінковий акт є певним чином мотиваційним спонуканням, котре опосередковується потребою і сукупністю дій, спрямованих на задоволення цієї потреби. Адаптаційні ресурси співвідношення зовнішніх та внутрішніх мотиваційних чинників поведінки визначають виникнення, напрямок і способи здійснення конкретних форм діяльності. Тому цю зону особистісного простору, яка відповідальна за свідоме й активне

сприйняття навколишнього світу, а також активне внутрішнє відтворення особистістю прийнятих норм і цінностей у своїй діяльності, можна розглядати через такий режим оптимального функціонування як сформованість *мотиваційної зрілості*.

Сформованість мотиваційної зрілості припускає прийняття на себе відповідальності, інтерпретацію значущих подій як результату власної життєдіяльності. В першу чергу це стосується активного обрання людиною своєї позиції щодо суспільно виробленої системи ціннісних орієнтацій й окресленню на цьому ґрунті змісту свого існування, що у найбільш узагальненій формі виявляється у мотиваційно-смысловій природі особистісного самовизначення.

Зона особистісно-мотиваційної рефлексії особистісного простору відображає психологічний факт забезпечення стабільними та впорядкованими властивостями, які у соціально-поведінковій формі відображають взаємодію людини із соціальним середовищем. Взаємодія людини з різними соціальними системами, входження в різноманітні надіндивідуальні інтеграції, зумовлює специфічну складність психічного розвитку як системи, яка включає різні за походженням компоненти, різні типи розвитку та проявляється у різнорівневій організації особистісних якостей, у якій провідним виступає соціальний. Фактично усі соціальні зв'язки та відносини, які визначають спосіб життя людини, детермінують та визначають її соціально-особистісні якості. Соціальні системи, які детермінують мотиваційні процеси, трансформують суспільні вимоги у внутрішні властивості, які особистість переживає як продовження себе, як власне Я, яке постійно збагачується та розвивається. Вцілому програма якісних змін психіки в індивідуальному житті людини створюється самим суспільством в системах навчання і виховання, які реалізуються у відповідних соціальних інститутах. Соціальні програми є багатоцільовими та включають велику кількість детермінацій, які повинні привести до прижиттєвого формування цілої низки психологічних ефектів багатопланового соціального розвитку особистості.

Тому цю зону особистісного простору, яка відповідальна за ідентифікацію суб'єкта з обраною ним альтернативною перспективою здійснення діяльності, яка забезпечує реалізацію його особистісних здібностей, можна розглядати через такий режим оптимального функціонування як сформованість *рефлексивної компетентності*.

Сформованість рефлексивної компетентності передбачає наявність набору різноманітних регулятивно-вольових і емоційально-оціночних ознак, та проявляються в певних властивостях особистості через потребно-мотиваційні та узагальнено-сміслові характеристики. У такий спосіб людина дістає можливість самостійно обирати і розвивати ціннісну систему координат свого життя і відносно неї вибудовувати свою життєву траєкторію. Розвинута рефлексія визначає тенденцію постійного пошуку власних життєвих взірців, що дає змогу побачити логіку пізнання світу у певному сутнісному саморозгортанні. А це, в свою чергу, передбачає вироблення поведінкової позиції у погляді на самого себе, усвідомлення своїх норм, вихідних абстракцій, категорій мислення на експлікацію еталонів оцінки і контролю дій, виділення орієнтирів та інваріантів пошуку переживання рефлексивних станів.

З огляду на результати проведеного дослідження слід відмітити, що у структурно-функціональній організації особистісного простору студентів найбільшого вираження отримала зона особистісно-мотиваційної рефлексії, що відображено у таких зафіксованих засобом регресійного аналізу найбільш інформативних особистісних прогностичних детермінантах формування суверенного особистісного простору студентів – відповідальності, прямолінійності, недовірливості та автономності, факторне навантаження яких повністю окреслює їх структурну зумовленість як цілісних підсистем.

Таким чином, запропоновану концепцію дослідження психологічних особливостей особистісного простору студентської молоді та розроблену програму емпіричного дослідження проблеми можна розглядати як оптимальний спосіб вивчення структурно-функціональної організації феномену особистісного простору. Такий спосіб дає змогу виявити та охарактеризувати детермінацію будь-якого явища не тільки у вигляді його аналітичних «одиничних» зв'язків з окремими індивідуальними якостями і процесами, але й в плані його комплексної зумовленості їх цілісними підсистемами, якими й виступають найбільш виражені та інформативні особистісні прогностичні детермінанти формування суверенного психологічного простору студентів.

В статистичних матрицях наданий вичерпний комплекс взаємозв'язків досліджуваних адаптаційних, мотиваційних та особистісно-поведінкових ознак особистісного простору студентської

молоді. Значущі цих зв'язків відображаються у вигляді корелограм множинного регресійного аналізу, які експлікують собою комплекс адаптаційних, мотиваційних та особистісно-мотиваційних показників, а також патерн зв'язків між ними (тобто структуру), який лежить в основі визначення зони особистісного простору (адаптаційно-поведінкової активності, адаптаційно-мотиваційної спрямованості та особистісно-мотиваційної рефлексії), та критеріїв їх оптимального функціонування (психоенергетичної рівноваги, мотиваційної зрілості та рефлексивної компетентності).

З метою підтвердження ефективності проведеного тренінгу з конструювання особистісного простору, повторно застосовано метод множинного регресійного аналізу, результати якого виступили остаточною узагальнюючим матеріалом щодо відображення адаптаційних, мотиваційних та особистісно-поведінкових особливостей студентів у ході формування (конструювання) власного особистісного простору.

Матрицю цих емпіричних даних, отриманих у ході повторного констатувального експерименту, було піддано множинному регресійному аналізу за допомогою зворотного покрокового методу (Backward). В результаті використання методу множинного регресійного аналізу було отримано остаточною модель множинної регресії, яка пояснює 70 % дисперсії залежної змінної («суверенність особистісного простору»).

Величини стандартизованих коефіцієнтів регресії (β) дають змогу зробити висновки щодо вкладу кожного з них в остаточною модель множинної регресії. Так, найбільший вклад у дисперсію залежної змінної («суверенність психологічного простору» студентської молоді) здійснили: октанта 1 ($\beta = -0.083$), октанта 2 ($\beta = -0.090$), октанта 3 ($\beta = 0.073$), октанта 4 ($\beta = 0.077$), октанта 7 ($\beta = 0.187$), самоприйняття ($\beta = 0.280$), погляд на природу ($\beta = 0.133$), потреба в пізнанні ($\beta = 0.221$), автономність ($\beta = 0.204$), аутосимпатія ($\beta = 0.124$), близькість з іншими людьми ($\beta = 0.097$), гнучкість в спілкуванні ($\beta = 0.154$), мотивація досягнень ($\beta = 0.083$).

Зафіксовані домінуючі фактори множинної регресії показали їх належність до адаптативного (самоприйняття), мотиваційного (потреба в пізнанні, автономність) та особистісно-поведінкового компонентів (відкритість), а отже рівномірне розташування в зонах адаптаційно-поведінкової активності, адаптаційно-мотиваційної спрямованості та особистісно-мотиваційної рефлексії (Рис.3.6.).

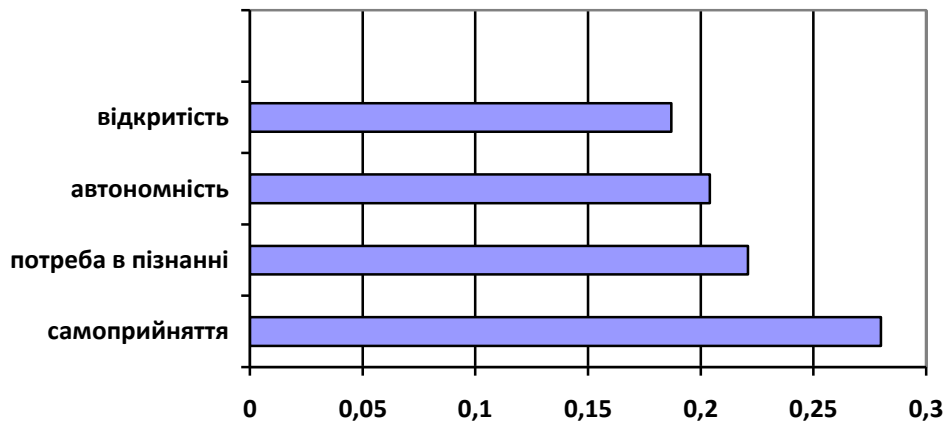


Рис. 3.6. Домінуючі фактори моделі множинної регресії вимірюваних показників особистісного простору досліджуваних студентів

Таким чином, отримані результати дають змогу підтвердити дієвість програми навчально-розвивального тренінгу «Формування особистісного простору студентської молоді»: у блоці актуалізації індукованих форм цілісності особистісного простору ознаки соціально-психологічної адаптації відображаються через розвинуті показники самоприйняття; у блоці актуалізації індукованих форм самоорганізації особистісного простору мотиваційні показники виражені у розвинутій потребі в пізнанні та автономності; у блоці актуалізації індукованих форм відкритості особистісного простору розвинутою ознакою наділена особистісна відкритість досліджуваних студентів.

Отриманий матеріал дає можливість виснувати, у зоні адаптаційно-поведінкової активності, основною ознакою якої є становлення *психоенергетичної рівноваги*, сформованість соціально-психологічної адаптованості через самоприйняття визначає уміння студентів переборювати дратівливість, демонструвати витримку, самовладання, самоконтроль і саморегуляцію, а при роботі над собою сутнісно виявляється в емпатії, любові, інтересі та повазі до інших. У зоні адаптаційно-мотиваційної спрямованості особистісного простору, основною ознакою якої є сформованість *мотиваційної зрілості*, відбувається переосмислення власного досвіду засобами особистісно-мотиваційної рефлексії, які дають змогу змінювати, вдосконалювати, переосмислювати та перетворювати власний досвід особистісної реалізації засобами вироблення соціально-поведінкової позиції, усвідомлення своїх поведінкових норм і вихідних абстракцій на експлікацію еталонів оцінки і контролю дій, виділення орієнтирів та інваріантів діяльності конструктивного пошуку особистісного

зростання, що передбачає передбачає сформованість здатності особистості до перебудови неадекватних установок, ставлень, конструктів і водночас спроможність до соціально унормованої поведінки та гуманних вчинків.

У зоні особистісно-мотиваційної рефлексії особистісного простору, основною ознакою якого є сформованість *рефлексивної компетентності*, відбувається актуалізація соціальної спрямованості, основними ознаками якої є відкритість світу, швидка мобільність мислення і практичної дії, незалежність від зовнішніх впливів та опертя на свій потенціал, самодостатність поглядів, моральна зрілість, соціальна компетентність і самовідданість, свобода ситуативного вибору і відповідальності за його наслідки.

В цілому виділені показники в структурно-функціональній організації особистісного простору охоплюють інтегральні ознаки розгляду людини як найвищої даності, яка розгортається в різних особистісних сенсах життя, програмах самореалізації особистості, що дає можливість сучасному студентству стати не тільки носієм, але й творцем і розповсюджувачем соціальної культури суспільства. Запропонований варіант емпірико-діагностичного вивчення психологічних особливостей формування особистісного простору студентської молоді ще раз доводить, що запропонована модель дослідження є продуктивним інтенсивним засобом гармонійного розвитку особистості в процесі її цілеспрямованої соціалізації.

Усі досліджені структурно-функціональні характеристики особистісного простору можна звести до процесуально-психологічного плану їх прояву, адже обґрунтування процесуального статусу особистісного простору зумовлено трансформацією цього психологічного феномену у бік соціально-регулятивної установки загальної методології науки. Тому реалізація отриманих результатів повинна сприяти подальшому розвитку досліджень психології особистісного простору та сприяти розробці конструктивного і за можливістю, узагальненого концептуального підходу до цієї проблеми.

У завершенні хотілося б зазначити, що запропонована схема структурно-функціональної організації особистісного простору студентів суттєво уточнює уявлення про цей феномен в межах періоду юнацького віку. З точки зору представлених емпірико-діагностичних результатів щодо формування особистісного простору студентської молоді, аналітична картина розуміння феномену

особистісного простору як внутрішнього плану дій особистості може бути вміщена у соціально-психологічний профіль соціально зрілої особистості, із вираженими тенденціями самоактуалізації та самоствердження, аналіз якого може бути основою для подальших досліджень та осмислення проблем внутрішньої просторової конфігурації соціально-психологічної дійсності.

Список використаних джерел:

1. Абрамова Ю. Г. Психология среды: истоки и направления / Ю.Г. Абрамова. – Вопросы психологии. – 1995. – № 2. – С. 130-137.
2. Агафонов А. Ю. Основы смысловой теории сознания / А.Ю. Агафонов. – СПб. : Изд-во «Речь», 2003. – 296 с.
3. Бодалев А.А. Общее и особенное в субъективном пространстве мира и факторы, которые их определяют / А.А. Бодалев. – Мир психологии. – 1999. – № 4. – С. 26-29.
4. Большакова А. М. Психологія особистісної реалізованості суб'єкта життєвого шляху : монографія / А. М. Большакова. – Запоріжжя : КПУ, 2011. – 312 с.
5. Бююль А. SPSS: Искусство обработки информации. Анализ статистических данных и восстановление скрытых закономерностей: пер. с нем. / А. Бююль, П. Цёфель. – СПб. : «ДиаСофтЮП», 2005. – 608 с.
6. Вірна Ж. П. Освіта як автобіографічний факт особистості / Ж.П. Вірна. – Практична психологія та соціальна робота. – 2005. – №11. – С. 68-72.
7. Вірна Ж.П. Професійний простір особистості: від ознак дисциплінарності до реальності суб'єктивного моделювання / Ж.П. Вірна. – Проблеми сучасної психології : збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПН України. – Випуск 23. – Кам'янець-Подільський : «Аксіома», 2014. – С. 100-111.
8. Крайг Г. Психология развития / Г. Крайг, Д. Бокум. – [9-е изд.]. – СПб. : Питер, 2005. – 940 с. (Серия «Мастера психологии»).
9. Максименко С.Д. К вопросу о внутреннем пространстве свободы личности / С.Д. Максименко. – Проблеми сучасної психології : збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПН України. – Випуск 20. – Кам'янець-Подільський : «Аксіома», 2013. – С. 7-18.
10. Нартова-Бочавер С.К. Психологическое пространство личности : монография / С.К. Нартова-Бочавер. – М. : Прометей, 2005. – 311 с.
11. Нартова-Бочавер С.К. Человек суверенный: психологическое исследование субъекта в его бытии / С.К. Нартова-Бочавер. – СПб. : Питер, 2008. – 400с.
12. Психологические проблемы самореализации личности. / Под ред. А.А. Крылова, Л.А. Коростылевой. СПб., 1997. – 239с.
13. Пульвер А. Исследование персонального пространства / А. Пульвер, С. Таммисте. – Випуск 368. – Тарту, 1983. – 105 с.
14. Сарджвеладзе Н.И. Личность и ее взаимодействие с социальной средой / Н.И. Сарджвеладзе. – Тбилиси, 1989. – 204 с.
15. Фельдштейн Д.И. Социально-психологическое пространство отношений и самоопределение субъекта в них / Д.И. Фельдштейн. – Мир психологии. – 1996. – №3. – С. 56-76.
16. Bandura A. Regulation of cognitive process through perceived self-efficacy / A. Bandura // Development Psychology. – 1989. – Vol. 25. – P. 729–735.
17. Dweck C. S. Self-theories: Their role in motivation, personality, and development / C. S. Dweck. – Philadelphia : Psychology Press, Taylor & Francis Group, 1999. – 195 p.

3.5. СТИЛІ РОДИННОГО ВИХОВАННЯ ТА ЇХ КОРЕКЦІЯ У ПСИХОТЕРАПЕВТИЧНИХ ПРАКТИКАХ

Науковий світ розвивається разом із людською природою. Завдяки міждисциплінарному синтезові різних наук формуються нові підходи щодо вивчення особистості. Основою різних можливостей стилізації практик родинного виховання є розрізнення між авторитарним та свободним стилем виховання у родині, а також її психологічним кліматом та духовною атмосферою. Між ними можуть утворюватися різні комбінації, які обумовлюються виховною ситуацією та соціокультурними контекстами, до яких вона вписана. У постмодерністських рефлексіях цієї тенденції (Ж. Бодрійяр, Ж. Дельоз, Ю. Крістева, Ж. Ліотар) обґрунтовується право на визнання такої плюралізації, яка розглядається як прояв самореалізації батьків і дорослих членів родини. Припускається навіть реставрація домодерних практик родинного виховання, де чинниками його стилізації є демонстративність, ритуалізація, природовідповідність тощо. Гібридне поєднання домодерної та пізньомодерної культури у стилізаціях родинного виховання є також способом статусного самовираження батьків через маніфестацію соціальних, культурних і освітніх можливостей та перспектив своїх дітей.

Тенденція рефеодалізації сучасного суспільного життя (Ю. Габермас) знаходить прояв у закріпленні соціального розшарування засобами родинного виховання. Феномен так званих «мажорів», поведінка яких є проявом егоманії, правового нігілізму та соціальної безвідповідальності є наслідком патологій у родинному вихованні. Виховна корекція таких наслідків повинна мати комплексний характер. Без суспільного засудження стратегій уседозволеної поведінки дітей та молоді, апелятивні виховні заходи залишаються недостатньо ефективними.

Від цих патологій родинного виховання, зумовлених прискореними темпами суспільних трансформацій на пострадянському просторі, необхідно відрізнити психолого-педагогічні проблеми, які виникають у процесі родинного виховання. Психотерапевтична корекція таких проблем у дітей та батьків та їх профілактика досить ефективно здійснюється у сучасних психотерапевтичних практиках. Якщо у Західній Європі спостерігається тенденція взаємодії психотерапевтичних і філософських практик, то в Україні населення ще обмежується

психологічною допомогою. Сучасні психотерапевтичні практики, спрямовані на корекцію родинного виховання, містять у собі світоглядну та філософсько-освітню складову, яка дозволяє коригувати мету родинного виховання з ресурсами родини та психосоматичними можливостями дитини.

Кожна галузь наукового знання володіє арсеналом теоретичних і емпіричних фактів, оперує своїми поясненнями, створеними за певними правилами, і є тим, що Ж.Ліотар називав «станом постмодерну». Сучасне суспільство, на думку постмодерністів, перебуває у стані імітації, симуляції, підміни. Людська життєдіяльність складається з примар реальності – симулякрів (ретельний аналіз даного терміну зроблений у другій главі). Ж.Бодрійяр пояснює значення «симулякр» – заміна реальних речей або чутливої сфери особистості підробками.

Н.Каліна вказує «проблемою є не окремий симулякр чи їх група, а властива деяким особистостям стратегія симуляційного моделювання дійсності – система послідовного використання поведінкових стереотипів, які віддаляють людину від її справжньої екзистенційної природи та потреб, призводять до некритичного засвоєння стандартів, пропонованих середовищем масмедіа». Повернути людину до реального світу надзвичайно важко, потреби її визначаються соціальним середовищем і перетворилися на симулякри [3, с.264].

Перед психологією, вказує Н.Еліас, постає диференційоване завдання, з одного боку, вона вивчає природну структуру і закономірності всіх тих функцій самоконтролю людини, які спрямовані на інших, які сприяють формуванню системи відносин з оточуючими і які, в силу їх природної еластичності формують матеріал особистісного моделювання з урахуванням аспектів міжособистісних відносин. З іншої сторони, психологія розглядає процес, в якому з урахуванням певної суспільної структури, в спільному житті з іншими індивідуумами диференціюються в індивідуальну форму пластичні функції контролю окремої людини.

Таким чином, перед психологічними науками постає питання щодо виявлення структури процесів особистісної диференціації, моделювання, усвідомлення деталей, які сприяють вибору стратегій спільного життя однієї людини з іншою. Необхідно відзначити, що громадське моделювання істотно впливає на характерологічні особливості індивіда, на його індивідуальний психічний стан.

Перша частина даної задачі зводиться безпосередньо до дослідження фізіологічних і біологічних закономірностей, від яких залежать напрямки і форма індивідуальної диференціації. Одним словом, пише Н.Еліас, психологічні науки є мостом між природними і суспільними [15, с.66].

Сім'я сприяє збереженню психічного здоров'я суспільства завдяки виконанню психогігієнічної функції, яка полягає в забезпеченні почуття стабільності, безпеки, емоційної рівноваги, а також умов для розвитку особистості своїх членів. Стабільна, добре функціонуюча сім'я дає змогу кожному задовольняти такі потреби, як любов, емоційна близькість, розуміння і повага, визнання тощо. У такій родині індивід має умови для самореалізації, самоствердження, збагачення й розвитку своєї особистості. Отже, сім'я суттєво впливає на своїх членів, задовольняючи їхні потреби – біологічні, емоційні, психосоціальні та економічні [8, с.40].

Слід зазначити, що на сьогоднішній день напрям практичної роботи, зокрема психологічної допомоги сім'ї є актуальним. У вітчизняному психологічному просторі застосовуються різні моделі психологічної допомоги, спостерігається тенденція до їх розвитку відповідно до вимог практики та національно-культурної специфіки. Отже, однією з нагальних проблем психологічної науки і практики є розробка сучасних методологічних підходів психологічної допомоги сім'ї, на основі адаптації та модифікації зарубіжних підходів психотерапії сім'ї, узагальнення та концептуалізації кращого вітчизняного досвіду в цій галузі. Це створить основу для подальшої розробки і впровадження ефективних моделей психологічної допомоги сім'ї [16, с.782].

Автор зазначає, що у практичній психології виокремлюється два основних підходи до психокорекції дитячо-батьківських взаємин: педагогічно-орієнтований та психотерапевтично-орієнтований. Педагогічно-орієнтований підхід спрямований на профілактичну роботу і стосується, передусім, підвищення батьківської компетентності, педагогічної культури батьків. Метою такої роботи є покращання батьківсько-дитячих взаємин, оптимізація стилю сімейного виховання (П.Блонський. А.Макаренко, І.Мартинюк. Л.Пінчукова, В.Тур'ян, С.Шацький).

Психотерапевтичний підхід спрямований на виправлення, корегування неадекватного батьківського ставлення до дитини. При цьому пропонується безліч форм такої роботи: індивідуальні

(Ю.Альошина, Г.Бурменська, О.Кабанова, О.Лідерс), сімейні (Г.Варга, Е.Ейдемільер, В.Сатір), групові (О.Бодальов, О.Захаров, А.Співаковська, Т.Яценко). а також комбіновані форми, які поєднують одночасну роботу з батьками та дітьми (Н.Аккерман, Г.Варга, О.Бодальов, А.Співаковська, В.Столін) [16, с.782].

Кожна сім'я постійно знаходиться в процесі змін, які породжують певні проблеми між її членами у процесі пристосування до цих змін. Для впливу на вирішення цих проблем варто звернутись до розгляду різних напрямів сімейної терапії. Системний погляд на сім'ю, на думку К.Седих, дозволяє сформулювати основні характеристики сім'ї, які полягають у тому, що вона має внутрішню побудову та психологічну структуру, визначає в особливості елементів, що входять цієї системи, кожен елемент системи впливає на всі інші, сімейна система має здатність саморегуляції та виконує функції за допомогою сімейних ролей, структури підсистем, меж між ними та параметрів в якості правил життєдіяльності, стереотипів, міфів, сімейних історій та сімейних стабілізаторів [10, с.20]. Автор запевняє, що переосмислення феномену «сім'я» почалося після Другої світової війни, і саме тоді, на її думку, почала активно розвиватися сімейна психотерапія та сімейне консультування. Основоположником сімейної терапії в Росії та Україні вважається І.Маляревський, що у 1882 році в Санкт-Петербурзі заснував лікарсько-виховний заклад для психічно хворих дітей, персонал якого приділяв велику увагу діагностиці взаємин у родинх психічно хворих, ролі дисгармонійного виховання у формуванні тих чи інших хвороб. З родичами хворих дітей проводилося «сімейне виховання», що було прообразом сучасної сімейної терапії [2, с.59]. Розвиток галузі сімейної психотерапії здійснювався у різних напрямках. З одного боку, ряд психотерапевтів почали помічати, що існують розбіжності у інформації, яку надають пацієнти та власним спостереженням [4]. Отже, робота терапевта потребує чіткості й уважності до потреб клієнта й його родини, їхнього очікування один від одного, від психолога, від тих, з ким він взаємодіє.

Поряд з цим, аналіз звернень населення в районні соціально-психологічні служби України за останні 3-роки показав, що близько 75% з них звертаються тільки за психологічною допомогою (це корекція внутрісімейних відносин, проблеми взаємин з дітьми і їхньої адаптації в школі, інші пережиті кризові особистісні

проблеми, пов'язані з розлученням, втратою роботи й т.п.) [5, с.91]. Тому батьки очікують допомогу від психолога, яка надаватиметься клієнту з урахуванням механізмів та особливостей сімейної терапії.

Сімейна психотерапія – це особливий вид психотерапії, спрямований на корекцію міжособистісних стосунків в сім'ї, подолання негативних емоційних станів окремих її членів, лікування їх в сім'ї та за допомогою сім'ї. На відміну від консультативної роботи, наголос робиться саме на лікуванні окремого члена сім'ї (особливо у вітчизняному підході до сімейної психотерапії) шляхом корекції його сімейних взаємостосунків, розробляються питання психологічної допомоги членам сім'ї хворого [9, с.211]. Н.Каліна надає визначення психотерапії як «галузі психології, що вивчає механізми, способи й прийоми професійного надання психологічної допомоги з метою розв'язання проблем, звільнення від психосоматичних симптомів або актуалізації резервів особистісного зростання» [3, с.8]. Психотерапія як форма психологічної практики охоплює велику кількість окремих напрямів та авторських підходів. Розглядаючи питання психокорекції сімейних стосунків слід звернутися до визначення сімейної терапії, надане Г.Старшенбаумом, який розглядає його як «один з основних підходів у сучасній психотерапії, суть якого полягає в тому, що в якості «клієнта» для терапевта є сім'я».

Автор розглядає психопатичні симптоми в якості функції неадекватних сімейних комунікацій, які проявляються у специфічних правилах, міфах та зразках поведінки даної сім'ї [11, с.22]. Слід зазначити, що вона може бути задіяна у розв'язанні певних проблем, а, отже, і проблем, що виникають у сім'ї. Автор аналізує наявність таких моделей психотерапевтичної допомоги як: релігійну, метою якої є служіння, турбота та спасіння душі через церковні таїнства й потреби; психологічну, яка спрямована на допомогу особистості через терапевтичні відносини й спілкування, результатом чого може виступати особистісне зростання й психотерапевтичну, яка здійснюється через лікування поведінки й стану психіки задля нормального психічного функціонування.

Отже, представлені моделі надають можливість чітко розрізняти функції і ролі психотерапевта. Застосування усіх зазначених моделей для впливу на душу, особистість та поведінку сприятливо впливатимуть на вирішення проблем у сімейних взаємовідносинах, адже кожна з них має унікальне призначення.

Психотерапевт О.Фільц розглядає психотерапію як науку, що описує окремі факти патологічного і нормального на основі досвіду лікування, яке впливає з людських стосунків. Автор розглядає поняття «патос», яке означає виживання нормального і подолання розладу та «нозос» як патологічність процесів. Саме це й визначає психотерапію як «ту, що йде від здорового до хворого», а психіатрію – навпаки. Ця думка автора покладена нами у основу розуміння сімейної психотерапії як галузі, що визначає взаємодію психотерапевта з клієнтами або пацієнтами (членами родини). Вона спрямована на подолання розладу сімейних стосунків.

Отже, роботу психотерапевта з сім'єю можна визначити як психотерапевтичний процес, який включає сесії з певним терміном лікування (сетингом). Важливо згадати й про терапевтичний альянс – контракт між психотерапевтом та клієнтом, так як очікування пацієнта (члена родини) часто не відповідають меті терапії. Важливо, щоб сімейний терапевт не нав'язував клієнтові власних думок. Окрім цього, необхідним є етап розривання залежності пацієнта від терапевта.

К. Маданес [7] вважає, що симптом розладів може слугувати повідомленням про внутрішній стан одного члена родини і одночасно метафорою іншого. Як-от, дитина, відмовляючись йти у школу виражає цим не тільки власний страх, але і страх матері. Так, П. Вацлавик [1] взагалі визначає сімейну проблему, підкреслюючи, що вона є проблемою всієї родини, а не окремого її члена. Г.Страшенбаум визначає, що сама родина зробила для подолання цієї проблеми, розроблює терапевтичне втручання для подолання стереотипу, який викликає проблему взаємодії. Також підхід автора полягає й у використанні мовчання, навчання за допомогою запитань, повторень, розкриття емоційних станів, конфронтації з певною думкою інших членів [12]. Цікавим є підхід Дж. Хейли [14], що запрошує на зустріч усіх членів від 10 років, щоб точніше оцінювати ієрархію, включати зміну взаємовідносин усіх учасників та контролювати можливі негативні прояви цих взаємовідносин. Зустріч складається з п'яти частин: включення у взаємодію усіх учасників, пояснення їм їхніх функцій та функцій терапевта під час їхньої взаємодії, визначення проблеми, її обговорення усіма членами родини, у процесі чого терапевт слідує за дискусією з метою розкриття сили, контролю, ієрархії, постановки конкретної мети, планування майбутньої зустрічі та домашнє завдання.

Слід зазначити, що психотерапія є суто людським феноменом, тому складно виключити вплив людського фактору на взаємодію сімейного психотерапевта і клієнта. Кожен сімейний психотерапевт має можливість використовувати досвід видатних фахівців у цій галузі. Проаналізуємо діяльність фахівців Європейської асоціації психотерапевтів:

1. психоаналітична психотерапія (З.Фройд, К.Юнг), в якій життєві проблеми розглядаються як наслідки неусвідомлених конфліктів та аспектів розвитку;

2. когнітивна та поведінкова терапія, які опираються на теорії навчання і когнітивну психологію; життєві проблеми постають як результат неправильного навчання й мислення;

3. гуманістична психотерапія зосереджена на потенціалі людського розвитку, тому життєві проблеми розглядаються як блокада почуттів;

4. системна психотерапія вбачає причини життєвих проблем у порушенні функцій у системі або групі, в якій перебуває особа;

5. екзистенціальна психотерапія пояснює життєві проблеми через недолік ясності розуміння умов людського існування.

Окрім цього, поряд з зазначеними напрямками виокремлюється [2] стратегічна сімейна психотерапія, представниками якої є Джей Хейлі, Карл Уітекер, Клу Маданес. Даний підхід характеризується надзвичайною увагою до деталей симптому, ніж до інтересів до родини та полягає у розробці стратегії для вирішення проблем. Зміни в родині важливіші, ніж розуміння причин порушень. Стратегічні терапевти досліджують чинники, які забезпечують стійкість проблеми, що підтримується існуючою взаємодією в родині. Вони прагнуть виявити ту поведінку, що підкріплює проблему. Застосування стратегічного підходу дозволяє сімейному терапевту працювати над динамікою змін у поведінці членів родини у сімейних конфліктах.

Сімейна поведінкова психотерапія основний принцип вбачає у підкріпленні поведінки. Наслідком чого впливає, що паттерн поведінки чинить опір змінам у всіх випадках, крім тих, коли виникнуть більш сприятливі наслідки. Найбільш популярні наступні техніки роботи: формування (shaping) – досягнення бажаної поведінки невеликими порціями через послідовне підкріплення; жетонна система – використовує гроші чи окуляри як винагороду дітей за успішну поведінку; контрактна система –

містить у собі угоду з батьками про зміну їх поведінки синхронно зі зміною поведінки дитини; обмін змінами за винагороду; переривання (timeout) – покарання у вигляді ізоляції.

Експеринціальна сімейна психотерапія – представники Карл Вітакер і Вірджинія Сатир. Виникла в 1960-х рр. Якість актуальних переживань виступила як критерієм психічного здоров'я, так і фокусом терапевтичного втручання.

Експеринціальні терапевти вважають, що емоційне вираження є засобом і передачею досвіду, реалізації особи і сім'ї. Вітакер сприймав терапію в цілому як процес розширення спектру переживань, що, на його думку, веде до зростання. Особовому і родинному зростанню сприяє звільнення відчуттів і імпульсів. Замість того щоб інтерпретувати причини, що криються у далекому минулому, родинні експеринціальні терапевти схильні прояснювати справжні відчуття клієнтів, що переживаються в сьогоденні.

Нарративна терапія. Даний підхід концентрується на тому, що оповідання про життя діють як фільтри. Вони відокремлюють той досвід або ті переживання, що не узгоджуються з сюжетною лінією, від того, що клієнт сприймає як дійсний досвід свого життя. Якщо їх не можна відфільтрувати, події спотворюються до тих пір, поки так чи інакше не утворюють основну канву. Прибічники нарративного підходу вважають, проблеми виникають тому, що наша культура вимушує людей втискувати себе у вузькі рамки самознищуючих поглядів на себе і на світ. Створюючи нові нарративи спільно з клієнтами, терапевт робить все необхідне для глибоких і, головне, стійких змін “Я” – концепції та життя клієнтів.

Сімейна комунікативна терапія – представники П. Вацлавик, Д.Джексон. Має на меті зміну способів комунікації чи «свідомі дії з метою змінити слабко функціонуючі зразки інтеракцій». Основними групами технік сімейної комунікативної терапії є: навчання членів родини правилам ясної комунікації; аналіз і інтерпретація способів комунікації в родині; маніпуляція комунікацією в родині за допомогою різних прийомів і правил.

Для практичної консультативної роботи з родинами пропонуються різні підходи. Так, З. Кісарчук відмічає, що серед зарубіжних підходів найбільш популярними у нас є відомі течії гуманістичного напрямку – роджеріанство, гештальт-терапія, деякі школи когнітивно-поведінкової парадигми (раціонально-емотивна терапія, трансакційний аналіз), а також психоаналіз, психодрама,

нейролінгвістичне програмування, сімейна терапія. На емпіричному рівні зроблені певні узагальнення, що стосуються практикування у вказаних підходах на вітчизняному ґрунті [6, с. 7].

Отже, кожен з підходів розглядає життєві проблеми через порушення традиційних законів існування у групі чи суспільстві. Тому, користуючись надбанням представників цих теорій у роботі з сім'єю необхідним є визначення цього порушення (чи то блокування почуттів у членів родини, чи то неусвідомлені конфлікти, чи то недоліки у вихованні).

Представимо сутність застосування ідей кожного з підходів у роботі з сім'єю. Використання елементів психоаналітичної терапії, а саме, методу вільних асоціацій надає можливість психотерапевту визначити прихований зміст несвідомого значення слів пацієнта, його хворобливі симптоми. Слід пам'ятати й про те, що психоаналіз мав багато форм, напрямів та розгалужень. Так, учень З.Фрейда – Ж.Лакан – засновник структурного психоаналізу розумів особистість як «розщеплену подвійну істоту, що набуває бажання внаслідок своєї символічної природи й не знає, чого хоче, й тільки культура та звичаї роз'яснюють це» [3, с.22]. Виходячи з цього твердження, звичаї й традиції у сім'ї визначатимуть й подальші бажання й спрямування діяльності дитини. Психотерапевт, використовуючи даний підхід у своїй діяльності може визначити наявність родинних традицій й особливостей виховання.

Аналітична психотерапія К.Юнга і його учня Дж.Хілмана надає інформацію про важливість роботи з колективним несвідомим як джерелом діяльності людської душі. Автори підкреслюють важливість роботи психотерапевта з символами, які мають безліч значень й потребують інтерпретації, основаної на натхненні та інтуїції. Отже, інтуїція та натхнення можуть виступати показниками сформованості «Я» клієнта. Тому, працюючи з ними можна визначити й порушення функціонування цих показників.

Використання провідних положень індивідуальної психології та терапії А.Адлера, а саме: про неповноцінність як основний рушій розвитку особистості, ідею соціального інтересу як базового конструкту суспільних відносин, цілісність індивіда - надають можливість терапевту працювати не з окремими показниками розвитку особистості, а його цілісністю. Що й визначатиме прогнозований терапевтичний ефект.

Когнітивні й поведінкові підходи. Психотерапія як форма психологічної практики охоплює велику кількість окремих напрямів та авторських підходів [3, с.9]. Вона може бути задіяна у розв'язанні певних проблем, а, отже, і проблем, що виникають у сім'ї. Практична значущість у використанні когнітивних й поведінкових підходів (особливо гештальттерапії й когнітивної психотерапії) доведена тим, що у роботі з сім'ями терапевт зупиняється саме на процесі усвідомлення пацієнтом власних почуттів, автоматичних установок й думок. Сімейні установки відіграють важливу роль у формуванні відносин між батьками та дітьми, між подружжям також. Робота з почуттями потребує від терапевта та клієнта відповідальності й терпіння, надмірне втручання у внутрішній світ клієнта може зіпсувати його зусилля усвідомити свої почуття. Тут є важливою розсудлива позиція терапевта й відмова від тотального контролю стану клієнта. Особливо, коли мова йде про роботу з дітьми, що зазнали жорстокості й були свідками конфлікту між батьками. Важливим є також зосередження на тому, які почуття заважають клієнтові.

Гуманістична психотерапія (В.Франкл, А.Маслоу, І.Ялом) заснована на ідеях позитивності людської природи й схильності її до добра, яка реалізується за сприятливих умов виховання, розвитку особистості. Використання цих ідей у роботі з дітьми забезпечить розуміння й знаходження терапевтом шляхів визначення позитивних рис характеру дитини, яка страждає від постійної критики з боку батьків, педагогів. Важливими є ідеї представників системної сімейної терапії (В.Сейтер, К.Вітакор, М.Палазоллі, Б.Хелінгер), «групової форми терапії, в якій беруть участь близькі люди, тобто система значущих взаємин» [3, с.24]. Робота з людьми, об'єднаних між собою родинними зв'язками потребує значних зусиль з боку терапевта. Системна сімейна психотерапія розглядає сім'ю як основного клієнта і працює одночасно з усіма її членами.

Н. Каліна описує трансгенераційну (модель декількох поколінь І.Бузормені-Надя й Х.Штірліна), системно-феноменологічний підхід Б.Хелінгера та Міланську модель М.Палацоллі, Л.Босколо, Дж.Чеккініа, Дж.Пратта. Трансгенераційна модель заснована на концепції делегування відповідальності, згідно з якою «діти й онуки живуть за неусвідомленими планами своїх батьків, дідів, запозичуючи їхні цінності і життєві сценарії, а дорослі почуваються

відповідальними за те, щоб справилися надії й очікування предків» [3, с.270]. Робота з цінностями і життєвими сценаріями є нелегкою. Важливо для терапевта не нав'язувати свій сценарій вирішення проблеми, про що йдеться у міланській моделі. Модель містить ідеї нейтральності терапевта, циркулярності запитань й розроблення гіпотез на кшталт доцільності існування норм і сімейних цінностей. Цікавим є сетинг: чотири терапевти опитують сім'ю – двоє – розмовляють, а двоє – спостерігають. Після 1,5 годин й без інтерпретацій, фахівці радяться у кабінеті з метою вироблення спільного розуміння сімейної ситуації. Після цього, двоє надають висновки в парадоксальній формі, а двоє – спостерігають за реакцією. За цим слідує обговорення терапевтичної інтервенції. Наступна зустріч відбувається за тим самим сценарієм через тиждень. У цей проміжок часу терапевти не беруть до уваги жодних скарг клієнтів, аби уникнути блокування змін в сімейній системі. Ця модель є ефективною під час роботи з сім'ями шизофреніків.

Системно-феноменологічний підхід дає змогу терапевту, за короткий час дізнатися у клієнта про минуле родичів. Він пропонує вибрати з терапевтичної групи тих людей, які втілюватимуть ці фігури. Великого значення надають символічним членам сім'ї – померлим родичам. Клієнту надається можливість спілкуватися з ними й звільнятися від потаємних думок. Такий підхід є ефективним у роботі з дитячими травмами після смерті близьких.

Слід відмітити й важливість застосування елементів екзистенційної психотерапії (дайзен-аналіз) (Л.Бінсвангер, М.Босс) при важких розладах.

Перелічимо деякі напрями сімейної терапії, які є актуальними у сучасних терапевтичних практиках:

1. сімейна психотерапія (М.Боуен, Н.Акерман), провідною ідеєю вважались сімейні трикутники;

2. кібернетика 1-го порядку. Інститут досліджень Паоло-Альто (Г.Бейтсон, Д.Хейлі, Д.Джексон), в яких розглядаються поняття подвійного зв'язку, компенсації, неконкурентної комунікації;

3. структурна сімейна психотерапія (С.Мінухін), яка відстоює ідеї структури та меж систем, підсистем сім'ї, сімейних коаліцій;

4. генеалогічна концепція багатьох поколінь (І.Босормені – Нагі, Б.Хеленгер), концепція делегування від попередніх поколінь та пов'язаної з цим відповідальності, в якій виокремлюються

поняття «силовий тиск», «заповіт минулих поколінь» та їхній вплив на смисл існуючих форм поведінки;

5. сімейна терапія, заснована на досвіді і орієнтована на переживання (В.Сатір, К.Вітакер), відстоює ідею формування адекватної самооцінки, успішності у спілкуванні, важливість довірливих відносин;

6. стратегічна сімейна терапія (Дж.Хейлі, К.Маданес, П.Пепп, М.Сельвіні-Палацолі, Л.Босколо, Д.Чеккін, Д.Пратта), сім'я виступає як кібернетична саморегулююча система. Автори розглядають появу відхилень у дитини в якості «симптому, вигідного для збереження гомеостазу системи» (хвора дитина заставляє батьків піклуватися про себе);

7. група напрямків кібернетики 2-го порядку, нарративні підходи (М.Уайт, Я.Фрідмен, Д.Комбс); Гайдельбергська група (Штірлін, Ф.Сімон, Ретцер, Шліппе), розглядається будова і процес психотерапевтичного діалогу, «історія клієнта». Автори ввели характеристики сім'ї як системи – «автономія - зв'язки»; «близькість-дистанція»; «відповідальність за свої вчинки і життя»;

8. психотерапія конструктів (Дж.Келлі, Р.Німейер, Ф.Франсела, П.Дальтон), особистість розглядається як дослідник свого життя, підкреслюється важливість побудови гіпотез як механізмів передбачення і контролю подій реального життя.

Зазначені напрями сімейної психотерапії розглядають сім'ю як систему. У родині відбуваються певні зміни, на які можливо впливати як самим членам сім'ї, так і психотерапевту. Слід зазначити те, що кожен з підходів не спростовує відповідальності кожного з членів родини у процесі виникнення проблем, у функціонуванні сім'ї як системи. Початок «сімейному руху» у психотерапії було покладено у 1950 році у роботах М.Боуена [13]. Теорія М.Боуена розглядає дві основні змінні: рівень тривоги та ступінь інтеграції «Я». Автор теорії займався аналізом соціального неблагополуччя та суспільного регресу. Клінічна робота з сім'ями підтверджує – тривожність та пов'язані з нею симптоми можуть супроводжувати зміни. Зміни свідчать про те, що настає прогрес. Дослідник доводить – усі організми, більш менш здатні адаптуватися до гострої тривоги. Для визначення соціальних симптомів вчений використовував «шкалу диференціації Я», яка розроблена у 1960 році. Поняття «диференціації» характеризує людей за ступенем злиття, емоційного та інтелектуального

функціонування. Ця характеристика є універсальною, описує людей в межах певного континууму. Так, до нижньої частини відносяться люди емоції й інтелект яких злиті настільки, що їхнє життя повністю керується автоматизмами емоційної системи. Такі люди складно адаптуються, тому наслідують більшість проблем. На іншому боці знаходяться ті люди, інтелект та емоції яких достатньо диференційовані. Вони більш адаптивні і незалежні від емоційного стану й настрою оточення. Між цими показниками є багато змішаних типів емоційного та інтелектуального функціонування. Визначені автором показники дають змогу визначити проблеми у сімейному вихованні. Так, особистість з низькою диференціацією потрапляє у різні життєві ситуації. До того ж, її поведінка відрізняється відчуженістю від оточуючих. У теорії є відповідь на запитання стосовно походження тривоги у сім'ї та суспільстві. М.Боуен відстоює думку, що людина завжди використовує «відхід від людей» як засіб зниження тривоги і стабілізації свого стану. Обмеженість свого світу вона відчуває завдяки швидкостям, які пропонують сучасні засоби зв'язку, телебачення, а також можливості швидкого пересування у просторі [13, с.131].

Погоджуючись з думкою автора про те, що за останні 25 років люди стали більш мобільними. Зазначимо, що й поведінка членів родини носить характер постійних змін й піддається впливам соціуму, необхідності цієї мобільності. Автор відстоює положення, що поведінка переважно побудована на емоційній реакції. Тому, важливим елементом роботи психотерапевта є вивчення емоційного світу клієнта. Емоційну реактивність суспільства, на думку дослідника, можна порівнювати з повільним дозріванням емоційного розладу в родині. Коли з'являється перший симптом, сім'я або ігнорує його, або докладає зусиль для того, щоб пом'якшити його. Вона вважає при цьому, що проблема вже вирішена. На думку М.Боуена цей процес буде повторюватися доти, доки не дійде до руйнівного фіналу, що стане неочікуваним для членів родини [13, с.133]. Первинна клінічна оцінка того, як батьки функціонують в своїй розширеній сім'ї (один з одним, зі своїми дітьми) дає змогу з впевненістю дізнатися: хто буде гарно просуватися у терапії, хто повільно, хто погіршить свій стан, хто не зміниться. Одним з найбільш вдалих прогностичних показників є: 1.тип та якість відносин матері з її матір'ю; 2. тип та якість відносин материнської бабусі зі своєю матір'ю. Оцінка рівня

функціонування сім'ї включає знання тих емоційних сил, які діють у даній сім'ї. М.Боуен засвідчує, що на основі оцінки сімейної історії вдалося провести надійне порівняння різних рівнів поведінкових проблем, які виникають між членами родини та з середнім рівнем цих проблем у суспільстві. Автор вважає, що правопорушення й труднощі поведінки – не нові проблеми. Він наводить характеристики батьків, які надмірно поступаються перед своїми дітьми. Дослідник доводить припущення щодо виникнення такого типу поведінки через рівень тривожності матері під час вагітності, протягом перших років життя дитини. Материнські думки, хвилювання і почуття переходять у те, що називають «приділяти увагу», на що дитина реагує віддаючи частину своєї душі. Такий тип поведінки прямо протилежний типу поведінки, який характеризується більшою диференційованістю. Мати з такою поведінкою віддає себе настільки, наскільки це потрібно дитині. Її піклування визначається потребами дитини. Материнська самовідданість програмує у дитини таку потребу у любові, яка буде проявлятися у майбутніх відносинах [13, с.135]. Таким чином, люди обирають найближчих друзів з тих, в кого «потреба у любові» виражена однаково. Варто відмітити, що теорія дозволяє визначити причини виникнення проблем між батьками та дітьми, конфліктів у групі. Так, М.Боуен відмічає, що чим нижче рівень диференціації групи, тим більше виражається її протест проти сім'ї та владних структур. Протест виражається у тому, щоб шокувати інших своєю мовою, поведінкою, ігнорувати правила, прийняті у суспільстві. У відносинах з батьками молодь чинить під впливом тривоги. Вона вимагає для себе права та свободи. Спочатку батьки протистоять цьому без впевненості, потім частково поступаються перед дітьми заради збереження відносин з ними. Така система відносин, з більш сильними потребами з боку дитини і їх задоволення, переростає в соціальну проблему. Отже, розуміння відповідальності батьками й дітьми втрачається. До того ж, згадуючи поняття «диференціації Я», слід зазначити важливість визначення автором рівнів «твердого Я» й «псевдо – Я». У періоди емоційної близькості людей їхнє псевдо-Я зливається один з одним, при цьому втрачається своє Я, переходить до іншого й збільшує його. Тверде Я складається з чітко визначених уявлень, життєвих принципів, які потрапляють у Я з життєвого досвіду через інтелектуальні процеси. Псевдо-Я створюється під тиском емоцій групи. Список ролей псевдо-Я

досить широкий. У шлюбі два Я зливаються у Ми. Один із партнерів домінує під час прийняття рішень або бере на себе ініціативу. Домінуючий отримує додатково до свого Я за рахунок іншого, який стільки ж втрачає [13, с.192].

Важливе місце у теорії М.Боуена займають «трикутники». Трикутник – це найменш стабільна система відносин. Якщо напруга усередині трикутника збільшується, то в нього включаються інші люди. Така структура має вигляд трикутників, що взаємно перетинаються. Трикутник включає двох більш близьких людей та менш близького для них третього – аутсайдера. Ці двоє намагаються зберегти свою близькість. Аутсайдер намагається вступити у близькі відносини з одним з двох. Робота у цьому напрямі вченим розпочалася у 1955 році. Згідно з теорією М.Боуена трикутник є емоційною конфігурацією з трьох людей, яка є також молекулою у фундаменті будь-якої емоційної системи. Автор теорії наголошує на тому, що це найменш стабільна система відносин. У спокійні періоди трикутник включає двох більш близьких людей та менш близького – аутсайдера, який намагається вступити у більш тісні відносини, використовуючи при цьому різні прийоми. Загалом у спокійні періоди емоційні сили у трикутнику знаходяться у постійному русі.

У період стресу позиція аутсайдера є найпривабливішою. Під час стресу кожен з основної двійки намагається зайняти цю позицію, щоб розрядити напругу у діаді. Коли напруга у сім'ї збільшується, а трикутники вже вичерпали усі зусилля, сімейна система включає у новий трикутник людей з боку, як-от соціальних працівників. Напруга у сім'ї спадає тоді, коли в сімейний конфлікт включаються сторонні (фахівці). Оскільки схема взаємовідносин повторюється від трикутника до трикутника, люди вже засвоюють свої ролі щодо один одного. У трикутнику «батько-мати-дитина» найбільша напруга виникає між батьками. Батько, якого часто описують як «пасивного», «слабкого», «відчуженого», намагається тут зайняти позицію аутсайдера. Він залишає конфлікт на долю матері й дитини. Мати постає у ролі «агресивної», «власної» та одержує перемогу над дитиною, яка робить крок до хронічного функціонального порушення. Ця схема названа автором «процесом сімейної проекції». М. Боуен запевняє, що сім'ї грають в цю гру багато років [13, с.204]. Так, дитина звикає до ролі постійно переможеного. Інша схема – це коли батько атакує матір,

залишаючи дитину у зовнішній позиції. Така дитина швидко привчається використовувати переваги позиції аутсайдера й розпочинає натравлювати батьків один на одного. Кожна з розстановок дає змогу передбачити внутрішні зміни і зробити прогноз для сімей. Поняття трикутників дозволяє надати чітке розуміння сімейних відносин. Емоційне включення – це те, чого не вдається уникнути у відносинах між пацієнтом та терапевтом. М.Боуен надав рекомендації як професійно уникнути емоційного включення. Передусім, слід пояснити членам сім'ї про необхідність прийняття відповідальності один за одного, уникати приписування терапевту особливої ролі, не надавати обіцянок. Важливим є бажання психотерапевта до встановлення й підтримки емоційного нейтралітету у відносинах з кожним членом сім'ї.

Конфлікт між подружжям. Основний тип конфлікту у подружніх відносинах – жоден з них не може поступитися, а також зайняти адаптивну позицію. Такі подружжя характеризуються сильним сплеском емоційної енергії. Ця енергія може бути позитивною чи негативною. Проте «Я» кожного з подружжя сконцентровано на тому, що вони думають один про одного (навіть при розлученні). Подружжя настільки зосереджується на конфлікті, що діти можуть залишатися поза емоційним процесом. Чим сильніше конфлікт, на думку автора, тим менше величина недиференційованості, яка фокусується в іншому місці. Автор розглядає також дисфункцію одного з подружжя й вбачає його причину у тому, що: коли значна частина недиференційованості осідає в адаптивній частині одного з подружжя, тобто коли псевдо – Я того, хто адаптується, включається у псевдо – Я домінуючого. Кожен пристосовується до іншого та вважає, що саме він більше поступається іншому. Той з подружжя, хто більше пристосовується втрачає поступово здатність до самостійного прийняття рішень. Тому в цей момент достатньо лише незначної стресової ситуації, щоб у того, хто пристосовується запусився механізм дисфункції (фізична хвороба, емоційні та соціальні порушення). Отже, використання підходу М.Боуена розширює уявлення терапевта про проблеми родинного виховання і обрання оптимальних шляхів взаємодії з її членами.

Образ сімейно-родинних відносин життя людей, все активніше примушує їх до всебічного управління своїми психічними функціями, станами – настроєм, пристрастями, афектами.

Необхідно відзначити, що загалом людині властиво їх проявляти. Надалі, це веде до розладів нервової системи, соматичних захворювань, трансформації психічних процесів. У ході суспільних змін, кризових явищ, люди все більше схильні приховувати природні прагнення і потреби, як від інших, так і від себе (це ті інстинкти і бажання, які раніше могли відкрито виливатися, або, ті, які заперечувались у спілкуванні з іншими людьми).

Якщо уважно подивитися вказує Н.Еліас: «те, що, з одного боку, постає як процес все більшої індивідуалізації, з іншого боку, одночасно є процесом цивілізації» [15, с. 172].

«Мова йде про конфлікт всередині окремої людини, про «приватизацію», «винесення за дужки певних сфер життя в комунікативному просторі людей і їх насиченні суспільно культивованим страхом, почуттям сорому, які пробуджують в окремій людині відчуття, ніби вона є «внутрішнім», існуючим виключно сама по собі поза відносинами з іншими людьми і лише «заднім числом» вступає у відносини з іншими, локалізованими «поза нею» [15, с. 172].

Слід наголосити, що від цих патологій родинного виховання, обумовлених прискореними темпами суспільних трансформацій на пострадянському просторі, необхідно відрізняти психологічні проблеми, які виникають у процесі родинного виховання. Психотерапевтична корекція таких проблем у дітей та батьків та їх профілактика ефективно здійснюється у сучасних психотерапевтичних практиках. Якщо у Західній Європі спостерігається тенденція взаємодії психотерапевтичних і філософських практик, то в Україні населення ще обмежується психологічною допомогою. Безперервність і систематичність виховання у сучасній родині є багатоаспектним як змістовно, так і функціонально. Воно потребує від батьків не тільки мінімуму психолого-педагогічної підготовки, а й організаційної культури, соціальної відповідальності, світоглядної культури та розвинутої моральної свідомості, на підставі яких формується зміст і курикулум родинного виховання, здатного відповідати вимогам демократичного суспільства.

Таким чином, основою різних можливостей стилізації практик родинного виховання є розрізнення між авторитарним та свободним стилем виховання у родині, а також її психологічним кліматом та духовною атмосферою. Між ними можуть утворюватися різні комбінації, які обумовлюються виховною ситуацією та

соціокультурними контекстами, до яких вона вписана. Сучасні психотерапевтичні практики, спрямовані на корекцію родинного виховання, містять у собі світоглядну та філософсько-освітню складову, яка дозволяє коригувати мету родинного виховання з ресурсами родини та психосоматичними можливостями дитини.

Родинне виховання має комплексний характер. Потенційно у ньому фрагментарно можуть бути представлені настанови, цінності та норми різних напрямів виховання. Але через те, що воно намагається бути всеохоплюючим в його комунікативному ланцюгу постійно відбувається редукція комплексності, яка в свою чергу обумовлює посилення суб'єктивізму у його практиках.

Список використаних джерел:

1. Вацлавик П. Как стать несчастным без посторонней помощи / П. Вацлавик. – М. : Прогресс, 1990. – 270 с.
2. Вороніна К. О. Історія розвитку сімейної психотерапії / К. О. Вороніна // Проблеми загальної та педагогічної психології. – 2011. – т. III, ч. 2. – С. 58–65, С. 61–63.
3. Каліна Н. Ф. Психотерапія : підручник / Н. Ф. Каліна. – К. : Академвидав, 2010. – 288 с. (Серія "Альма-матер")
4. Кэйдис Л. Б. Супружеская и семейная терапия : учебное пособие / Л. Б. Кэйдис, Р. М. Клендон ; [пер. с англ. ; под ред Н. А. Цветковой]. – М. : Изд-во Московского психол.-социол. ин-та, 2006. – 208 с.
5. Лебедева С. Ю. Сучасні напрямки та організація психологічної допомоги при кризових станах особистості / С. Ю. Лебедева // Вісник Національної академії оборони України. – 2009. – № 2 (10). – С. 90–93.
6. Людевиг К. Системная терапия / К. Людевиг. – М. : VERTE, 2004. – 324 с.
7. Маданес К. Стратегическая семейная терапия / К. Маданес. – М. : Институт психотерапии, 1994. – 304 с.
8. Маценко Л.М. Педагогіка сімейного виховання : навч. посібник / Л. М. Маценко. – [2-ге вид.]. – К. : НАКККиМ, 2011. – 293 с.
9. Психологія сім'ї : навчальний посібник / [В. М. Поліщук, Ільїна Н.М., Поліщук С.А. та ін. ; 2-ге вид., доп.]. – Суми : Університетська книга, 2009. – 282 с.
10. Седих К. В. Психологія взаємодії систем : сім'я та освітні інституції / К. В. Седих. – Полтава : Довкілля-К, 2008. – 228 с.
11. Старшенбаум Г. В. Динамическая психиатрия и клиническая психотерапия / Г. В. Старшенбаум. – М. : Издательство Высшей школы психологи, 2003. – 367 с.
12. Старшенбаум Г. В. Сексуальная и семейная психотерапия / Г. В. Старшенбаум. – М. : Высшая школа психологии, 2003. – 300 с.
13. Теория семейных систем Мюррея Боуэна : основные понятия, методы и клиническая практика / [2-е изд.]. – М. : Когито-Центр, 2008. – 496 с.
14. Хейли Дж. Терапия испытанием : необычные способы менять поведение / Дж. Хейли. – М. : Институт психотерапии, 1998. – 400 с.
15. Элиас Н. Общество индивидов / Н. Элиас ; [пер. с нем.]. – М. : Праксис, 2001. – 336 с.
16. Яблонська Т. М. Сімейне консультування як засіб психологічної корекції дитячо-батьківських взаємин / Т. М. Яблонська // Проблеми сучасної психології. – 2010. – Вип. 7. – С. 781–791.

3.6. ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ПСИХОЛОГА ДО ЗАПОБІГАННЯ ВІКТИМНІЙ ПОВЕДІНЦІ ДІВЧАТ-ПІДЛІТКІВ

В умовах загострення у сучасному суспільстві соціальних, економічних, культурно-моральних проблем зростають вимоги до якості фахової підготовки психологічних кадрів у вищих навчальних закладах України, що передбачає формування у майбутнього фахівця психологічної готовності до професійної діяльності як передумови ефективного її здійснення, готовності до вирішення певних практичних завдань, які диктуються суспільними потребами, однією з яких є потреба в профілактиці віктимності неповнолітніх.

Проблема професійної підготовки майбутніх психологів розглядається у роботах багатьох учених (Г. Балл, Ж. Вірна, М. Дьяченко, С. Максименко, В. Панок, Н. Пов'якель, В. Семіченко, Н. Чепелєва, Н. Шевченко, Т. Яценко та ін.), в яких вирішуються питання змісту програми професійної підготовки психологів в умовах вищих навчальних закладів, ролі різних форм та методів навчання, комплексу професійно важливих якостей особистості психологів і умов їх формування тощо.

Не залишилася поза увагою вчених і проблема готовності майбутніх психологів до роботи з віктимними підлітками. Науковцями визначені теоретичні і методичні засади підготовки студентів до виховної діяльності з неповнолітніми (О. Дубасенюк, С. Максименко, К. Седих та ін.), розглядаються питання профілактики девіантної поведінки неповнолітніх (І. Козубовська, Т. Колесіна, В. Полубінський, Т. Федорченко та ін.), визначаються фактори, що впливають на формування віктимної поведінки підлітків, та особливості корекційної роботи з ними (О. Андроннікова, О. Бовть, М. Долгових, І. Захарьєва, О. Хархан).

Але зростання у сучасному суспільстві рівня віктимізації населення, зокрема, підлітків, збільшення потреби в психологах, які можуть надати допомогу підліткам, схильним до віктимної поведінки, підвищує актуальність пошуку шляхів та засобів формування готовності майбутніх психологів до роботи з попередження віктимної поведінки підлітків.

Проведений теоретичний аналіз досліджень за проблемою підготовки особистості до професійної діяльності під час навчання та безпосередньо в її процесі (Б. Ананьєв, Г. Балл, О. Бондарчук, Е. Зеєр, Є. Клімов, Л. Карамушка, О. Киричук, Г. Ложкін, С. Максименко,

С. Микитюк, В. Семиченко, О. Сергєєнкова, Т. Хомуленко та ін.) дозволив визначити, що професійну підготовку майбутніх фахівців розглядають як процес формування професійної компетентності, в якому особистісні та професійні властивості студентів інтегровані таким чином, що забезпечують у майбутньому успішне виконання професійних функцій. Встановлено близькість понять «підготовка» і «готовність»: підготовка до професії є не що інше, як формування готовності до неї.

Аналіз поглядів науковців щодо готовності особистості до професійної діяльності (К. Абульханова-Славська, М. Бадалова, Г. Балл, І. Бех, Н. Берегова, О. Бондарчук, Х. Дмитерко-Карабин, К. Дурай-Новакова, М. Дьяченко, Л. Кандилович, А. Капська, С. Максименко, В. Моляко, В. Панок, Н. Пов'якель, В. Сластьонін, З. Фалинська, О. Філь та ін.), показав, що професійна готовність у вітчизняній психології розглядається в безпосередньому зв'язку з формуванням, розвитком і вдосконаленням психічних процесів, станів, якостей особистості, необхідних для успішного виконання професійної діяльності. Інтеграція уявлень щодо професійної готовності у межах особистісно-діяльнісного, особистісного, функціонального підходів дозволяє розглядати готовність до професійної діяльності як розвинену систему переконань, поглядів, ставлень, мотивів, вольових і інтелектуальних якостей, знань, умінь та навичок, яка забезпечує можливість ефективно здійснювати професійні функції.

Результати аналізу наукових праць дозволили виокремити з множини відомих підходів щодо професійної підготовки особистості ті, що за умови інтеграції забезпечуватимуть вирішення проблеми обґрунтування теоретичних і методичних основ готовності майбутніх психологів. Серед них – системний, діяльнісний, особистісно-орієнтований та компетентнісний підходи. Система підготовки майбутніх психологів в умовах вищої школи розкривається, ґрунтуючись на положеннях теорії діяльності та працях, присвячених застосуванню діяльнісного підходу у навчанні (К. Абульханова-Славська, О. Асмолов, О. Дусавицький, Н. Євдокимова, О. Леонтьєв, С. Рубінштейн та ін.). Аналіз сутності й особливостей застосування особистісно-орієнтованого підходу (І. Бех, А. Реан, В. Рибалка та ін.) дозволив обґрунтувати елементи, які утворюють систему і обов'язково підлягають формуванню й розвитку під час підготовки майбутніх психологів: професійна

спрямованість, професійні знання, уміння, навички, диференційовані за функціями професійної діяльності, а також професійно важливі якості та здібності. На основі праць, присвячених формуванню компетентного фахівця (Е. Зеєр, І. Зимня, А. Маркова та ін.), сформульовано визначення професійної компетентності майбутнього психолога як властивості професіонала, яка вказує на його спроможність реалізувати в реальних обставинах компетенції, тобто конкретних груп досвідних надбань стосовно певних напрямків чи етапів здійснення професійної психологічної діяльності.

На підставі аналізу наукових праць психологів і педагогів визначено структуру готовності майбутніх психологів до професійної діяльності як цілісне системне утворення, яке ґрунтується на таких видах готовності до професійної діяльності як психологічна та спеціальна і містить орієнтаційний, мотиваційний, особистісний і технологічний компоненти, що існують на суб'єктному та об'єктному рівнях. Психологічна готовність відображає суб'єктний рівень готовності до професії, який складають соціально-психологічні та індивідуально-особистісні характеристики фахівця, що вимагаються у конкретній діяльності. У психологічній готовності до професійної діяльності необхідно виділяти такі види готовності: мотиваційну, особистісну, когнітивну. Спеціальна готовність відображає об'єктний рівень готовності, який складають предметно-діяльнісні характеристики майбутнього фахівця. Вона представлена теоретичною і практичною готовністю.

Готовність до професійної діяльності майбутнього психолога в умовах навчання у вищому навчальному закладі можна окреслити як комплексне особистісне новоутворення, яке детерміноване вимогами до професійної кваліфікації психолога й зумовлене психолого-педагогічними умовами професійної підготовки в системі вищої освіти. Професійна готовність виступає одним з критеріїв результативності професійної підготовки майбутнього психолога і є сполучною ланкою між процесом підготовки студентів-психологів у системі вищої освіти та майбутньою професійною діяльністю.

У наукових працях О. Андроннікової, Є. Бархаленко, О. Бовть, Л.В.-В. Вейланде, М. Долгових, І. Козубовської, Т. Колесіної, В. Коновалова, В. Оржеховської, В. Полубінського, Д. Рівмана, В. Рибальської, А. Ситковського, В. Устінова, Л. Франка, О. Хархан, В. Христенка та ін. виктимність розглядається як сукупність властивостей людини, зумовлених комплексом соціальних,

індивідуально-психологічних і психофізіологічних умов, які сприяють дезадаптивному стилю реагування суб'єкта, а віктимна поведінка як відхилення від норм безпечної поведінки, що реалізується в сукупності соціальних, психічних і моральних проявів особистості. Головна ознака віктимної поведінки - це здійснення певних дій або бездіяльність, які сприяють тому, що людина опиняється в ролі постраждалої, в ролі жертви.

У роботах О. Андроннікової, М. Долгових, І. Захарьєвої, О. Хархан сам підлітковий вік розглядається як фактор, що підвищує ступінь віктимності особистості. До інших факторів виникнення віктимної поведінки у підлітків відносять індивідуальний досвід переживання або спостереження факту насильства, сформований комплекс психологічних якостей (емоційна нестійкість, тривожність, неадекватна самооцінка, агресивність, навіюваність тощо), відсутність відчуття соціальної підтримки та певні стратегії сімейного виховання батька й матері.

Аналіз робіт за проблематикою статево-рольової та гендерної соціалізації особистості (Н. Барінова, Т. Говорун, О. Кікінежді, О. Кочарян, В. Кравець, І. Кльоцина, І. Кон, Г. Лактионова, Л. Малес, Дж. Мані, П. Терзі, С. Харченко, З. Фрейд, Д. Хубер та ін.) дозволив визначити в якості умов формування віктимної поведінки дівчат підліткового віку особливості соціокультурного середовища, в яких здійснюється виховання дівчинки і проходить становлення її гендерної ідентичності, індивідуально-типологічні та особистісні особливості. Ми розглядали віктимну поведінку дівчат-підлітків як своєрідну динамічну характеристику особистості, яка обумовлена віковими особливостями етапу статевого дозрівання, специфікою міжособистісної взаємодії дівчат-підлітків, їх індивідуально-психологічними та особистісними особливостями і характеризується багаторівневістю структури (психофізіологічний, психологічний та соціально-психологічний рівні).

Під поняттям «готовність студентів-психологів до запобігання віктимній поведінці підлітків» слід розуміти стійке системне психологічне утворення в структурі особистості майбутнього фахівця, яке виражає прагнення фахівця на основі наявних професійних знань, умінь, професійної спрямованості й особистісних якостей успішно вирішувати питання запобігання та подолання віктимної поведінки підлітків з урахуванням їх статево-рольових відмінностей.

Нами розроблено модель формування готовності майбутніх психологів до запобігання віктимній поведінці дівчат-підлітків, до структури якої включено цільовий, змістовний та результативний блоки. Цільовий блок містить мету, завдання, принципи і концептуальні положення готовності майбутніх психологів до роботи з попередження віктимної поведінки підлітків. До змістовного блоку входять компоненти, критерії та етапи готовності майбутніх психологів до роботи з попередження віктимної поведінки підлітків. Результативний блок характеризує рівні готовності майбутніх психологів до роботи з попередження віктимної поведінки підлітків.

Виділено чотири компоненти готовності студентів-психологів до роботи з попередження віктимної поведінки дівчат-підлітків: мотиваційно-орієнтовний, особистісний, операційно-технологічний та рефлексивно-оцінний. Мотиваційно-орієнтовний компонент включає у себе: сукупність мотивів, адекватних цілям та завданням професійної діяльності майбутнього психолога щодо запобігання та подолання віктимності у підлітків; стійку потребу в оволодінні знаннями, вміннями, навичками, необхідними для успішного здійснення різних видів психологічної допомоги конфліктним сім'ям, підліткам; стійкий, глибокий інтерес до діяльності, бажання реалізувати в ній свої можливості; гуманістичний світогляд, позитивне ставлення до інших людей. Особистісний компонент являє собою сукупність важливих для здійснення ефективної професійної діяльності щодо запобігання віктимній поведінці дівчат-підлітків особистісних якостей, при визначенні яких ми спиралися на уявлення вітчизняних психологів щодо професійно важливих якостей особистості психолога (Ж. Вірна, А. Головіна, Т. Колесіна, І. Кочетков, Л. Ляховець, І. Мельничук, В. Панок, Н. Шевченко, Н. Чепелєва та ін.). Операційно-технологічний компонент являє собою актуалізацію всієї сукупності умінь та навичок, які забезпечують ефективність вирішення практичних завдань професійної діяльності при допомозі підліткам, визначення найбільш ефективних форм, методів і прийомів запобігання віктимній поведінці дівчат-підлітків, що здійснюються через систему вмінь, до якої входять: організаційні, комунікативні, інформаційно-орієнтаційні, конструктивні, дослідницькі, діагностичні вміння. Рефлексивно-оцінний компонент передбачає оцінку студентами-психологами власних можливостей щодо проведення роботи з попередження віктимної поведінки дівчат-підлітків; уміння

здійснювати самооцінювання й самоаналіз власних навчальних досягнень; здатність формувати стратегію поведінки та діяльності, у тому числі й професійної, адекватно власним можливостям; володіння засобами самодіагностики.

Виходячи зі змістовних характеристик компонентів готовності майбутніх психологів до запобігання віктимній поведінці дівчат-підлітків, з уявлень щодо ролі та місця готовності до профілактичної діяльності з віктимними підлітками у структурі професійної діяльності психолога, нами було виділено й обґрунтовано критерії готовності до профілактичної діяльності, спрямованої на запобігання віктимній поведінці дівчат-підлітків: мотиваційно-когнітивний, особистісний, комунікативно-технологічний та рефлексивний. У межах кожного з критеріїв визначено рівні готовності майбутніх психологів до роботи з попередження віктимної поведінки підлітків: високий, середній, низький та елементарний.

У відповідності до означених критеріїв були обрані методики діагностики готовності майбутніх психологів до роботи з попередження віктимної поведінки дівчат-підлітків. До діагностичного комплексу дослідження увійшли: методика В. Мільмана для діагностування мотиваційної структури особистості; тест «Соціальний інтелект» Дж. Гілфорда; методика діагностики комунікативно-характерологічних особливостей особистості Л. Уманського, І. Френкель, А. Лутошкина; методика «Емоційний інтелект» Н. Холла; методика діагностики особистісних факторів темпераменту і характеру (5PFQ); методика діагностики рівня емпатійних здібностей В. Бойка; методика діагностики соціальної емпатії; методика виявлення комунікативних і організаційних здібностей (КОЗ-2); методика діагностики рівня розвитку рефлексивності А. Карпова; методика оцінки ефективності навчальної діяльності студентів І. Тодорової.

Констатувальне дослідження, спрямоване на визначення стану готовності майбутніх психологів до роботи з попередження віктимної поведінки дівчат-підлітків, проводилося на базі Класичного приватного університету (м. Запоріжжя), Одеського національного університету імені І.І. Мечникова, Київського університету імені Бориса Грінченка із залученням у якості випробовуваних 372 студентів спеціальності «Психологія».

За результатами вивчення мотиваційної структури особистості майбутніх психологів найбільш високі показники отримано за

шкалами «соціальна корисність» (15 балів), «творча активність» (13,5 балів) та «загальна активність» (11 балів), які головним чином представлені у робочій (учбовій) підшкалі, тобто стосуються тільки робочої або учбової сфери. Високий рівень самомотивації як складової емоційного інтелекту виявився притаманним лише 5,11%, а низький – 62,63% студентів. Дослідження рівня розвитку соціального інтелекту показало, що більшості досліджуваних (54,57%) притаманний його рівень нижче середнього. Викликають занепокоєння низькі показники студентів за інтелектуальними рисами характеру (2,31 бали), а також визначена тенденція до відсутності їх розвитку.

Нами встановлено, що серед майбутніх психологів переважають студенти (79,84%) з низьким рівнем соціальної емпатії і заниженим рівнем емпатійних здібностей (60,48%), низьким рівнем емпатії як складової емоційного інтелекту (85,48%). Помірні показники визначені за вольовими (2,41 бали) та емоційними (2,39 бали) рисами характеру з тенденцією до посилення. Аналіз результатів діагностики особистісних факторів темпераменту і характеру дозволив визначити, що майбутнім психологам найбільш властиві: впевненість у власних вчинках; орієнтованість на швидкість, а не на якість виконання завдань; прагнення бути незалежним, самостійним; схильність до необміркованих дій; нездатність приховувати власні емоції.

У більш ніж третини студентів (36,69%) визначено нижчий за середній рівень прояву комунікативних і організаторських здібностей. Отримані показники характеризують низький рівень всіх комунікативно-характерологічних особливостей майбутніх психологів. Дещо вищими виявилися середні показники ставлення до себе (2,52 бали) і ставлення до інших (2,38 бали), але викликають занепокоєння низькі показники ставлення до діяльності (2,34 бали) і спрямованості особистості (2,17). Також при узагальненні результатів було встановлено послаблення тенденції до формування рис характеру, які виражають спрямованість особистості студентів-психологів, і відсутність тенденції до розвитку «ставлення до діяльності».

Більш ніж у половини студентів (54,03%) визначено середній рівень розвитку рефлексивності, високий рівень визначено у 21,77% студентів, а низький у 24,19%.

Результати дослідження ефективності навчальної діяльності майбутніх психологів за чотирма підсистемами показали, що

кількість студентів з дуже високим рівнем мотиваційної підсистеми складає 6,45%, а з дуже високим рівнем інформаційної підсистеми 0,81%. Студентів з дуже високим рівнем операційної і регуляторної підсистем по вибірці визначено не було. У більшості випадків визначено середній рівень показників за підсистемами ефективності навчальної діяльності студентів-психологів. Зазначимо, що низький рівень операційної підсистеми визначено у більшості студентів (56,45%). У цілому показник високого рівня ефективності навчальної діяльності студентів-психологів визначено у 8,60% досліджуваних, показник середнього рівня – у 42,20%, низького – у 36,02% та дуже низького – у 13,17%.

Проведене констатувальне дослідження засвідчило у більшості студентів низький і середній рівні готовності до попередження віктимної поведінки дівчат-підлітків за всіма досліджуваними її показниками, однак необхідним виявилось визначити, які з цих показників складають зміст компонентів готовності майбутніх психологів до запобігання віктимній поведінці дівчат-підлітків. Для вивчення цього питання ми провели експлораторний факторний аналіз.

Факторизація методом головних компонент із наступним варімакс-обертанням матриці даних, отриманих за допомогою методик діагностичного комплексу дослідження, дала змогу отримати однозначно інтерпретовану факторну структуру готовності студентів-психологів до запобігання віктимній поведінці дівчат-підлітків, а саме: було виділено чотири фактори, які мають власні значення більше одиниці та пояснюють 64,3% дисперсії. Оптимальне число факторів визначено за критерієм «каменистого осипу» Р. Кеттела. До кожного фактору увійшло від 9 до 3 змінних з показниками кореляції не менше 0,7.

Перший фактор (29,79% сумарної дисперсії) поєднав найбільшу кількість показників: вольові риси характеру (0,963), емпатія (0,962), соціальна емпатія (0,957), емпатійні здібності (0,948), емоційні риси характеру (0,944), прихильність – відособленість (0,941), ставлення до інших (0,940), соціальна корисність (0,895), соціальний інтелект (0,890). Аналіз змінних, які увійшли до першого фактору, показує, що він розкриває особистісні характеристики готовності студентів-психологів до запобігання віктимній поведінці дівчат-підлітків.

До другого фактору (14,97% сумарної дисперсії) увійшли такі показники: інтелектуальні риси характеру (0,887), загальна активність

(0,885), ставлення до діяльності (0,885), розпізнавання емоцій інших людей (0,879). Зміст даного фактору розкриває професійно важливі якості, які можуть бути віднесені до операційно-технологічних характеристик готовності студентів-психологів до запобігання віктимній поведінці дівчат-підлітків.

До третього фактору (10,22% сумарної дисперсії) увійшли: організаторські здібності (0,856), рефлексивність (0,850), самоконтроль-імпульсивність (0,845), ставлення до себе (0,728). Аналіз показників, які увійшли до третього фактору, показує, що він розкриває рефлексивно-оцінні характеристики готовності студентів-психологів до запобігання віктимній поведінці дівчат-підлітків.

До четвертого фактору (9,28% сумарної дисперсії) увійшли такі показники: спрямованість (0,830), творча активність (0,828), самомотивація (0,818). Зміст даного фактору розкриває мотиваційні характеристики готовності студентів-психологів до запобігання віктимній поведінці дівчат-підлітків.

Таким чином, виявлена факторна структура готовності майбутніх психологів до запобігання віктимній поведінці дівчат-підлітків представлена чотирма факторами, які за своїм змістовним наповненням відповідають компонентам, визначеним у моделі формування готовності майбутніх психологів до запобігання віктимній поведінці дівчат-підлітків. Крім того, отримані у ході констатувального дослідження результати засвідчили необхідність формування готовності до роботи з попередження віктимної поведінки підлітків у студентів-психологів під час навчання у вищій школі.

Підготовка майбутніх психологів до запобігання віктимній поведінці дівчат-підлітків нами розглядалася як спеціально організований цілеспрямований процес формування готовності студентів до реалізації в майбутньому професійних функцій. В основу формувального експерименту було покладено розроблену нами модель формування готовності майбутніх психологів до запобігання віктимній поведінці дівчат-підлітків. Передбачалося, що задля формування мотиваційно-орієнтовного компонента готовності майбутніх психологів до запобігання віктимній поведінці дівчат-підлітків підготовка майбутніх психологів має передбачати активну пізнавальну діяльність студентів, забезпечення їй глибоке усвідомлення ними необхідності застосування профілактичних форм роботи у власній професійній діяльності. Для формування

операційно-технологічного компонента готовності під час навчання в вищій школі має бути забезпечена активна пізнавальна та практична діяльність студентів, що гарантує опанування психологічними знаннями, усвідомлення значущості цих знань, оволодіння вміннями та навичками ефективної практичної роботи. З метою формування особистісного компонента готовності необхідно розвивати у студентів професійно важливі якості і особистісні властивості, які сприятимуть у своїй сукупності виконанню професійних функцій. При формуванні рефлексивно-оцінного компоненту готовності студент повинен залучатися до активної пізнавальної діяльності, що сприяє актуалізації потреби в самопізнанні та самоаналізі власних знань, умінь та навичок, формуванню адекватної самооцінки, уміння застосовувати знання про себе з метою вдосконалення власної професійної компетентності.

Здійснювати формування готовності студентів-психологів до запобігання віктимній поведінці дівчат-підлітків необхідно за шістьма етапами: орієнтаційним (доповнення професійної компетентності студентів аксіологічною складовою, що дозволить зорієнтуватися у цінності набуття професійної компетентності), діагностичним (моніторинг наявного у студентів типу професійної спрямованості, професійного мислення, системи професійно важливих особистісних якостей, мотивів професійної діяльності, рівнів пізнавальної активності), організаційним (визначення майбутнім психологом цілей та очікуваних результатів діяльності, а також складових професійної компетентності, які мають бути сформовані в процесі навчальної діяльності й виявлятися в реальному житті), технологічним (освоєння майбутніми психологами вже існуючих і розробка авторських форм і методів психологічної роботи), аналітичним (аналітична діагностика результативності навчання), контрольним (визначення рівня сформованості професійної компетентності, набутої в ході самостійної роботи студентів, аналіз й оцінювання процесу професійного становлення в умовах навчання у вищому навчальному закладі).

У відповідності до даних етапів запропоноване нами науково-методичне забезпечення формування готовності студентів-психологів до роботи з попередження віктимної поведінки дівчат-підлітків передбачало: надання студентам психолого-педагогічної допомоги у здійсненні самопізнання (самопостереження, самодіагностика, самоаналіз) власних можливостей у розвитку професійної

компетентності; формування самооцінки й підтримка прийняття рішення про необхідність саморозвитку й самовдосконалення; надання допомоги у визначенні мети професійної підготовки з організації профілактичної діяльності з віктимними підлітками; індивідуальна психологічна підтримка студентів у процесі формування готовності до роботи з попередження віктимної поведінки дівчат-підлітків, розвиток професійних важливих якостей особистості майбутніх психологів; надання інформаційної підтримки: забезпечення доступу до широкого кола інформаційних джерел у сфері соціальної профілактики, психолого-педагогічних розвивальних технік, мережних зв'язків з професійною спільнотою психологів.

Підготовка майбутніх психологів до роботи з попередження віктимної поведінки дівчат-підлітків здійснювалося шляхом впровадження розробленого спецкурсу «Діяльність психолога з запобігання віктимній поведінці дівчат-підлітків», навчально-тематичний план якого включає чотири змістовні модулі («Психолого-педагогічні особливості віктимності підлітків», «Профілактична діяльність психолога», «Робота психолога з попередження віктимної поведінки дівчат-підлітків», «Інтерактивні методи й форми роботи»), в кожному модулі по дві теми. Усього на спецкурс відводиться на денному відділенні 90 годин: лекційних занять – 20, практичних – 36, на самостійну роботу студентів відведено 14 годин і 20 годин на виконання індивідуального завдання. На заочному відділенні лекційних годин – 4, практичних – 8, 58 годин відведено на самостійну роботу і 20 годин на виконання індивідуального завдання.

Здійснення підготовки майбутніх психологів до запобігання віктимній поведінці дівчат-підлітків у формувальному експерименті відбувалося за таким алгоритмом:

1. Актуалізація цінності та концептуальних основ професійної діяльності психолога з запобігання віктимній поведінці дівчат-підлітків, осмислення світоглядної, духовно-розвивальної функції дисциплін професійно-орієнтованого циклу. Форми та методи навчальної роботи: колективне обговорення проблем, що стосуються впровадження форм і методів профілактичної роботи в навчальний процес підготовки психологів; інтерактивні методи («мозкова атака», дидактичні ігри).

2. Поглиблення теоретичних знань, практичних вмінь, навичок студентів з організації та проведення діагностичної і профілактичної

діяльності з різними категоріями дівчат-підлітків. Форми та методи навчальної роботи: науково-практичні та теоретичні семінари; практичні заняття; індивідуальне консультування; робота в парах та групах; тренінги.

3. Створення студентами індивідуальної проектної методики профілактичної роботи з дівчатами-підлітками щодо виникнення у них віктимної поведінки. Форми і методи навчальної роботи: практичні заняття; виконання домашніх завдань; самостійна розробка методик; індивідуальна робота студентів з проектування методики профілактичної роботи з дівчатами підліткового віку щодо виникнення у них віктимної поведінки; самостійна наукова й науково-практична робота студентів.

4. Обговорення студентами результатів роботи, надання об'єктивної оцінки та самооцінки досягнутих результатів, визначення подальших умов формування готовності до майбутньої професійної діяльності. Форми і методи навчальної роботи: рефлексивний розвивальний полілог; написання і презентація есе; розробка презентацій, прогнозування професійної спрямованості, захист проектної методики профілактичної роботи з дівчатами підліткового віку щодо виникнення у них віктимної поведінки.

У формувальному експерименті брали участь 127 студентів спеціальності «Психологія» четвертого курсу навчання. До експериментальної групи (ЕГ) увійшов 61 студент Класичного приватного університету, а до контрольної групи (КГ) 66 студентів Одеського національного університету імені І.І. Мечникова.

Перевірка ефективності формування готовності майбутніх психологів до роботи з попередження віктимної поведінки дівчат-підлітків передбачала: порівняння результатів студентів ЕГ та КГ на початку формувального експерименту; порівняння результатів студентів ЕГ та КГ наприкінці формувального експерименту; зіставлення результатів представників ЕГ, отриманих на початку та наприкінці формувального експерименту. Для порівняння результатів, отриманих за кожним з компонентів готовності до попередження віктимної поведінки дівчат-підлітків, було застосовано T^2 -критерій Хотеллінга (багатомірний аналог t-критерію Стюдента).

Зіставлення результатів представників ЕГ, отриманих на початку та наприкінці формувального експерименту, показало їх суттєві відмінності за мотиваційно-орієнтовним, особистісним, операційно-технологічним і рефлексивно-оцінним компонентами готовності до

запобігання віктимній поведінці дівчат-підлітків (табл. 3.6).

Таблиця 3.6

Відмінності в показниках компонентів готовності до запобігання віктимній поведінці дівчат-підлітків у студентів експериментальної групи на початку та наприкінці формульовального експерименту

Компонент	Показник	Середні арифметичні значення		Значення T^2 -критерію Готеллінга
		на початку	наприкінці	
Мотиваційно-орієнтовний	Спрямованість	2,36	3,12	252,72 при F (3,24)=83,554 $p<0,001$
	Творча активність	14,58	22,11	
	Самотивація	-1,66	7,69	
Особистісний	Соціальна емпатія	17,08	26,44	491,26 при F (9,234)=52,78 $p<0,001$
	Емпатійні здібності	18,35	25,50	
	Вольові риси	2,50	3,42	
	Емоційні риси характеру	2,41	3,23	
	Ставлення до інших	2,40	3,47	
	Соціальна корисність	14,27	19,70	
	Соціальний інтелект	2,90	3,48	
	Прихильність-відособленість	45,88	49,58	
	Емпатія	-0,54	2,07	
Операційно-технологічний	Інтелектуальні риси	2,55	2,94	183,75 при F (4,239)=45,2 $p<0,001$
	Ставлення до діяльності	2,52	3,04	
	Загальна активність	10,88	14,37	
	Розпізнавання емоцій інших	-1,47	7,85	
Рефлексивно-оцінний	Ставлення до себе	2,99	3,39	70,22 при F (4,239)=17,34 $p<0,001$
	Самоконтроль-імпульсивність	41,42	49,57	
	Організаторські здібності	0,52	0,65	
	Рефлексивність	89,89	115,65	

Між ЕГ та КГ на початку формульовального експерименту не було виявлено значущих відмінностей за показниками готовності до роботи з попередження віктимної поведінки дівчат-підлітків. При порівнянні результатів представників ЕГ та КГ, отриманих наприкінці формульовального експерименту, виявилось, що вони суттєво розрізняються за всіма компонентами готовності майбутніх психологів до роботи з запобігання віктимній поведінці дівчат-підлітків: мотиваційно-орієнтовного ($T^2=204,393$ при F (3,25)=67,59, $p<0,001$), особистісного ($T^2=632,15$ при F (9,24)=68,01, $p<0,001$), операційно-технологічного ($T^2=201,77$ при F (4,25)=49,84, $p<0,001$) і рефлексивно-оцінного ($T^2=64,595$ при F (4,25)=15,96, $p<0,001$).

На початку формульовального експерименту представленість студентів-психологів за рівнями підсистем навчальної діяльності в цілому відповідала тенденціям, визначеним в ході констатувального

дослідження. Зіставлення результатів досліджуваних ЕГ, отриманих на початку та наприкінці формувального експерименту, засвідчило збільшення кількості студентів з дуже високим (з 4,92% до 13,11%) і високим (з 16,39% до 34,43%) рівнем мотиваційної підсистеми навчальної діяльності; з дуже високим (з 0% до 11,48%) і високим (з 18,03% до 26,23%) рівнем інформаційної підсистеми навчальної діяльності; з високим (з 6,56% до 19,67%) і середнім (з 39,34% до 50,82%) рівнем операційної підсистеми навчальної діяльності; з високим (з 8,2% до 22,95%) і середнім (з 42,62% до 54,09%) рівнем регуляторної підсистеми навчальної діяльності. По КГ суттєвих змін у розподілі студентів за рівнями підсистем навчальної діяльності не визначено.

Таким чином, за результатами проведеного контрольного дослідження доведено ефективність запропонованої системи засобів формування готовності майбутніх психологів до роботи з попередження віктимної поведінки дівчат-підлітків.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми підготовки майбутніх психологів до професійної діяльності. Перспективи подальших досліджень ми вбачаємо у вивченні особливостей особистості майбутнього психолога, які сприяють ефективній корекційній роботі з віктимними підлітками, а також розробці науково-методичного забезпечення етапів формування готовності студентів-психологів до роботи з попередження віктимної поведінки хлопців підліткового віку.

Список використаних джерел:

1. Вірна Ж.П. Мотиваційно-смилова регуляція у професіоналізації психолога: монографія / Ж. П. Вірна. – Луцьк : Ред-вид. відд. «Вежа» Волин. держ. ун-ту ім. Л. Українки, 2003. – 320с.
2. Демидова И. Ф. Детерминанты профессионального становления в контексте жизненного мира студентов / И. Ф. Демидова. – Таганрог : Изд-во НОУ ВПО ТИУиЭ, 2009. – 292 с.
3. Захаров А. И. Неврозы у детей и подростков: Анамнез, этиология и патогенез / А. И. Захаров. – Л. : Медицина, 1988 – 246 с.
4. Комунікативна професійна компетентність як умова взаємодії соціального працівника з клієнтом: навчально-методичний посібник / А. Й. Капська, Л. В. Долинська, О. Г. Карпенко, В. С. Филипчук ; [за ред. А. Й. Капської]; Держ. центр соц. служб для молоді, НПУ ім. М. П. Драгоманова. – Київ : НПУ ім. М.П.Драгоманова, 2003. – 87 с.
5. Максименко С. Д. Генетическая психология (методологическая рефлексия проблем развития в психологии) / С.Д. Максименко. – М. : Рефл-бук, К. : Ваклер, 2000. – 320 с.
6. Максимова Н. Ю. Основы детской патопсихологии: навч. посібник / Н Ю. Максимова, К. Л. Мілютіна, В. М. Піскун. – К. : Перун, 1996. – 464 с.
7. Шевченко Н. Ф. Становлення професійної свідомості практичних психологів у процесі фахової підготовки: монографія / Н. Ф. Шевченко. – К.: Міленіум, 2005. – 298 с.

3.7. ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ПРАВОВОЇ КУЛЬТУРИ У СЛАБОЗОРИХ ПІДЛІТКІВ

Вибір Україною незалежного та демократичного напрямку розвитку суспільства обумовив підвищення уваги до якості й доступності освіти для дітей з особливими освітніми потребами, у тому числі дітей з вадами зору. Національна доктрина розвитку освіти в Україні ставить завданням виховання школярів, які мають навчитися жити в демократичному суспільстві, що передбачає розвиток поваги до загальнолюдських цінностей, переконаність у пріоритетах прав особи, толерантність, розвиток правової культури в цілому.

Проблема правової культури особистості та її розвитку розглядалася у психолого-педагогічних дослідженнях О. Бабака, Д. Бойка, Г. Васіна, В. Волкова, Н. Гур'янова, М. Зав'ялової, О. Зорченко, М. Корчагіна, О. Нікітіної, В. Обухова, В. Оксамитного, В. Оржеховської, І. Осики, О. Ратінова, А. Рижанової, Е. Тихої, М. Фіцули та ін. У роботах цих та інших авторів розглядаються питання сутності правової культури, її структури, виховання правосвідомості, гуманістичної високоморальної поведінки особистості, психолого-педагогічних умов і чинників формування правової культури у дітей, підлітків та молоді.

Окремі аспекти проблеми виховання, соціалізації та розвитку дітей з вадами зору висвітлено у працях В. Васильєва, В. Єрмакова, М. Земцової, В. Лебединського, Л. Солнцевої, В. Феоктистової та ін. Але поза увагою дослідників залишилися питання сутності правової культури як компонента загальної культури підлітків з вадами зору; особливостей, специфіки, психологічних умов формування правової культури підлітків з вадами зору в умовах спеціалізованих освітніх закладів. Разом із тим у зв'язку зі зростанням кількості правопорушень серед дітей та підлітків актуалізується необхідність профілактичної і виховної функції фахівців психологічних служб закладів освіти з формування правової культури особистості школярів, у тому числі слабозорих.

Аналіз праць сучасних науковців у галузі філософії, соціології, педагогіки, юриспруденції, держави і права показав, що правова культура розглядається у двох аспектах: по-перше, як культура суспільства, що охоплює всі правові цінності, у тому числі закони, розвинену законодавчу техніку, правову науку, розвинену юридичну освіту, досконалу юридичну практику і стабільний правопорядок,

гарантованості державою і суспільством прав і свобод людини; по-друге, як культура окремої особистості, що включає в себе певний рівень правосвідомості, ставлення людей до правових розпоряджень, закону, права, правову освіченість широких мас, якісне опанування умінь і навичок правомірної поведінки, образ мислення, норми і стандарти поведінки (О. Аграновська, С. Дробязко, М. Зав'ялова, М. Подберезський, В. Сальников, О. Семітко, Р. Сербин, А. Якушев).

У роботах сучасних вітчизняних психологів правова культура розуміється як багатогранний соціокультурний та правовий феномен, що характеризує рівень правової свідомості та правомірної поведінки особистості (Р. Каламаж); як відображення у свідомості і поведінці людей системи матеріальних та ідеальних явищ у сфері, що відбивається у саморегуляції поведінки людини, у її соціально-правових і моральних відносинах з оточуючими (Д. Бойко); як засіб правового регулювання суспільних відносин, заснованих на законах, формах взаємодії їх учасників (І. Осика). Правова культура є результатом процесу соціалізації, під яким розуміється входження індивіда в правове середовище, послідовне набуття ним правових знань, залучення його до правових цінностей і культурних надбань суспільства; процесу втілення культурних надбань у правомірній поведінці суб'єкта, його правовій активності і перетворенні правовідносин у напрямі їх прогресивного, гуманістичного розвитку (Г. Балл, І. Бех, Л. Долинська, А. Капська, С. Максименко).

Теоретичний аналіз наукової літератури дозволив встановити, що правову культуру особистості слід розуміти як характеристику рівня правової соціалізації члена суспільства, як міру засвоєння і використання ним правових засад державного і соціального життя, Конституції країни та інших законів. Правову культуру особистості розглядаємо не лише як знання і розуміння права, але і як правові думки про соціальну цінність, і головне, як активну роботу з впровадження елементів права, зі зміцнення законності і правопорядку. Правова культура вміщує розуміння особистістю своїх здібностей і соціальних якостей у відповідності до правового досвіду.

Суть правової культури характеризується високим рівнем опанування правових знань і умінь; сформованим соціально-ціннісним відношенням до права; розвиненими якостями особистості, що дозволяють їй якнайповніше реалізувати себе в правовій і соціально-орієнтованій діяльності. Правова культура пов'язана з політичною, етичною, екологічною, економічною культурою.

Виділяють декілька напрямів формування правової культури особистості: правова освіта, формування правових настанов та ціннісних орієнтацій, формування правомірної поведінки, формування правосвідомості особистості (І. Зверєва, Л. Коваль, Л. Міщик). Правова освіта (правове навчання і правове виховання) як система заходів, спрямованих на формування правових ідей, норм, принципів, здійснюється, в першу чергу, освітнім закладом, а потім вже сім'єю, державними органами, посадовими особами і суспільством в цілому. Правова культура є основним показником результативності правової освіти.

У дослідженнях Л. Балабанової, І. Булах, Д. Бойка, В. Кудрявцевої, І. Сохан, М. Фіцули встановлено сенситивність підліткового віку щодо правосвідомості і моральних обов'язків особистості. Виокремлено складові процесу формування правової культури підлітків: когнітивні (сприймання правових норм, принципів, що мають прояв в наявності правових знань, якостей), мотиваційні (рівень суб'єктивного вираження тих чи інших мотивів, тенденцій, які відображають специфіку соціальної поведінки підлітків, емоційні якості), комунікативні (реалізація соціальних відносин, інформаційна взаємодія, правовий вплив), правові (правова свідомість, культура, самовиховання, правова регуляція поведінки) та ціннісно-нормативні (система соціальних норм і ціннісних орієнтацій, усвідомлення й сприйняття соціальних цінностей, соціальна відповідальність, соціальний контроль та оцінка, самоконтроль, правомірна поведінка).

Таким чином, формування правової культури підлітків може відбуватися через формування таких особистісних характеристик, як толерантність, терпимість, розвиток уміння відстоювати свої права, правових соціальних навичок, практичних умінь в соціальних відносинах, усвідомлення знань правових норм і правової поведінки, освоєння широкого спектру соціальних ролей.

В освітньому контексті дітей із вадами зору можна поділити на чотири категорії: діти зі зниженою гостротою зору, діти з поганим зором, практично сліпі і повністю сліпі (М. Зємцова). Вади зору являють собою категорію психофізичних порушень, які мають прояв в обмежені зорового сприйняття або в його відсутності, що впливає на весь процес формування і розвитку особистості. Вплив проблем із зором на розвиток дитини залежить від виду і тяжкості вад, віку, в якому вони з'явилися, а також загального рівня функціонального розвитку дитини (Л. Григор'єва, К. Мікєрмутов, В. Матвєєв, В. Тімоєв,

В. Феоктістов). Разом із тим у роботах Л. Виготського, О. Літвак, Р. Березіна, Л. Плаксіної, Л. Солнцевої, О. Суворова, Е. Тихої та ін. зазначається, що до викривлення внутрішніх особистісних структур і процесів призводить не само по собі порушення зору, а порушення спілкування підлітків з тяжкими вадами зору з однолітками, членами родин, а як наслідок, порушення процесу соціалізації, адаптації до нових соціальних умов, інтеграції їх до суспільства, що не може на позначитися на становленні правової культури підлітків даної групи.

Правова культура підлітків з вадами зору – це інтегративне, цілісне особистісне утворення, що виражає рівень освоєння і якості виконання правової соціальної ролі, вміст якої складає сукупність стійких характеристик правової свідомості і поведінки (правових знань, правового мислення, правових умінь, оцінювання, почуття громадянської відповідальності й глибокої поваги до закону). Формування правової культури слабозорих підлітків обумовлено умовами соціального середовища, віковими, індивідуально-психологічними, особистісними особливостями дітей з вадами зору.

Теоретичні положення О. Ратінова, В. Сальникова щодо формування правової культури особистості, інтегративні положення Л. Виготського, О. Леонтьєва, А. Петровського щодо процесу формування особистості у її взаємозв'язку із соціумом, модель структури особистості з вадами зору М. Земцової, Л. Плаксіної, представлені у літературі варіанти структури правової культури учнів різного віку і студентів (О. Бабак, Д. Бойко, М. Зав'ялова, О. Нікітіна, Л. Твердохліб) лягли в основу виділення у структурі правової культури підлітків з вадами зору наступних взаємопов'язаних компонентів: інтелектуального, емоційно-ціннісного, практичного. Для кожного компонента правової культури визначено значущі правові якості. Інтелектуальному компоненту відповідають такі якості, як прагнення до правових знань, схильність до незалежних думок, правова компетентність, здатність орієнтуватися в нових правових знаннях, здатність приймати нестандартні рішення; емоційно-ціннісному – толерантність, терпимість, розвинене почуття справедливості, усвідомлення боргу і відповідальності, позитивне ставлення до права; практичному – правова активність, правомірність поведінки, уміння відстоювати свої права.

Відповідно результатам аналізу наукової літератури з проблеми формування правової культури підлітків з вадами зору встановлено три рівня їх правової культури: високий, середній та низький.

Високий рівень правової культури підлітків з вадами зору передбачає наявність усвідомленого ставлення до своїх прав і свобод у їх нерозривному зв'язку з обов'язками перед суспільством; усвідомлення необхідності правомірної власної поведінки, дотримання правових норм, законів; володіння в повному обсязі знаннями про правовий устрій України та інших країн; самостійність у поширенні знань; значну ступінь засвоєння і використання правових знань, Конституції України та інших законів держави; наполегливе й постійне прагнення до оволодіння нормами права; наявність високої соціальної рефлексії.

Середній рівень правової культури підлітків з вадами зору характеризується достатнім опануванням правового досвіду; прагненням до співставлення власного способу життя з нормами життя суспільства; вміння контролювати власну правову поведінку; достатньо вираженим інтересом до правознавчих наук, прагненням до творчого опанування ними поза межами шкільної програми; достатнім рівнем правосвідомості.

Низький рівень правової культури підлітків з вадами зору характеризується відсутністю прагнення до опанування правового досвіду; низьким правовим самоконтролем поведінки; відсутністю співставлення власного способу життя з нормами життя суспільства; недостатньою системою правових норм як особливих правил поведінки; низьким інтересом до правознавчих наук, недостатнім прагненням до творчого опанування ними поза межами шкільної програми; недостатній рівень правосвідомості.

Формування правової культури підлітків з вадами зору може відбуватися двома шляхами. По-перше, стихійно, коли формування правової культури здійснюється під впливом правової дійсності (макросередовища), родини, групи однолітків (мікросередовище). По-друге, в умовах спеціально організованого корекційно-розвивального середовища, правового виховання й правової освіти в умовах спеціалізованого навчального закладу.

З урахуванням основних положень системно-функціонального підходу до особистості та її розвитку (К. Абульханова-Славська, Б. Ананьєв, Л. Анциферова, Л. Виготський, Б. Ломов, С. Рубінштейн), принципів генетичної психології (С. Максименко), гуманістичної психології (Г. Балл), особистісно орієнтованого виховання (І. Бех, В. Рибалка), визначених на основі теоретичного аналізу сутності, компонентів і показників правової культури підлітків з вадами зору,

було побудовано модель діяльності психологів з формування правової культури учнів підліткового віку з вадами зору в умовах спеціалізованого навчального закладу.

Метою впровадження моделі є формування правової культури підлітків. Головним завданням є підвищення рівня правової культури підлітків з вадами зору. Структура моделі представлена наступними блоками: цільовим, змістовним, організаційно-операційним і результативним. Цільовий блок відображає планування процесу, послідовність і доцільність підбору методів формування правової культури підлітків з вадами зору. Змістовний блок характеризує поєднання методів і засобів психологічного впливу; здійснення соціально-психологічного моніторингу. Організаційно-операційний блок включає виявлення рівнів сформованості правової культури у підлітків з вадами зору, проведення корекційно-розвивальних заходів, спрямованих на забезпечення нормального розвитку психічних процесів, формування належного рівня особистісної сфери дитини. Результативний блок містить в собі оцінювання результативності реалізації моделі формування правової культури підлітків з вадами зору в умовах спеціалізованого освітнього закладу.

При реалізації способів діяльності психолога з формування правової культури підлітків з вадами зору в умовах спеціалізованих закладів освіти пріоритет має позанавчальна діяльність. Засвоєння кожного елемента знання вимагає його неодноразового відтворення перш за все у практичній діяльності.

У констатувальному дослідженні брали участь 120 учнів 5–9 класів Запорізької спеціальної загальноосвітньої школи-інтернату «Орієнтир» Запорізької обласної ради. Дослідження проводилося із використанням авторського методичного комплексу діагностики рівнів правової культури підлітків з вадами зору. До комплексу увійшли: тест прогресивних матриць Равена, анкета «Особливості правових уявлень підлітків з вадами зору» для визначення рівня розвитку інтелектуального компоненту; опитувальники афіліації А. Мехрабіана для визначення рівня розвитку емоційно-ціннісного компоненту; методики «Готовність до сприйняття соціально значущої інформації» і «Соціальна адаптованість» для визначення рівня розвитку практичного компоненту правової культури підлітків з вадами зору. Для обробки й оцінювання емпіричних даних на констатувальному етапі дослідження застосовані методи математичної статистики: кореляційний аналіз, Н-критерій Крускала-

Волліса, критерій Пірсона χ^2 , критерій ϕ^* – кутове перетворення Фішера, t-критерій Стюдента.

Оскільки за результатами, отриманими по групах підлітків з вадами зору 5–9 класів, не було визначено статистично значущих відмінностей за показниками рівня правової культури у межах інтелектуального, емоційно-ціннісного і практичного компонентів, результати аналізувалися в цілому по вибірці підлітків. Виявлено, що у 55,83% підлітків спостерігається низький рівень розвитку емоційно-ціннісного компоненту правової культури, у 42,5% середній, у 1,67% високий. Низький рівень інтелектуального компоненту правової культури визначено у 53,33% учнів з вадами зору, середній у 45%, високий у 1,67%. Практичний компонент на низькому рівні розвитку визначено у 50% підлітків з вадами зору, на середньому у 33,33%, на високому у 16,67%. За всіма компонентами в цілому визначено результати, що відповідають середньому рівню: інтелектуальний – 77,52, емоційно-ціннісний компонент – 88,18, практичний – 35,03.

Проведений кореляційний аналіз дозволив визначити наявність статистично значущих прямих кореляційних зв'язків між всіма компонентами правової культури, що підтвердило правомірність їх виділення та змістовного наповнення.

На основі запропонованої моделі діяльності психологів з формування правової культури підлітків з вадами зору в спеціалізованих закладах розроблено розвивально-корекційну програму, реалізація якої здійснювалася за двома напрямками: робота з психологами і робота психологів з учнями. Робота з психологами спрямовувалася на роз'яснення цілей і завдань експерименту з формування правової культури підлітків з вадами зору в спеціалізованому освітньому закладі; аналізу результатів діагностики рівнів правової культури підлітків з вадами зору; доведення результатів констатувального етапу експерименту, обговорення програми формувального експерименту, озброєння засобами розвитку правової культури підлітків з вадами зору.

Робота психологів з підлітками передбачала проведення соціально-психологічного тренінгу (для учнів з вадами зору 5–8 класів) і викладання спецкурсу «Формування правової культури підлітків з вадами зору» (для учнів 9 класу). Формування інтелектуального компонента правової культури особистості підлітка з вадами зору розглядалося як наскрізне завдання, що здійснювалося фактично впродовж усього експерименту.

Соціально-психологічний тренінг розраховано на 16 годин занять. Основні завдання тренінгу: активізація розвитку суб'єктивного рівня правової культури підлітків з вадами зору; підвищення мотивації до формування правової культури особистості; розширення правових знань та розвиток правового мислення; розвиток правосвідомості підлітків з вадами зору; сприяння появі правової поведінки. Основним формами і методами соціально-психологічного тренінгу були: урок правових знань, рольова гра, групова дискусія, аналіз конкретних ситуацій, рефлексивний розвивальний полілог, вправи-завдання.

Спецкурс «Формування правової культури підлітків з вадами зору» для учнів 9 класу викладався на факультативних заняттях. В цілому спецкурс розраховано на 18 годин, з яких 4 години припадають на міні-лекції, 1 година на правовий лекторій, 3 години на рефлексивний розвивальний полілог, 10 годин – практичні заняття.

Завдання спецкурсу: актуалізувати правову культуру як складову загальної культури особистості; поповнити знання учнів з теорії права; сформувати в учнів навички самостійного правового мислення, розвинути здатність усвідомлювати правові проблеми та визначати шляхи їх вирішення; підтримувати у процесі формування позитивну мотивацію до оволодіння нормами права; спрямовувати учнів на рефлексію власної правової поведінки; сформувати в учнів уміння та навички правової поведінки; надати учням можливість визначити шляхи удосконалення власної правової свідомості.

За результатами засвоєння матеріалу спецкурсу учні повинні знати: показники та критерії правової культури сучасної людини; сучасні вимоги до забезпечення правового процесу; методи підвищення рівнів правової культури особистості; механізми формування правової поведінки; особливості правових стосунків фахівців закладів освіти з учнями, батьками, іншими закладами освіти, керівними установами, суспільними організаціями тощо; інформаційні технології та засоби формування правової культури особистості. Учні повинні вміти: аналізувати стан і тенденції розвитку правової культури особистості; оцінювати власну правову поведінку; коректно надавати оціночну інформацію правовим вчинкам оточуючих; організовувати та планувати правове самовиховання; встановлювати стосунки з оточенням в межах права.

У формуючому експерименті, який проводився на базі Запорізького обласного центру-інтернату «Орієнтир», брали участь

78 підлітків (5-9 класів) з вадами зору, з яких 41 підліток увійшов до експериментальної групи і 37 підлітків до контрольної. Оцінка ефективності розвивально-корекційної програми здійснювалася із використанням діагностичного комплексу, що застосовувався у ході констатувального дослідження. Між експериментальною та контрольною групами до реалізації розвивально-корекційної програми не було визначено значущих відмінностей за показниками компонентів правової культури.

Порівняння результатів, отриманих при вимірюванні показників компонентів правової культури по експериментальній і контрольній групах після реалізації розвивально-корекційної програми, дозволило визначити їх суттєві відмінності (табл. 3.7).

Таблиця 3.7

**Відмінності між усередненими показниками компонентів
правової культури слабозорих підлітків експериментальної
та контрольної групи (контрольне вимірювання)**

Компоненти правової культури	Групи		Значення t-критерію	Рівень значущості
	Експериментальна	Контрольна		
Інтелектуальний	93,24±25,489	82,19±20,106	2,111	0,038
Емоційно-ціннісний	135,05±35,608	95,68±33,727	5,000	0,000
Практичний	46,63±14,991	38,19±12,821	2,659	0,010

Співставлення показників компонентів правової культури по експериментальній групі до та після реалізації розвивально-корекційної програми дозволило визначити їх позитивну динаміку (табл. 3.8).

Таблиця 3.8

**Відмінності між усередненими показниками компонентів
правової культури слабозорих підлітків експериментальної групи
до та після реалізації розвивально-корекційної програми**

Компоненти правової культури	Групи		Значення t-критерію	Рівень значущості
	до	після		
Інтелектуальний	77,83±23,200	93,24±25,489		
Емоційно-ціннісний	89,76±38,808	135,05±35,608		
Практичний	35,49±15,024	46,63±14,991		

З метою визначення рівнів правової освіченості підлітків з вадами зору було проведено анкетування учнів контрольної та експериментальної груп на констатувальному та контрольному етапах експерименту за анкетною «Особливості правових уявлень підлітків з вадами зору». За результатами обчислення різниці між констатувальним та контрольним вимірюванням по контрольній групі можна спостерігати зменшення кількості підлітків з низьким рівнем

правової освіченості на 6,37%, збільшення кількості підлітків із середнім (на 2,05%) і високим (на 4,32%) рівнями правової освіченості, що в цілому свідчить про позитивний вплив навчально-виховної діяльності в спеціалізованому навчальному закладі на розвиток правової освіченості учнів підліткового віку з вадами зору, але разом із тим всі розрізнення у представленості підлітків контрольної групи за рівнями правової освіченості при констатувальному та контрольному вимірюванні не досягають рівня статистичної значущості. Отже, проведення освітніх заходів з учнями підліткового віку з вадами зору у відповідності до навчального плану спеціалізованого навчального закладу призводить до недостатнього підвищення рівня їх правової освіченості.

Порівняння результатів діагностики правової освіченості підлітків експериментальної групи до та після їх участі у формуальному експерименті засвідчило на статистично значущому рівні зменшення кількості підлітків з низьким рівнем правової освіченості на 32,14%, збільшення кількості підлітків із середнім і високим рівнями правової освіченості на 19,50% і 14,64% відповідно (табл. 3.9).

Таблиця 3.9

Розподіл підлітків експериментальної групи за рівнями правової освіченості при констатувальному та контрольному вимірюванні (у%)

Рівні правової освіченості	Вимірювання		Показник ϕ^*
	Констатувальне	Контрольне	
Низький	46,34	12,90	5,388*
Середній	43,91	63,41	2,571*
Високий	9,75	24,39	2,8*

Примітка: * – отримане емпіричне значення ϕ^* знаходиться у зоні значущості ($p < 0,01$).

Таким чином, результати експериментального дослідження підтверджують ефективність запропонованої моделі формування правової культури підлітків з вадами зору в спеціалізованих навчальних закладах і розробленої у відповідності до даної моделі розвивально-корекційної програми.

Здійснене наукове дослідження формування правової культури підлітків з вадами зору не вичерпує всіх аспектів проблеми їх соціалізації та розвитку. Проблема, яка відображена у нашій роботі, може стати відправним пунктом для більш поглибленого вивчення процесу психологічного забезпечення та психолого-педагогічного супроводу формування правової культури підлітків з вадами зору в умовах спеціалізованих навчальних закладів.

3.8. СОЦІАЛЬНА ІДЕНТИЧНІСТЬ ОСОБИСТОСТІ ЯК СУБ'ЄКТА СІМЕЙНИХ ТРАНСФОРМАЦІЙ

Трансформаційний характер соціальних відносин, що спричинює різноманітні соціокультурні відмінності в усвідомленні соціальних ролей та групових норм особистості, відображається в її свідомості як внутрішнє протиріччя між засвоєними в умовах первинної соціалізації нормативними моделями та тими соціальними стереотипами, які пропонуються соціальними групами й суспільством загалом. При цьому, ідентифікаційні механізми є визначальними регуляторами ефективної соціалізації особистості, що безперечно визначається віковим діапазоном сенситивного розвитку в старшому підлітковому віці, коли особистість є достатньо зрілою, щоб усвідомити власну активність і суб'єктне сприйняття особистісної цілісності, та водночас є достатньо мобільною й відкритою до нового досвіду і соціальної перцепції.

Сучасні тенденції розвитку психологічної науки засвідчують необхідність створення нових підходів та наукових парадигм для пояснення закономірностей розвитку соціальної ідентичності особистості як суб'єкта сімейної взаємодії. Протягом останніх років проблема соціальної ідентичності є предметом психологічних досліджень багатьох вітчизняних і зарубіжних науковців (С. Аміот, Н. Антонова, О. Белінська, Т. Буякас, К. Коростеліна, І. Кранц, В. Малахов, В. Павленко, Р. Саблоннере, І. Середницька, Дж. Сміт, Т. Стефаненко, Г. Теджфел, Дж. Тернер, О. Швачко, М. Ярумовіц та ін.). Водночас, аналіз наукових доробок у цій сфері засвідчує недостатність розробленості питання системної діагностики й прогнозування процесів і закономірностей розвитку соціальної ідентичності особистості як суб'єкта сімейних трансформацій.

Сьогодення по-особливому актуалізує сімейні трансформації у різноманітних варіаціях статеворольової демократизації сімейних взаємин, особливостях поступового переходу від патріархату до біархату, зміни домінуючих функцій сім'ї тощо. Найяскравішим прикладом сучасних сімейних трансформацій є утворення дистантних сімей, що складаються з дітей та дорослих, які розділені тимчасовою необхідністю переїзду працездатних членів сім'ї в інший населений пункт на невизначений термін з метою заробітку. Серед типових ознак сімейних трансформацій дистантної сім'ї виділяють роздільне проживання подружжя, неспроможність батьків повноцінно

реалізовувати виховну функцію, зміну соціально-рольових позицій і ціннісних орієнтацій, відсутність емоційного контакту у дитячо-батьківських взаєминах, віртуальне спілкування.

Не дивлячись на великий обсяг теоретичних та емпіричних досліджень психологічних аспектів функціонування дистантної сім'ї, де високий пояснювальний потенціал мають праці Н. Гордієнко, Т. Зеленської, О. Іванашко, З. Кісарчук, Н. Куб'як, Я. Раєвської, Т. Титаренко, І. Трубавіної та ін., недостатньо з'ясованими є питання формування у такому сімейному середовищі соціальної ідентичності підростаючої особистості, що забезпечує її входження у простір ефективної соціалізації.

Теоретико-методологічний аналіз проблеми соціальної ідентичності дав змогу презентувати його основний категоріально-понятійний зміст в межах психологічних теорій та концепцій розвитку особистості (В. Агєєв, А. Адлер, Е. Еріксон, Дж. Келлі, С. Максименко, В. Москаленко, Л. Орбан-Лембрик, В. Панок, Г. Теджфел, Дж. Тернер, Т. Титаренко, З. Фройд, Е. Фром, К. Юнг, В. Ядов, М. Ярумовіц та ін.). Зокрема зазначено, що основою тлумачення поняття соціальної ідентичності особистості є сукупність уявлень індивіда про його соціальне становище у суспільстві та власний соціальний світ.

Розгляд феномену соціальної ідентичності здійснено у контексті його вивчення як інгрупової схожості та міжгрупової диференціації (В. Павленко); конфліктогенного чинника людської поведінки, який виникає у процесі соціальної взаємодії Ми-Вони (Н. Пилат); суб'єктивного сприйняття різних соціальних ролей та внутрішнього конструкта солідарності особистості з соціальними нормами, цінностями та ідеалами (Е. Еріксон); набору індивідуальних характеристик особистості, які роблять її відмінною від інших (У. Дойлс); асиміляцію розповсюджених у суспільстві уявлень про особистість (І. Гофман); характерної сукупності уявлень або знань індивіда про себе, які пов'язані із соціальними цінностями, з одного боку, та потребою у визнанні, з іншого (Б. Шефер, Б. Шледер); соціальної позиції індивіда, створеної фіксованими правилами та обов'язками, які можуть бути активовані чи використані ним у різних спільнотах (Е. Гідденс).

Проаналізовано теоретико-емпіричні дослідження щодо вивчення структури та типології рольової соціальної ідентичності (Г. Андрєєва, О. Белінська, Н. Іванова, К. Коростеліна, В. Москаленко, Н. Пилат та

ін.); виділено моделі соціальної ідентичності (Е. Абес, С. Джонс, Л. Шнейдер, В. Ядов та ін.); конкретизовано чинники, критерії та функції структурно-процесуальних ознак соціальної ідентичності (Ю. Качанов, А. Мікляєва, П. Румянцева, І. Самошкіна, О. Ходаковська та ін.); окреслено вікові аспекти становлення соціальної ідентичності (І. Булах, Е. Еріксон, Н. Лебедєва, Ж. Піаже, Т. Стефаненко та ін.);

Запропоновано узагальнене розуміння *соціальної ідентичності* як індивідуально-особистісного утворення, яке визначається відчуттям групової належності й освоюється через соціальні ролі, загальноприйняті цінності та установки. Роль соціальної ідентичності полягає у здатності особистості зберігати соціальну цілісність і самовизначення в умовах мінливого соціального середовища та у сприянні формуванню суспільних орієнтирів, які необхідні для життєдіяльності, особистісної реалізації й функціонування людини у соціальних групах.

Окреслення наукових позицій вивчення сімейної соціалізації через її вікові та соціально-психологічні характеристики, уреальнює розгляд інституту сім'ї як емоційно-підтримуючого та розвивального осередку активності особистості як суб'єкта сімейної взаємодії (З. Зайцева, Т. Кравченко, О. Мартинюк, М. Рентюк, К. Роджерс, В. Торохтій, І. Трубавіна, Л. Шнейдер, Е. Ейдемільер, Т. Яблонська та ін.). Для особистості старшого підліткового віку, яка знаходиться на рубежі між дитинством та дорослістю, коли значно збільшується чисельність соціальних контактів, соціальних ролей та ситуацій життєвого вибору, соціальна ідентичність є тим інструментом, що сприяє консолідації різних соціальних ідентифікацій, забезпечуючи відчуття групової належності та вибір успішних ідентифікаційних характеристик.

Психологічні ознаки та характеристики функціонування дистантної сім'ї підтверджують загальноприйняте положення щодо розгляду сім'ї як своєрідної проекції соціального досвіду людства (В. Аверін, Я. Гошовський, О. Гуменюк, О. Єлізаров, С. Максименко, В. Москаленко, Ф. Мустаєва, Д. Фельдштейн та ін.). Розглянуто категорії дистантних сімей (відносно благополучні, неблагополучні) (С. Ракитянская, І. Трубавіна, Д. Шеффер, Ю. Якубова та ін.); виокремлено психологічні проблеми, які виникають у дітей із сімей трудових мігрантів (А. Верник, І. Лялюгене, О. Маховська, Л. Рупшене, У. Садова, О. Тополь та ін.); конкретизовано складність

процесу соціалізації дітей, які виховуються в умовах дистантної сім'ї (О. Іванашко, Н. Куб'як, Я. Раєвська, Х. Ремшмідт, А. Цинцар та ін.); з'ясовано основні деприваційні ознаки дистантної сім'ї (А. Прихожан, Л. Регуш, А. Рубченко, Н. Федорова та ін.); описано проблемні психологічні аспекти впливу відсутності матері, батька, а також обох батьків одночасно на особистість дитини (Т. Алексєєнко, Н. Гордонова, Т. Нечитайло, Д. Ярцев та ін.). Зазначається, що найчутливішими до особливостей дистантної сім'ї є діти та підлітки, які, будучи активними суб'єктами дитячо-батьківських взаємин, за таких умов відчують особистісну безпорадність та розгубленість.

Теоретико-методологічний аналіз феномену соціальної ідентичності й виокремлення вікових та соціально-психологічних характеристик її формування в умовах дистантної сім'ї дали змогу окреслити власну наукову позицію щодо її дослідження, яка базується на методологічному положенні про людину як суб'єкта психічної діяльності та загальнонаукових поглядах щодо суті сімейної соціалізації особистості.

Запропоновано схему дослідження соціальної ідентичності особистості внаслідок виокремлення структурно-функціональних компонентів її організації: *особистісно-оцінного, змістовно-рольового та мотиваційно-поведінкового*. Вираження цих елементів соціальної ідентичності варіює в межах групової належності суб'єкта – *належність до групи первинної соціалізації, належність до групи за місцем проживання та належність до групи за статтю*. Структурно-функціональна організація соціальної ідентичності визначатиметься, перш за все, самим суб'єктом міжособистісної взаємодії, проте зміст структурних компонентів залежить від специфіки його групової належності (рис. 3.7.).

Розглянуто вікові особливості становлення соціальної ідентичності й окреслено переваги прояву цього психологічного феномену в старшому підлітковому віці (Л. Акімова, Л. Виготський, Е. Еріксон, І. Кон, Г. Крайг, Ф. Райс, Т. Титаренко, Д. Фельдштейн, В. Хомик та ін.). Зазначено, що старший підлітковий вік є одним із основних етапів формування та прояву соціальної ідентичності, оскільки соціальне самовизначення й усвідомлення свого місця в структурі соціальних взаємин стають важливими завданнями цього періоду в розвитку особистості.

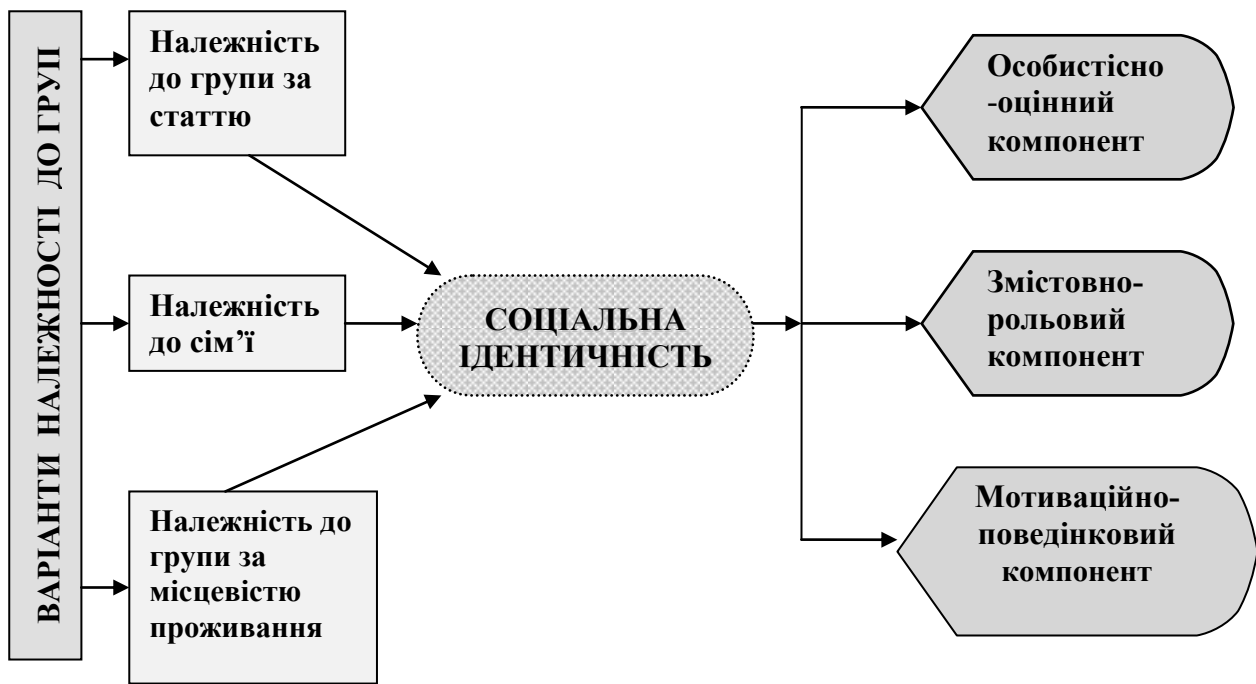


Рис. 3.7. Основні компоненти структурно-функціональної організації соціальної ідентичності особистості

Обґрунтовано програму емпірико-діагностичного вивчення соціальної ідентичності особистості старших підлітків, де описано процедуру, методи та методики дослідження. Методологічну основу емпіричного дослідження склав комплекс надійних та валідних психологічних методик, які дали змогу цілісно й ґрунтовно дослідити проблему соціальної ідентичності особистості підлітка як суб'єкта сімейних трансформацій в генеральній сукупності старших підлітків, серед яких 199 досліджуваних проживають у сім'ях, де мати (батько) або обоє батьків тривалий час перебувають за кордоном на заробітках, та 94 підлітки проживають у повних сім'ях (батьки працюють за місцем проживання і на момент дослідження не були розлучені). Також у 55 % досліджуваних підлітків з дистантних сімей за кордоном перебуває мати, у 29 % – відсутній батько, у 16 % досліджуваних – відсутні обоє батьків. Щодо часу відсутності батьків, то у 31 % досліджуваних підлітків дорослий відсутній до 3-х років, у 32 % – від 3-х до 6-ти років, у 37 % – дорослий відсутній понад 6 років.

Аналіз психологічного змісту *особистісно-оцінного* компоненту соціальної ідентичності підлітків, які виховуються у повних сім'ях, показав більше вираження таких показників, як комунікабельність ($p < 0,05$), висока нормативність поведінки ($p < 0,05$) і розвинута уява ($p < 0,05$). Натомість підлітки з дистантних сімей продемонстрували

достовірно вищі результати за такими показниками, як підозрілість ($p < 0,05$) і радикалізм ($p < 0,05$). Варто відзначити, що для більшості підлітків обох груп характерний низький рівень показників оцінки їх іншими людьми, що становить 47 % у підлітків з дистантних сімей та 55 % у підлітків з повних сімей.

Дослідження психологічного змісту *змістовно-рольового компоненту* соціальної ідентичності показало, що переважна більшість досліджуваних (60 % підлітків з дистантних сімей та 62 % з повних сімей) категоризують себе через ідентифікаційні характеристики, які окреслюють такі особистісні якості, як «добра(ий)», «смілива(ий)», «весела(ий)», «яскрава(ий)», «уважна(ий)», «терпляча(ий)», «ревнива(ий)». Щодо самоописів, які належать до «соціального Я», то вони виявлені у 19 % респондентів з повних сімей та у 21 % – з дистантних. Змістова наповненість самоописів визначена актуальними рольовими ідентифікаціями, що стосуються: належності до сім'ї («брат/сестра», «донька», «син»); статево-рольової належності («чоловік», «мужик», «дівчина»); спільного виконання діяльності («спортсмен», «друг», «музикант»). Виховання у повній сім'ї сприяє тому, що підлітки краще ідентифікують категорії моральності, вихованості, релігійності «морально-етичного Я» ($p \leq 0,05$), тоді як підлітки з дистантних сімей є менш критичними до свого Я ($p \leq 0,05$).

Психологічний зміст *мотиваційно-поведінкового компоненту* соціальної ідентичності демонструє значущість життєвої категорії «любов» ($p \leq 0,05$) та досяжності категорії «матеріально забезпечене життя» ($p \leq 0,05$) для підлітків з дистантних сімей. В ієрархічній структурі життєвих категорій досліджувані обох груп цінними визначають «здоров'я», «щасливе сімейне життя», «любов», «наявність хороших та вірних друзів». У взаєминах з іншими підлітки з повних та дистантних сімей характеризуються адаптивно-помірною поведінкою, однак за такими стилями, як «покірливий», «дружелюбний», «альтруїстичний» та «залежний» ($p \leq 0,01$), виявлено вищі показники у підлітків з повних сімей.

Аналіз психологічного змісту структурних компонентів соціальної ідентичності особистості за критерієм *місця проживання* старших підлітків з дистантних сімей показав, що в особистісно-оцінному компоненті соціальної ідентичності у міських підлітків превалюють такі особистісні характеристики, як комунікабельність, адекватність самооцінки, висока нормативність, інтелектуальні

здібності, сміливість, розвинута уява, тривожність. Змістовно-рольовий компонент соціальної ідентичності підлітків, які проживають у місті, демонструє такі більш виражені їх показники в самоописах, як «соціальне Я» та «рефлексивне Я». Для міських підлітків більш прийнятно презентувати себе через індивідуально-особисті характеристики (66 % міських підлітків, 54 % – сільських), тоді як підлітки з сільської місцевості краще себе категоризують через соціально-рольові ідентифікації (27 % сільських підлітків, 16 % – міських). У прояві показників мотиваційно-поведінкового компоненту соціальної ідентичності для сільських підлітків цінними життєвими категоріями є «активне, діяльнісне життя», «цікава робота», для міських підлітків – «любов» і «наявність хороших та вірних друзів». Доступними й реалізованими життєвими категоріями для міських підлітків є «здоров'я», «любов», «наявність хороших та вірних друзів», «щасливе сімейне життя», а для підлітків з сільської місцевості – «матеріально забезпечене життя» та «цікава робота». При порівняльному аналізі стилів взаємодії з іншими з'ясувалося, що у підлітків, які проживають у сільській місцевості, вираженішими є такі поведінкові стилі як «авторитарний», «агресивний» та «недовірливий» (рівень достовірності від $p \leq 0,05$ до $p \leq 0,001$).

Психологічний зміст структурних компонентів соціальної ідентичності особистості за критерієм *статевої належності* старших підлітків з дистантних сімей характеризується такими особливостями: такі показники особистісно-оцінного компоненту соціальної ідентичності, як висока нормативність, високий самоконтроль поведінки і нонконформізм притаманні хлопцям-підліткам, при цьому для дівчат властивими є виражена чутливість та розвинута уява. У змістовно-рольовому компоненті соціальної ідентичності зафіксовано відмінності між дівчатами та хлопцями за показником «особистісне Я», де середньогруповий результат хлопців є вищим, водночас у самоописах досліджуваних визначено переважно однаковий відсотковий розподіл за ідентифікаційними категоріями. Також з'ясувалося, що для хлопців важливіше ідентифікувати себе із категоріями «комунікативне Я» та «фізичне Я», тоді як для дівчат – «матеріальне Я». У мотиваційно-поведінковому компоненті соціальної ідентичності для хлопців важливішою є життєва категорія «активне, діяльнісне життя», при цьому доступними для себе вони визначають категорію «цікава робота» та «свобода, як незалежність у вчинках та діях». У взаємодії з іншими для хлопців допустимо

проявляти певну авторитарність і впевненість, тоді як дівчата переважно є покірливими в міжособистісних взаєминах. Здійснивши ієрархію типів взаємодії, ми з'ясували, що у дівчат першочергове місце займає «дружелюбний» стиль взаємодії, а для хлопців пріоритетним стилем є «авторитарний» (рівень достовірності від $p \leq 0,05$ до $p \leq 0,001$).

Психологічний аналіз суб'єктивного сприйняття підлітком чинників *відсутності дорослого та тривалості такої відсутності* показав, що для підлітків, у яких за кордоном перебуває батько, характерна обережність, хвилювання щодо майбутнього та стриманість у прояві емоцій; у групі підлітків, де за кордоном перебуває мати і при відсутності обох батьків, респонденти поводять себе більш незалежно і самотійно, можуть бути навіть впертими й агресивними. Підлітки, у яких обоє батьків перебувають на заробітках за кордоном, краще вміють домовитися з іншими у досягненні бажаного, вони самотійні й ініціативні у пошуку варіантів апробування образу-Я, соціальних ідентифікацій та самовизначень, для них категорія «щасливе сімейне життя» є важливішою, ніж для підлітків інших груп. У сім'ях, де за кордоном перебуває мати, підлітки в міжособистісних взаєминах можуть проявляти авторитарність, підозріливість та дружелюбність; підлітки, у яких за кордоном батько, у поведінкових стилях демонструють покірливість та залежність; підліткам, у яких обоє батьків відсутні, властивий «егоїстичний» стиль взаємодії (рівень достовірності від $p \leq 0,05$ до $p \leq 0,001$).

За допомогою непараметричного критерію Краскала-Уолліса стало можливим дослідити вплив відсутності значущого дорослого та її тривалості на прояв показників соціальної ідентичності. З'ясовано, що підлітки, батьки яких за кордоном до 3-х років, є більш незалежними у прийнятті рішень, не слідують вказівкам з оточуючого середовища та проявляють самотійність, тобто сімейна ідентифікація сприяла формуванню чітких особистісних меж. Підлітки інших груп (відсутність дорослих в межах 3–6 років та понад 6 років) прагнуть схвалення своїх дій з боку соціального оточення, потребують групової підтримки та орієнтовані на думку інших. Високий рівень сформованості «ідентичності» демонструють підлітки, батьки яких відсутні до 3-х років, тоді як у досліджуваних, які вже довгий час проживають без батьків, цей результат є найнижчим, однак саме для них категорія «щасливе сімейне життя»

визначається як найбільш значуща (рівень достовірності від $p \leq 0,05$ до $p \leq 0,001$).

Для розуміння того, як підлітки ідентифікують для себе образ значущого дорослого в умовах дистантної сім'ї, використовувалась проєктивна методика «Сімейна соціограма», аналіз результатів якої показав, що підлітки, в яких за кордоном мати, сприймають її образ більш значущо для себе порівняно із підлітками, у яких за кордоном батько або у яких відсутні обоє батьків.

Застосування кореляційного аналізу дало змогу визначити існування зв'язків між значущістю образу батьків та рівнем дитячо-батьківських взаємин з показниками соціальної ідентичності. Так, значущість образу матері позитивно корелює з такими показниками соціальної ідентичності, як інтелектуальні здібності, експресивність, доступність мати хороших та вірних друзів; водночас значущість образу батька позитивно корелює з такими показниками, як інтелектуальні здібності, узгодженість життєвих сфер, ідентичність, фізичне Я та цінність матеріально забезпеченого життя. Позитивні кореляційні зв'язки виявлено між взаєминами з матір'ю та показниками довірливості й цінності сфери матеріально забезпеченого життя. Рівень взаємин з батьком позитивно корелює з показником самокритики (рівень достовірності від $p \leq 0,05$ до $p \leq 0,001$). Таким чином, сприйняття образу батьків та емоційне тло, яке його супроводжує, є важливими у прояві показників соціальної ідентичності.

Соціальна ідентичність є важливим утворенням в структурі особистості, яка знаходиться на етапі активної соціалізації та засвоєння соціального досвіду. Вже зазначалося, перед дослідниками завжди виникали труднощі, які були пов'язані із функціональністю та структурністю соціальної ідентичності. Тому, щоб дослідити, через які параметри буде здійснюватися функціонування соціальної ідентичності підростаючої особистості, в аналізі результатів застосували факторний аналіз (факторизація здійснювалася методом головних компонент (Principal Components) з наступним варімакс-обертанням (Varimax)).

Перед тим, як здійснити факторний аналіз до вибраних змінних застосували критерій КМО (критерію адекватності вибірки Кайзера-Мейєра-Олкіна) та критерій сферичності Бартлетта. Як з'ясувалося величина КМО складає 0,63, що свідчить про прийнятну адекватність вибірки для факторного аналізу, водночас критерій сферичності

Бартлетта (приблизне значення $\chi^2=4845,84$; $df=903$, $p=0,00$), що засвідчує використання такого аналізу.

У процесі факторного аналізу даних психодіагностики було виокремлено основні фактори, також було отримано таблицю компонентів сумарної дисперсії (див. Додаток), у якій передостання колонка «Суми квадратів факторних навантажень» – «Відсоток від загальної дисперсії» відображає показник відсотка від загальної дисперсії (розсіювання даних) після варимакс-повороту факторів. За цими показниками можливо визначити інформативність виділених факторів (наскільки добре, об'ємно, той чи інший фактор пояснює психологічні особливості відповідної частини досліджуваного явища). Чим більшим є процент дисперсії обумовленого фактора, тим більшу вагу має даний фактор, а чим більшим є кумулятивний процент, який накопичений до останнього фактора, тим доречнішим буде факторне рішення. У даному випадку накопичувальний процент дисперсії складав ~ 52%, що є досить прийнятним для психологічних досліджень.

Кількість факторів було задано за допомогою спеціальної точкової діаграми (Screeplot – діаграма «кам'янистого осипу», що запропонована Р.Кеттелом). Дана діаграма дає змогу відокремити менш значимі фактори від більш значущих, таким чином було отримано 11 факторів, що й складатимуть модель досліджуваного явища. До таблиці факторних навантажень, після варимакс-повороту факторних змінних увійшли ті факторні навантаження, які за своєю абсолютною величиною переважають значення 0,5, водночас «ядром» кожного фактора буде та змінна, яка має найбільше факторне навантаження.

Розглянемо отриману факторну структуру детальніше. Отже, перший фактор складає інформативність 8,83% та факторну вагу 4,6. До нього увійшли такі змінні як «морально-естетичне Я» з факторною вагою – 0,84; «задоволеність собою» – 0,83; «сімейне Я» – 0,81; «соціальне Я» – 0,80 та «ідентичність» – 0,77.

У цьому факторі узгоджуються важливість сімейно-рольових відносин та активна участь індивіда функціонувати у соціальному просторі. Сім'я та соціум є взаємодоповнюючими категоріями, які пропонують підростаючій особистості сформувати для себе необхідні життєві установки та реалізувати своє бачення соціального життя.

Першочергово дитина дотримується норм та обмежень, які запропоновані сім'єю з метою отримати позитивне схвалення та

похвалу. Натомість у підлітковому віці, спостерігаємо необхідність у створенні соціальних взаємин та оволодіння навиками співпраці. Підліток прагне рівності у відносинах з дорослими, а не покори, як це було у дитинстві. Вміння підлітка ідентифікувати себе у важливих соціальних ролях свідчить про його соціальну активність, високу інтегрованість та самоствердження.

Виявлено високу факторну вагу за змінною «морально-етичне Я»(0,84), що розкриває, перш за все, моральний (внутрішньо-духовний) аспект особистості, та ототожнення себе із «хорошою», «правильною», «віруючою» людиною. Засвоєння дитиною моральних переконань залежить від багатьох чинників, це і погляди батьків у своїх ціннісних, етичних установках, особливості соціокультурного середовища, виховання, просвіта тощо. Досить важливим чинником у формуванні моралі та духовності підростаючої особистості є традиції місцевої громади, які індивід успадковує, як історико-культурологічне надбання, що містить аспекти толерантності, гуманності, релігійності.

Важливою особливістю цього фактора є змінні «задоволення собою» та «ідентичність», які свідчать про те, що у старшому підлітковому віці свідомість знаходиться на тій стадії розвитку, коли відомості щодо особистісного та соціального просторів можна вже диференціювати та ієрархізувати, коли індивід здійснює перехід до деперсоналізації, тим самим потреби соціальної групи може ставити вище власних. Таким чином, змістовно узагальнюючи психологічні змінні, які увійшли до першого фактору, проінтерпретуємо його як фактор **«соціоінтегрованість»**.

Наступний фактор з факторною вагою 4,1 та інформативністю 7,937% включає «дружелюбний стиль взаємодії з іншими», що володіє найбільшим факторним навантаженням – 0,82, тобто це та психологічна змінна довкола якої об'єднуються всі інші, а саме «залежний», «покірливий» та «альтруїстичний» стилі взаємодії.

Взаємодія у підлітковій спільноті це не тільки можливість встановити контакти з іншими людьми, але й отримати емоційну підтримку, впливати на інших, вирішувати спільні для індивідів завдання. Підліткова спільнота стає для підлітка новим осередком знань, досвіду, навиків, еталонів тощо, що є висхідним для функціонування вже на більш вищому соціальному рівні, зокрема із суб'єктами старшої вікової категорії. У старшому підлітковому віці гостро стоїть потреба у дружніх відносинах, які здатні забезпечити

обмін переживаннями, труднощами, потаємними думками та отримати необхідну підтримку та допомогу при вирішенні внутрішніх проблем та міжособистісних конфліктів.

Щодо показників «залежний стиль взаємодії» та «покірливий стиль взаємодії», то тут відбувається пристосування до соціальної групи, з метою особистісного комфорту та досягнення спільних цілей. Таким чином другий фактор отримує назву **«конструктивної інтеракції»**.

Протилежним за своїм змістом є третій фактор **«деструктивної інтеракції»** інформативність якого складає 5,88% від загальної дисперсії. До нього увійшли змінні з такими факторними навантаженнями: «егоїстичний» (0,829), «агресивний» (0,816), «авторитарний» (0,721) та «підозрілий» (0,581) типи взаємодії з іншими. Прагнучи здобути соціальний статус та похвалу серед членів групи, підлітки часто демонструють поведінкові дії, які суперечать когорті дорослих, водночас це підвищує самооцінку серед однолітків. Ймовірно, що обрані стилі взаємодії та сприйняття можуть бути спрямовані проти самих дорослих, як прояв незалежності та непокори, а також проти представників протилежної (інгрупи) групи у ситуації міжгрупового конфлікту чи конкуренції.

Відповідно до результатів дослідження, четвертий фактор складає 5,57% до сумарної дисперсії. Це є двополюсний фактор, на позитивному полюсі якого розташувалися змінні «висока нормативність поведінки», що володіє найбільшим факторним навантаженням – 0,69, «високий самоконтроль» (0,649), «адекватність самооцінки» (0,637), «емоційна стійкість» (0,607). До негативного полюсу увійшли «недовіра» (-0,583) та «розслаблення» (-0,471).

Особистісні риси, які володіють соціальними характеристиками стають важливими у структурі особистості підлітка, тим самим сприяють більш комфортному налагодженню відносин з іншими спільнотами. Вагомим для підлітка є дотримання правил, які прийняті у групі, прояв терпимості та толерантності до інших, вміння стримувати свої емоції та діяти у колективі для того, щоб досягати групових цілей та завдань. Адже ці дії можуть призвести до позитивного результату, тобто досягнення соціальної ідентичності. Водночас таким підліткам не притаманні почуття особистісної незначущості, апатичність та низької мотивація. Отож, четвертий фактор інтерпретуємо як **«нормативність»**.

П'ятий фактор з інформативністю 4,5% є двополюсним. Зокрема найбільше факторне навантаження виявлено за змінною «цінність активного та діяльного життя» - -0,72, до цього ж полюсу увійшли такі змінні як «цінність цікавої роботи» (-0,62) та «доступність цікавої роботи» (-0,53). Водночас позитивний полюс містить таку змінну як «цінність щасливого сімейного життя» (0,67). Ймовірно, якщо у сім'ї питання вибору трудової міграції батьків є однозначним, при цьому потреби, інтереси та побажання кожного члена сім'ї, а саме дитини, особливо не враховуються. Таким чином, у сім'ї, де робота посідає чільне місце як пріоритетна складова сімейного функціонування, у сприйнятті підлітка цінність сім'ї набуватиме нового смислового значення, отож даний фактор отримує назву **«соціальна активність»**

Діагностичні змінні, що формують позитивний полюс шостого фактору є «співвідношення цінності та доступності життєвих категорій» (0,744) та «доступність активного діяльного життя» (0,639). Серед змінних, які увійшли до від'ємного полюсу фактора є «доступність щасливого сімейного життя» (-0,602) та «доступність любові» (-0,454). Таким чином, у досліджуваній факторній структурі, соціальна активність та збалансованість бажаного та доступного у життєвих категоріях сприятимуть формуванню соціальної ідентичності особистості. Відмітимо, що кожна життєва категорія, в якій діє та функціонує індивід, є своєрідною адаптаційною базою, що дає змогу усвідомити, прийняти та переосмислити різні форми соціальної взаємодії та особливості співіснування між членами групи. Підлітки, які прагнуть соціальної активності, не отримують та не відчувають повною мірою сімейного піклування та любові. Інформативність цього фактору складає 3,8% дисперсії ознак, і отримає він назву **«самореалізованість»**

Наступний сьомий фактор із загальним вкладом у сумарну дисперсію 3,6% інтерпретовано як **«афіліативність»**. Він містить змінні, які відображають труднощі щодо цінності та доступності свободи у вчинках та діях (-0,683 і -0,505), коли присутнє прагнення емоційної підтримки, відчуття безпеки, прийняття іншими. Так, на позитивному полюсі знаходяться змінні «любов» (0,467) та «конформізм» (0,481). Підлітки, які соціально ототожнюють себе з соціальними спільнотами, прагнуть знаходитися під керівництвом інших, отримувати схвалення та підтримку з боку інших, тільки, ще раз демонструє потребу індивіда бути частиною спільноти чи групи.

Щодо восьмого фактора «*комунікативність*» (інформативність 3,5%), то до нього увійшли такі змінні як «експресивність» – з факторним навантаженням 0,69, «комунікабельність» – 0,53 та «поведінка» (що я роблю та як я поводжуся) – 0,48. Будучи життєрадісним, імпульсивним та легким у спілкуванні, підліток досить легко може налагодити відносини з членами групи, до якої прагне увійти.

Наступні три фактори є менш інформативними, проте їх варто проінтерпретувати, щоб цілісно відобразити факторну структуру соціальної ідентичності старшого підлітка.

У дев'ятому факторі (інформативність 3,0%) змінні «цінність мати хороших та вірних друзів» (-0,678) та «доступність мати хороших та вірних друзів» (-0,512) належать до негативного полюсу, тоді як «доступність матеріально забезпеченого життя» (0,493) – до позитивного. Виділені категорії у житті підлітка займають важливе значення. Мова йде про те, що дружні відносини необхідні підліткам, оскільки друзі з одного боку стають для нього певною опорою та підтримкою, з іншого – допомагають визначити межі образу Я. Як зазначає А.Реан, спілкуючись з друзями, підліток має змогу, по-перше, отримати специфічний інформаційний канал; по-друге, специфічний вид міжособистісної взаємодії; по-третє, специфічний вид емоційного контакту, який полегшує автоматизацію та водночас забезпечує відчуття емоційного благополуччя та стійкості. Таким чином, в ході такої соціальної взаємодії підліток формує не тільки необхідні соціальні та особистісні навички, але й оцінює власну поведінку та корегує її за необхідності у позитивному напрямі.

Щодо змінної «доступність мати матеріально забезпечене життя», то це є результатом сьогодення, коли економічна ситуація та матеріальне благополуччя настільки гостро та актуально ілюстрована у соціально-інформативному просторі, що і сприймається підростаючим поколінням, як одна з найважливіших складових соціального статусу, самооцінки та стратифікації суспільства загалом. Дев'ятий фактор отримує назву «*меркантильність*».

Досліджуванні змінні «самооцінка» (0,471), «практичність» (0,521) та «впевненість у собі» (0,663) утворюють десятий фактор з інформативністю 3,0%. Вони є позитивними характеристиками в структурі особистості підлітка, які можуть сприяти формуванню та досягненню соціальної ідентичності (високий рівень самооцінки, раціональний підхід у вирішенні проблемних ситуацій,

конкурентоспроможність, зваженість рішень). Даний фактор інтерпретуємо як *«самовпевненість»*.

Наступний фактор з загальним вкладом у сумарну дисперсію 2,7% включає такі характеристики: «консерватизм» з факторним навантаженням 0,56 та «соціально-рольові ідентифікації» – 0,538. Водночас змінні «індивідуально-особистісні ідентифікації» (-0,499) та «особистісне Я» (0,461). знаходиться на негативному полюсі даного фактора. Такий розподіл психологічних характеристик можна пояснити саме суперечливістю соціального та особистісного в структурі особистості. При домінуванні соціальних ідентифікацій, прояв індивідуальних характеристик буде меншим і навпаки. Зосередженість діагностованих змінних на позитивному полюсі фактора свідчить про перевагу соціальних ідентифікацій, які сприяють соціальному становленню особистості підлітка та відчуття належності до соціальних груп, які супроводжують даний період вікового розвитку. Таким чином даний фактор отримав назву *«об'єктна перцепція»*

Таким чином можемо констатувати, що здійснивши факторний аналіз результатів дослідження, отримано певну факторну структуру соціальної ідентичності підлітка. Водночас кожний фактор містить певний набір змінних, тим самим тільки підтверджує висунуті припущення про багатовимірність структури соціальної ідентичності, що формується під впливом різних факторів, де провідну роль відіграють соціокультурні та індивідуально-особистісні. Старший підлітковий вік, це тільки окремий період формування та переосмислення свого соціального Я, та своєї тотожності із соціальними спільнотами, тому соціальна ідентичність в подальшому розвитку особистості також зазнавати структурних змін та трансформацій.

Наступний етап емпіричного дослідження був спрямований на виявлення особливостей вираження отриманих факторів у підлітків з дистантних та повних сімей. Щоб виявити можливі відсоткові тенденції у рівнях вираження факторних структур соціальної ідентичності в аналізі результатів використали метод ієрархії спостережень (Transform Rank Cases) та кростабуляцію (Crosstabs) .

Метод кростабуляції, дає змогу порівняти частоту прояву спостереження на різних рівнях досліджуваних факторів. Досліджуючи такі частоти, можна визначити зв'язок між змінними, які табулюються (склад сім'ї та фактори структури соціальної

ідентичності). Для цього необхідно було табулювати безперервну зміну (показник фактора), використавши Transform Rank Cases перекодувавши її, тобто кількісні показники факторів перевести у шкалу z-балів розподіливши діапазон мінливості від -3 Sig. до +3 Sig на певну кількість інтервалів, у даному випадку на три: від -3 до -1 відповідають низькому рівню, показники від -1 до +1 відповідають середньому рівню, а показники від +1 до +3 відповідають високому рівню, а далі здійснити вже Crosstabs.

Здійснивши порівняльний аналіз відсоткових тенденцій розподілу факторних структур у респондентів з повних та дистантних сімей виявили певні відмінності між ними (табл. 3.10).

Таблиця 3.10

Порівняльний аналіз рівнів факторів соціальної ідентичності у підлітків з повних та дистантних сімей (%)

Фактори	Підлітки з повних сімей			Підлітки з дистантних сімей		
	низький	середній	високий	низький	середній	високий
соціоінтегративність	37,2	25,5	37,2	29,7	39,8	30,5
конструктивна інтеракція	21,3	37,2	41,5	42,4	30,5	27,1
деструктивна інтеракція	23,4	33,0	43,6	40,7	33,9	25,4
Нормативність	27,7	33,0	39,4	37,3	33,9	28,8
соціальна активність	38,3	30,9	30,9	28,8	35,6	35,6
самореалізованість	36,2	29,8	34,0	30,5	36,4	33,1
Афіліативність	35,1	34,0	30,9	31,4	33,1	35,6
комунікативність	27,7	34,0	38,3	37,3	33,1	29,7
меркантильність	31,9	36,2	31,9	33,9	31,4	34,7
самовпевненість	35,1	33,0	31,9	31,4	33,9	34,7
об'єктна перцепція	23,4	45,7	30,9	40,7	23,7	35,6

Порівняння відсоткових тенденцій вираження рівня фактора *соціоінтегративність* у досліджуваних показало, що підлітки які виховуються в умовах повних та дистантних сім'ях, загалом є позитивно налаштовані (до уваги беремо високий та середній рівні, як позитивно-показові характеристики даного фактора) включитися у структуру соціальних контактів та активно взаємодіяти із учасниками соціальних спільнот. Про це свідчать 62,7% підлітків з повних сімей

та відповідно 70,3% з дистантних сімей. На низькому рівні вираження фактора «соціоінтегративність» спостерігаємо незначну відмінність, проте показник цього фактора підлітків з повних сімей є на 7,5% вищим ніж у іншій групі. Отриманий результат, свідчить про те, що підлітки у старшому підлітковому віці прагнуть розширити свої соціальні кола взаємодії, відкривати для себе новий рівень міжперсонального спілкування, випробувати нові соціальні ролі та посісти в соціальній ієрархії високостатусне місце. Для більшості підлітків з дистантних сімей, така соціальна інтегрованість є засобом реалізувати свої важливі дитячо-підліткові потреби, які знівелювалися у колі сім'ї.

Більшість підлітків з повних сімей, а саме 41,5% та 43,64 демонструють високий рівень вираження факторів *конструктивної та деструктивної інтеракції*, що на 14,4% та 18,2% перевищує показники іншої групи. Натомість значний відсоток досліджуваних з дистантних сімей (42,4% та 40,7%) проявляють низький рівень вираження зазначених факторів. Щодо середньо рівня факторів позитивної та негативної перцепції, то варто відмітити, що відсоткові показники досліджуваних груп загалом не відрізняються.

В основі позитивного чи негативного сприйняття інших лежить така психологічна характеристика як взаємодія. Такий процес є досить важливим, оскільки здійснюється взаємне сприйняття та пізнання окремого суб'єкта взаємодії чи групи загалом. Перебуваючи в умовах взаємодії кожному із партнерів необхідно враховувати не тільки власні потреби, мотиви та установки, але й потреби, мотиви та установки іншої людини чи групи. Натомість, на рівні кожного окремого акту процесу взаємодії та взаємопізнання між двома суб'єктами, або ж суб'єктом та групою проявляються й інші його сторони, такі як ідентичність та рефлексія. Варто відмітити, що підлітки з повних сімей вміють краще вибудовувати взаємини із іншими у порівнянні з іншою групою, а це є досить важливим аспектом для соціальної ідентичності та соціалізації особистості загалом.

За результатами дослідження з'ясовано, що високий рівень вираження фактора *нормативність* у досліджуваних, які виховуються у повній сім'ї, а саме 39,4% , що на 10,6% є вищим за показник підлітків з дистантних сімей цього ж рівня. Однак на низькому рівні вираження даного фактору підлітки з дистантних сімей мають показник 37,3%, тоді, як у підлітків з повних сімей такий

результат складає 27,6%. Щодо середньо рівня, відсотковий розподіл досліджуваних між собою не відрізняється. Знову ж таки фіксуємо, той факт, що структура сім'ї має вплив на формування та розвиток особистісних якостей підлітка, зокрема і тих, які сприятимуть його інтеграції у суспільстві.

Високі результати у підлітків з повних сімей свідчать про те, що батьки які знаходяться поруч із дитиною здатні передати їй цілісний образ світосприйняття (стосунків, взаємин, цінностей, норм, ідей, установок, поглядів), що власне для нього і формує основою у побудові власної картини соціального світу. Результат підлітків з дистантних сімей демонструє, особистісну невпевненість таких дітей, зокрема, такі особистісні якості як дотримання соціальних норм, емоційна стійкість, самоконтроль не відповідають їхній поведінці, яку часто вихователі або опікуни називають бунтівною та нестримною.

Співвідношення результатів рівнів вираження фактора *соціальна активність* у досліджуваних двох груп вказує, що у групі підлітків з дистантних сімей відсоткові показники вищі на середньому (35,6%) та високому (35,6%) рівнях у відповідності з показниками на цих рівнях у підлітків з повних сімей (30,96% та 30,9%). Щодо низького рівня фактора дієвість, то слід вказати на значну відмінність у відсотках вираження даного фактора у двох групах: тільки 28,8% підлітків, які виховуються у неповних сім'ях проти 38,2,0% досліджуваних іншої групи.

Перебуваючи в умовах неповної сім'ї підлітки швидше починають дорослішати, адже за умов тривалої відсутності одного із батьків частину сімейно-господарських обов'язків їм необхідно виконувати вже самим. Часто самі батьки вимагають від своєї дитини значно більше, ніж вона здатна виконувати і це, перш за все, пов'язано із її індивідуально-віковими особливостями розвитку. Питання роботи та зайнятості досить гостро стоїть у таких сім'ях, адже головною їх цінністю є матеріальне благополуччя, як запорука щасливої сім'ї. Таким чином, такі підлітки часто займаються веденням домашнього господарства, якщо проживають у сільській місцевості, вихованням менших братів та сестер, надають моральну підтримку тому з батьків, хто залишився поруч, прагнуть додатково заробити кошти. Мають місце і протилежні ситуації, мова йде про те, що підлітки вже настільки при звичаїлися до зміненої сімейної

ситуації, що обирають для себе позицію звичайного споживача, який тільки й очікує від батьків матеріальних надходжень.

Розподіл відсоткових показників за високим рівнем вираження фактору *самореалізованість* у підлітків двох груп є однаковим та складає по 34%. Аналіз наступних результатів показав, що 36,5% підлітків, які проживають у дистантній сім'ї демонструють середній рівень прояву цього фактору, відповідно у досліджуваних іншої групи даний показник є меншим на 6,6%. Вищі відсоткові тенденції за низьким рівнем показали 36,2% підлітків з повних сімей, проти 30% підлітків з дистантних сімей.

Результати свідчать, що підліткам досліджуваних груп досить складно узгоджувати цінність та доступність життєвих категорій. Сучасні підлітки часто важливими визначають для себе життєві категорії, в яких вони почувають впевненість, обізнаність, особистісну спроможність, де їм непотрібно докладати значних зусиль, щоб отримати бажане.

Аналіз наступних результатів показав, що високий рівень фактора *афіліативність* характерний для 35,6% підліткам з дистантних сімей та 30% підліткам з повних сімей. Незначну відмінність між групами також фіксуємо на низькому рівні прояву, а саме у 3,7% результат підлітків з повних сімей є вищим.

Прояв афіліативності є свідченням гострої потреби бути прийнятим іншими, зокрема тими хто для підлітка є важливим. Досить часто, щоб стати членом групи підлітки змінюють власні погляди, проявляють стриманість у висловлюваннях та діях, орієнтуються на потреби членів своєї групи та їх схвалення. У підлітковому віці емоційна підтримка та емоційне схвалення з боку інших, є важливою оціночною характеристикою для індивіда, який належить чи прагне належати до соціальної групи. Адже від того, як його оцінюють інші, буде визначатися його поведінка та ставлення до себе, як члена групи. Отримані відсоткові показники свідчать про те, що підлітки з дистантних сімей проявляють певну конформність та безініціативність, вони залежать від думки інших, водночас потребують їхньої любові та почувають страх бути відкинутими.

Прояв рівнів фактору *комунікативність* між групами є нерівномірним, так 38,3% підлітків, які виховуються у повній сім'ї, є більш рішучими у спілкуванні з іншими, тоді як результат іншої групи на цьому ж рівні складає 29,7%. Таким чином різниця між досліджуваними групами на високому рівні прояву фактора

становить 8,6%. Значну відмінність у відсотках зафіксовано на низькому рівні, а саме у 27,7% підлітків з повних сімей проти 37,3 % підлітків з дистантних.

Так, перебуваючи у повній сім'ї підлітки відчувають захищеність, безпеку та довіру до оточуючих, натомість підлітки з неповної сім'ї - закритість, недовіру до інших, обережність. Очевидно, що маючи потребу у взаємодії з іншими, шукаючи суб'єктів ідентифікації підлітки з дистантних сімей відчувають страх, який пов'язаний із вираженням почуттів перед іншими, необхідністю ділитися особистісними переживаннями та думками. Їхнє спілкування з іншими носить поверхневий характер, незалежно від того, що вони мають велику кількість знайомих, активно спілкуються в Інтернеті, однак до близького та щирого спілкування будуть ставитися досить обачно. Така обачність, це своєрідним захисним механізмом підлітка. Від'їзд батьків, певною мірою, був стресовою ситуацією для дитини, що супроводжувався негативними емоціями, тому, щоб себе якимось чином захистити себе, вони й будуть обережними щодо інших.

Щодо рівнів фактора *меркантильність*, то тут спостерігаємо переважно рівномірний відсотковий розподіл, як у групі підлітків з дистантних так і з повних сімей. Однак, незначні відмінності мають місце на середньому та високому рівнях прояву даного фактора, так показник досліджуваних з дистантних сімей на високому рівні становить 34,7%, тоді як показник іншої групи 31,9%. Середній рівень прояву цього фактора спостерігається у групі досліджуваних з повних сімей, на що вказують 36,2% досліджуваних, що на 4,8% перевищує іншу групу. Такі результати засвідчують, що підлітки, незалежно від того, до якого типу сім'ї належать прагнуть взаємодіяти на соціальному рівні із друзями, товаришами, представниками протилежної статі тощо. Однак, увага щодо матеріального благополуччя, визначається підлітками як атрибут успішності, соціального статусу, незалежності та дорослості. Таким чином, умови соціального середовища (серед друзів), де підліток відчуває себе досить комфортно та захищено, та доступність фінансової складової, сприяють досягненню соціальної ідентичності.

Порівняльний аналіз рівнів фактора *самовпевненість*, у підлітків, які проживають та виховуються у різних сімейних ситуаціях, виявив незначні відмінності по кожному із рівнів. Так, лише 34,7% досліджуваних з дистантних сімей показали високий

рівень особистісної впевненості, тоді як у іншій групі, даний показник становить 31%. Щодо низького рівня прояву фактора, слід зауважити, що показник підлітків з повних сімей на 4% є вищим, що й складає 35%.

Отримані результати, демонструють загалом позитивне сприйняття підлітками своєї особистості. У процесі освоєння соціального простору та пошуку соціальної ідентичності, позитивна оцінка своєї особистості є тим внутрішнім ресурсом, що допомагатиме індивіду включатися у різноманітні взаємини та діяльність, займати певну дієву позицію, долати певні зовнішні труднощі та життєві перешкоди.

Відсотковий розподіл рівнів останнього фактора – *об'єктна перцепція* демонструє, що 23,4% респондентів з повних сімей та 40,7 респондентів з дистантних сімей властивий низький рівень прояву даного фактора. Водночас протилежна ситуація спостерігається на середньому рівні, значна перевага у відсоткових показниках зафіксована у групі підлітків з повних сімей 45,7% на противагу 23,7% у групі досліджуваних з дистантних сімей. Незначну відмінність у показниках цього фактора між досліджуваними групами виявлено на високому рівні прояву, так результат підлітків з дистантних сімей є вищим і становить 35,6%, що на 4,7% більше за показники іншої групи.

Соціально-рольові ідентифікації є важливими характеристиками соціальної ідентичності особи підліткового віку, оскільки самовизначення за певними соціальними категоріями, є одним із основних атрибутів їхньої життєдіяльності. У групі підлітків з дистантних сімей спостерігається певна сплутаність у визначенні рольових ідентифікацій, що вочевидь є результатом сімейної ситуації. Так дихотомічність відсоткового розподілу демонструє прагнення підлітків категоризувати себе з відповідними соціальними ролями та статусами, однак вони почувають невпевненість щодо їхньої реалізації та інтеграції.

Таким чином, за результатами факторного аналізу та методу кростабуляції стає можливим представити *-факторну структуру соціальної ідентичності*(курсив наш - Б.Г.) особистості підлітка, який перебуває в умовах дистантної сім'ї та повної .

Як зазначає В.Новіков, будь-яка структура є цілісною системою яка складається з елементів, між якими існують різнопорядкові проміжні підструктури, а зміст (наповненість) цих елементів є

визначальним для функціонування структури загалом. Для кожної структури суттєвим є те, чи досягає вона своєї мети, і якщо так, тоді вона загалом успішно функціонує, якщо ж ні, тоді система буде зазнавати трансформацій та змістовних модифікацій, адже її мета має бути реалізована. За словами А.Карпова, кожна структура психологічного феномену обумовлює собою організацію структур різного рангу(значущості), кожна з яких володіє власними якісними змінами характеристиками, власне ці структури, і є інтегративними рівнями організаційної структури. Так, описані нами фактори, можуть функціонувати окремо, але пов'язуючись між собою утворюють змістовну структуру соціальної ідентичності. А враховуючи виявлений нашим дослідженням взаємозв'язок між факторами та змістовними показниками соціальної ідентичності, ми пропонуємо надалі називати схему розподілу факторів у структурі соціальної ідентичності старших підлітків з повних та дистантних сімей змістовно-факторною структурою.

Виділені позитивні змістовні фактори дають змогу зрозуміти інтеграцію кожної соціально-психологічної характеристики в компоненти (фактори), які утворюють структуру соціальної ідентичності особистості як суб'єкта сімейних трансформацій. Розглядаючи соціальну ідентичність особистості як складну психологічну структуру, акцентуємо увагу на компонентному (факторному) та елементному (психологічні змінні) рівнях її організації. При цьому фактор (компонент) слугує простим утворенням, що володіє якісною специфічністю цілого, тоді як елементи – це структурні складові, які утворюють фактор, але втрачають якісну визначеність цілого.

Отож, здійснений аналіз результатів дав можливість емпірично представити змістово-факторну структуру соціальної ідентичності особистості та рівні прояву даного феномену. Згідно схеми поданої на рис.3.8, можемо побачити, суттєві відмінності у структурі соціальної ідентичності підлітків з різних типів сімей за рівнем прояву змістовних та факторних складових. Схему було скомпоновано з урахуванням факторів, що набули очевидного рівня прояву. Так, в обох категоріях досліджуваних, відповідно до характеристик їхнього вікового періоду, на першому місці опинився фактор соціоінтегрованості. Але надалі бачимо, що сукупність факторів, які є визначальними для структури соціальної ідентичності відрізняються.

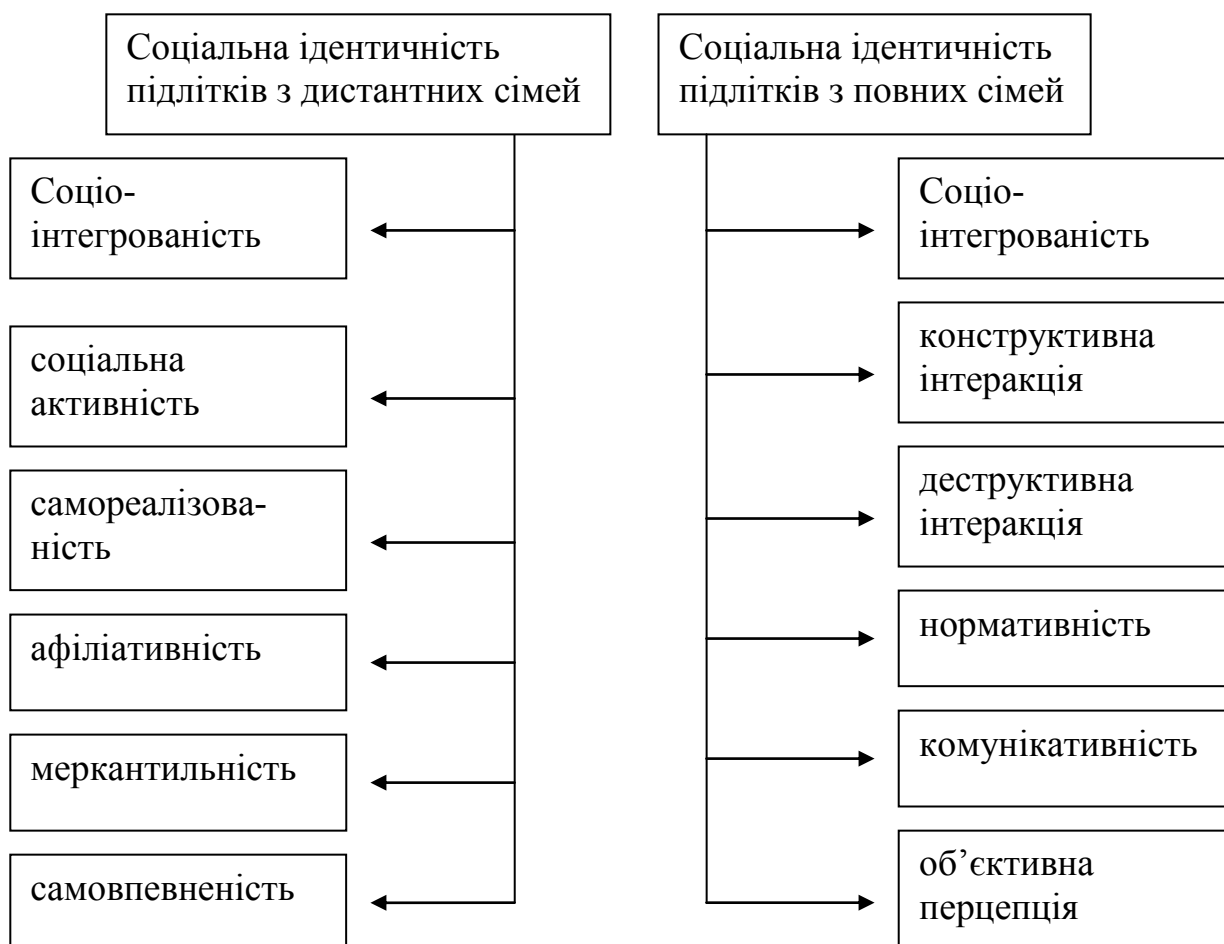


Рис.3.8. Змістовно-факторна структура соціальної ідентичності у підлітків з повних та дистантних сімей

Так у досліджуваних з повних сімей соціальна ідентичність визначається переважанням факторів конструктивної та деструктивної інтеракції, нормативності, комунікативності та об'єктної перцепції, змістове наповнення яких, вказує на приналежність зазначених факторів до змістовно-рольової складової (компоненту) соціальної ідентичності. Відтак, можемо припустити, що характерні для повної сім'ї особливості міжсуб'єктної взаємодії та рольовий розподіл надають підростаючій особистості безпечне місце для випробування власної суб'єктності, отримання досвіду соціального прийняття серед найближчого оточення, які є визначальними для формування змістовного компоненту соціальної ідентичності. Так, підліток може сформуванати усвідомлення власної особистісної цілісності та визначити межі власного пристосування до норм та очікувань суспільства, а також випробувати та перевірити в умовах мікросоціуму, свій рольовий репертуар, так, щоб узгодити

особистісно-оцінний та мотиваційно-поведінкові складові (компоненти) соціальної ідентичності.

Натомість у досліджуваних з дистантних сімей в структурі соціальної ідентичності переважають фактори соціальної активності, самореалізованості афіліативності, меркантильності та самовпевненості, що вказує на їхнє прагнення пристосуватися до соціального середовища та акцент на презентації соціальноприйнятних особистісних характеристик. Зазначені фактори є конструктами мотиваційно-поведінкової складової соціальної ідентичності, що відповідає за інтеграцію поведінкових стереотипів та рольового репертуару, які визначатимуть сукупність поведінкових презентацій особи. Можемо припустити, що акцент на прийнятності свого образу Я для соціального оточення та прагматичний підхід до самореалізації, набувають домінуючого розташування в структурі соціальної ідентичності підростаючої особистості передусім можуть зумовлюватися порушеною структурою передачі соціального досвіду на первинній ланці, що є властивим для різновидів сімейних трансформацій.

Таким чином, змістовно-факторна структура соціальної ідентичності підлітка з повної та підлітка з дистантної сім'ї, є відмінною, таким чином в подальших дослідженнях можна здійснювати корекційну та профілактичну щодо їх гармонізації та розвитку

Список використаних джерел:

1. Гошовський Я. Ресоціалізація депривованої особистості / Ярослав Гошовський . – Дрогобич : Коло, 2008. – 480 с.
2. Клиническая психология в социальной работе / под. ред. Б. А. Маршинин. –М. : «Академия», 2002 – 224 с.
3. Леонтьев Д. А. От социальных ценностей к личностным: социогенез и феноменология ценностной регуляции деятельности / Д. А. Леонтьев // Вестник Моск. ун-та : Сер. 14. Психология. – 1996. – № 4. – С. 35-44
4. Микляева А. В. Структура социальной идентичности личности : возрастная динамика / А. В. Микляева, П. В. Румянenceва // Вестник ТГПУ. – 2009. – Вып. 5 (83). – С. 129-132.
5. Овчинникова Ю. Г. О конструктивной роли кризиса личностной идентичности в развитии психологии / Ю. Г. Овчинникова // Мир психологии. – 2004. – № 2. – С. 124-133.
6. Waterman A.S. Identity development from adolescence to adulthood : an extension of theory and review of research / A. S. Waterman // Development psychology. – 1982. – vol. 18 (3) May. – P. 341-358
7. Waterman A. S. Identity formation : discovery or creation / A. S. Waterman // Journal of early adolescence. – 1984. – №4. – P. 329-349.

3.9. ЕМОЦІЙНА СТАБІЛЬНІСТЬ ЯК УМОВА ПРОЯВУ СОЦІАЛЬНОЇ АДАПТОВАНOSTІ ХУДОЖНЬО ОБДАРОВАНОЇ ОСОБИСТОСТІ

У сучасному суспільстві у зв'язку із зростаючою необхідністю вирішення складних економічних, соціальних, політичних та інформаційно-технологічних проблем, гостро постає потреба дослідження емоційної сфери людини, яка віддзеркалює соціально-адаптаційні можливості узгодження суперечностей її внутрішнього світу. У цьому контексті важливого значення набуває емоційна стабільність особистості як здатність до контролю й управління емоціями.

Енергія акумульованих емоційних переживань завжди має вихід у різноманітних формах соціальної активності, і дуже важливо, щоб ця палітра емоційних проявів забезпечувала максимум стресостійкості, відкритості, амбіційності та творчості у діяльності, яка вкрай необхідна сучасному суспільству. Носіями повноцінного, гармонійного й естетично-духовного внутрішнього світу є люди з розвиненими художніми здібностями, які завдяки емоційно-інтуїтивному світосприйняттю демонструють високий рівень самоствердження й особистісної зрілості. Водночас, відсутність виходу творчої енергії часто призводить до виникнення деструктивної поведінки, емоційних зривів, нервово-психічних розладів, соціальних страхів тощо, що й визначає необхідність ґрунтовного дослідження емоційної стабільності художньо обдарованої особистості як умови її соціальної адаптованості.

Багатоаспектність вивчення психологічного феномену емоційної стабільності зумовлена різнобічними дослідженнями природи емоцій, їх регуляційної і адаптаційної функцій (Л. Аболін, І. Аршава, В. Вілюнас, Б. Додонов, П. Екман, К. Ізард, Е. Ільїн, Т. Кириленко, Л. Малімон, Е. Носенко, А. Ольшаннікова, О. Саннікова, П. Сімонов, Т. Федотова, О. Чебикін, Г. Шингаров, П. Якобсон та ін.). Питання соціальної адаптованості особистості висвітлено у працях Г. Балла, М. Бобнєвої, Я. Гошовського, Г. Костюка, О. Леонтьєва, М. Логінової, С. Максименка, В. Москаленко, А. Реан, А. Фурмана, Х. Хартмана, С. Хутки та ін. Проблема обдарованості та художньо обдарованої особистості є предметом уваги багатьох авторів (О. Антонова, Б. Богоявленська, В. Дружинін, Л. Єрмолаєва-Томіна, О. Завгородня, В. Клименко, М. Коновальчук, Б. Кремінський, О. Кульчицька, Н. Лейтес, В. Моляко, Н. Нагібіна, М. Под'яков,

Б. Теплов, В. Шадріков, Є. Яковлева та ін.). Водночас, у психологічних дослідженнях художньо обдарованої особистості більш розробленими є питання творчої діяльності і менша увага приділяється взаємодетермінації емоційної сфери, соціальної адаптованості і психологічних характеристик митця. В нечисленних сучасних дослідженнях такого спрямування (Р. Арнхейм, А. Бергсон, Р. Гаріфуллін, Ю. Полуянов, Л. Салямон, Ж. Сидоренко, С. Степанов, В. Трусков та ін.) відзначається важливість вивчення особистості митця, зокрема його індивідуально-психологічних особливостей та джерел творчості.

Теоретико-методологічний аналіз проблеми емоційної стабільності особистості дав змогу презентувати узагальнене розуміння означеного феномену шляхом поступового розгляду організації емоційної сфери та емоційних ознак соціальної адаптованості художньо обдарованої особистості.

Окреслено основні підходи до вивчення емоційної стабільності особистості у теорії єдності зовнішнього і внутрішнього у детермінації психічного (Л. Виготський, Г. Костюк, О. Леонтьєв, С. Рубінштейн та ін.); системному підході до вивчення психічних явищ (В. Дружинін, Є. Ільїн, Я. Стреляу, Б. Теплов, В. Шадріков та ін.); структурно-генетичному підході до вивчення життєвого світу особистості (К. Абульханова-Славська, Б. Ананьєв, С. Максименко, Т. Титаренко та ін.).

Категоріально-понятійна інтерпретація емоційної стабільності пов'язана із вивченням: змісту емоцій, їх сили і лабільності (В. Вілюнас, Б. Додонов, К. Ізард, А. Ольшаннікова, О. Чернікова та ін.); детермінації вродженими анатомо-фізіологічними особливостями нервової системи людини, які мають динамічний характер (емоційна реактивність, екстраверсія, інтроверсія, а також темперамент особистості) (Г. Айзенк, Р. Кеттел, В. Небиліцин, В. Русалов, Я. Стреляу та ін.); емоційної стійкості людини (Л. Аболін, М. Дьяченко, В. Маріщук, В. Пономаренко та ін.); емоційності у структурі властивостей особистості (О. Саннікова); форми відображеної оцінки емоційної стійкості й емоційної розумності людини (І. Аршава, Е. Носенко); стійкості настрою як стійкого емоційного стану людини (Є. Ільїн); здатності людини до емоційної саморегуляції (О. Маклаков); емоційних станів та переживань особистості (П. Екман); здатності регулювати емоційні стани, проявляючи незначні емоційні реакції в різних умовах діяльності

(М. Амінов); виразного домінування в людині позитивних емоцій (Я. Рейковський); здатності керування емоційними станами та проявами волі (Є. Мілерян) тощо.

Нами запропоновано власне розуміння *емоційної стабільності* як індивідуальної здатності до регуляції та контролю емоційних станів, що забезпечує оптимальний фон емоційного реагування на різні ситуації та проявляється у емоційній врівноваженості й адаптивній активності особистості.

На основі проаналізованих наукових праць з'ясовано, що емоційна сфера впливає на формування творчих цілей і є основою для створення продуктів творчої діяльності особистості.

Психологічні аспекти інтерпретації феномену соціальної адаптованості особистості стосуються розгляду: формування нових якостей особистості в умовах соціального середовища (Б. Ананьєв); опанування у процесі культурного розвитку, інтеріоризації, саморегуляції соціальними формами поведінки (Л. Виготський); захисної реакції організму внаслідок конфлікту із зовнішнім середовищем, що визначається як здатність отримувати позитивні емоції задоволення (З. Фройд); стійкої системи постійно діючих внутрішніх нервових процесів, що змінюються під впливом зовнішнього середовища (Д. Дубровський); злагодженості у функціонуванні психічних механізмів ставлення особистості до навколишнього оточення та ситуацій (Х. Гартман); стан досягнення рівноваги між індивідом та соціальним середовищем (Г. Айзенк); рівноваги процесів асиміляції і акомодатії за допомогою психічних процесів та інтелекту (Ж. Піаже); міри збалансованості особистості та соціуму в поєднанні з внутрішнім емоційним станом (К. Роджерс). Зауважено, що вагомим елементом адаптаційного процесу є професійна сфера особистості, яка охоплює можливості реалізації її творчого потенціалу (Ж. Вірна, Д. Іванов, М. Логінова, Л. Малімон, В. Моляко, О. Саннікова, Т. Федотова, А. Фурман, О. Чебикін, В. Шадріков та ін.)

Проаналізовано ознаки емоційної стабільності художньо обдарованої особистості через індивідуально-психологічні властивості переживання емоцій та специфіку її поведінково-адаптивної активності. З'ясовано межі вираження емоційної стабільності: від прояву у позитивному чуттєвому, емоційному сприйнятті до варіантів прояву нестримної енергії та збудження, що межує із соціальною неадекватністю. На основі аналітичного

узагальнення наукових досліджень визначено два вектори поглядів щодо емоційно-особистісних характеристик і соціальної адаптованості художньо обдарованих осіб: 1) митцям властива емоційна стійкість, соціальна зрілість і висока адаптивність, які пояснюються синтезом конструктивної і художньої уяви індивіда, здатністю особистості виходити за межі суспільних установок і обмежень, вмінням відокремлюватися від ситуації і створювати нові умови для досягнення головних цілей (Є. Ільїн, А. Маслоу, В. Моляко, К. Роджерс, В. Роменець та ін.); 2) митцям властива нервово-психічна нестійкість, депресивність, неврівноваженість, тривожність, високий нейротизм і як наслідок – низька адаптивність (Г. Айзенк, О. Байєр, Р. Кеттел, Ч. Ломброзо). Також на сублімуючому характері художньої активності наголошували Р. Арнхейм, Я. Гілінський, І. Дерманова, З. Фройд та ін.

Грунтовне вивчення напрацювань щодо понять емоційної стабільності та соціальної адаптованості на теоретичному рівні, з'ясування їх структурно-функціонального статусу і основних ознак прояву, створює основу для можливості проведення емпірико-діагностичного дослідження на генеральній сукупності студентів художніх спеціальностей.

Проведений теоретико-методологічний аналіз проблеми емоційної стабільності та соціальної адаптованості художньо обдарованої особистості дав усі підстави для розробки власної наукової позиції щодо її дослідження. Передусім, зроблений акцент на специфіці художньої обдарованості особистості дав змогу охарактеризувати таку особистість як емоційно чутливу людину із надзвичайним прагненням до творчості, що постійно прагне до саморозвитку, самоактуалізації та професійного самовдосконалення. Тому поняття *художня обдарованість* використовується у розумінні художніх здібностей людини, які суттєво перевищують середній рівень, а також як якісне поєднання художніх, творчих та естетичних здібностей.

Специфіка особливостей соціалізації й перебігу адаптаційних процесів в юнацькому віці уможливила створення схеми структурної організації соціальної адаптованості, у якій виокремлено такі основні чинники: зовнішні (соціальні), внутрішні (психологічні) і чинник творчого потенціалу художньо обдарованої особистості, а також окреслено можливі функціональні зв'язки соціальної адаптованості з явищем емоційної стабільності.

Узагальнення опрацьованого матеріалу відображено у моделі взаємодетермінації проявів емоційної стабільності та соціальної адаптованості художньо обдарованої особистості. Полярність емоційної стабільності виявляється у двох варіантах – *низькій* та *високій* емоційній стабільності, психологічні прояви якої визначають відповідні адаптаційні / дезадаптаційні поведінкові характеристики.

Обґрунтовано програму емпірико-діагностичного вивчення емоційної стабільності як умови соціальної адаптованості, де описано процедуру, методи та методики дослідження. Відповідно до логіки поставлених завдань обґрунтовано підбір і репрезентативність вибірки. Дотримуючись зазначених цілей, описано реалізацію розробленого плану на кожному етапі дослідження, обґрунтовано комплекс доцільних психодіагностичних стандартизованих методик. Закцентовано увагу на шкалах кожної із методик і зауважено, що підбір методик був здійснений за принципом оптимальної кількості найінформативніших показників.

Відповідно до напряму дослідження згруповано методики, що стосуються особистісно-поведінкових особливостей емоційної сфери та творчих здібностей респондентів. Наголошено на великому масиві отриманого емпіричного матеріалу, опрацювання якого здійснено за допомогою стандартних програм статистично-математичної обробки даних. Отже, спостережено чітке, поетапне проведення дослідження на всіх рівнях, яке дає змогу стверджувати про валідність результатів дисертації і слугує важливим орієнтиром у подальшому плануванні дослідницької роботи.

Аналіз результатів дослідження прояву емоційної стабільності дав змогу виокремити три групи досліджуваних відповідно до рівня прояву у них емоційної стабільності: група 1 – студенти з високим рівнем прояву емоційної стабільності (26,2 %); група 2 – студенти з середнім рівнем прояву емоційної стабільності (51 %); група 3 – студенти з низьким рівнем прояву емоційної стабільності (22,8 %).

Застосування дискримінантного аналізу підтвердило статистично значущі показники запропонованої кластеризації виокремлених груп. За допомогою Н-критерію Краскела-Уолліса статистично перевірено гіпотезу щодо відмінностей в особистісно-поведінкових характеристиках досліджуваних студентів трьох груп (рівень достовірності від $p \leq 0,05$ до $p \leq 0,001$).

Проведення факторизації методом головних компонент із варімакс-обертанням матриці психологічних показників дало змогу отримати

однозначно інтерпретовану факторну модель особистісно-поведінкових характеристик респондентів. Правомірність застосування методу факторного аналізу до вибірки перевірялась за критерієм Кайзера–Мейєра–Олкіна.

До факторів, які визначають особистісно-поведінкові характеристики студентів із високим рівнем прояву емоційної стабільності, відносяться: «адаптація», що складає 23,3 % дисперсії, «комунікаційна емоційність» (13,6 %), «гедоністично-романтична емоційна спрямованість» (11,4 %), «товариськість» (8,5 %), «прагнення до домінування» (8,47 %), «врівноваженість» (7,46 %).

Факторну структуру особистісно-поведінкових характеристик студентів із низьким рівнем прояву емоційної стабільності складають «фрустрованість» (16,6 %), «інтернальність» (15,3 %), «нервово-психічна напруженість» (13,7 %), «неемоційна комунікативність» (8,9 %), «неромантична емоційна спрямованість» (8,2 %), «закритість» (8,1 %).

У групі студентів художніх спеціальностей із середнім рівнем прояву емоційної стабільності поєдналися полярні особистісно-поведінкові характеристики, факторну структуру яких складають «загальна емоційність» (9,76 %), «адаптивний реалізм» (9,2 %), «дружелюбність» (9,1 %), «відкритість» (8,41 %), «позитивність» (8,37 %), «емоційна напруженість» (7,72 %), «зануреність» (6,7 %), «романтичність» (5,4 %) і «продуктивність» (4,56 %).

Внаслідок застосування регресійного аналізу виокремлено найсуттєвіші прогностичні детермінанти різних рівнів вияву емоційної стабільності студентів художніх спеціальностей. Для студентів з низьким рівнем емоційної стабільності найбільший внесок у дисперсію залежної змінної «емоційна стабільність» внесли такі фактори як «нервово-психічна напруженість» ($\beta = 0,560$) і «фрустрованість» ($\beta = 0,360$); для студентів із середнім рівнем емоційної стабільності – «відкритість» ($\beta = 0,334$), «емоційна напруженість» ($\beta = 0,326$) і «загальна емоційність» ($\beta = 0,305$). Для студентів з високими показниками рівня прояву емоційної стабільності властивими є «помірність емоцій» ($\beta = 0,442$), «прагнення до взаємодії» ($\beta = 0,255$) та «емоційна врівноваженість» ($\beta = 0,234$). Отримані результати регресійного аналізу ще раз підтвердили наявність ознак емоційної збалансованості студентів із високим рівнем прояву емоційної стабільності на відміну від

студентів із середнім та низьким рівнями її прояву, у яких превалюють імпульсивно-компенсаційні характеристики.

Отримані дані аналізу психологічних відмінностей вказують, що сконструйована концептуальна модель емоційної стабільності як чинника, що має вплив на прояв соціальної адаптованості, може використовуватися для визначення не лише особистісної, міжособистісної та соціальної адаптації на основі показника емоційної стабільності, а й становити специфіку феномену художньої обдарованості в ознаках творчого потенціалу студентів художніх спеціальностей.

В результаті опрацювання даних тесту «Оцініть свій творчий потенціал» Є. Рогова, було визначено рівень творчих здібностей й рівня обдарованості досліджуваних студентів художніх спеціальностей, які належать до різних рівні прояву у них емоційної стабільності. Фіксація середньогрупових показників методики у кожній з досліджуваних груп представлена у рис. 3.9.

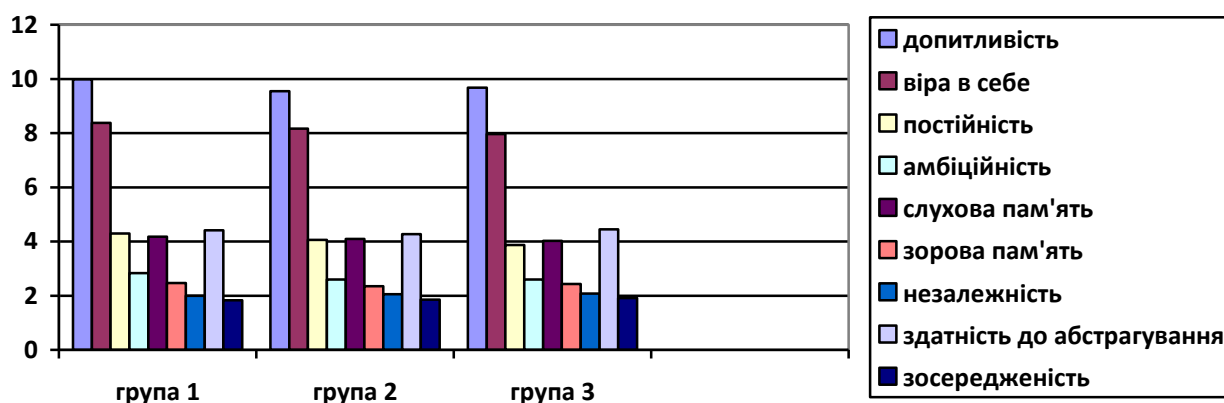


Рис. 3.9. Середньогруповий розподіл показників методики «Оцініть свій творчий потенціал» у студентів художніх спеціальностей

Результати демонструють відсутність значущих відмінностей у показниках творчих здібностей та рівня обдарованості студентів з різним рівнем вираження емоційної стабільності. Сумарний бал творчого потенціалу в кожній з трьох груп не перевищує 40 балів, що дає можливість говорити про факт наявності у них творчого потенціалу, проте одночасно існує страх невдачі та осуду, який сковує і не дає розвиватися природним задаткам. Цікавим виявився той факт, що показники допитливості та віри у себе виявилися найвищими серед усіх інших показників творчого потенціалу, в усіх діагностованих групах. На нашу думку, такий діагностичний факт є

яскравим підтвердження того, що майбутні митці ще тільки знаходяться на етапі свого професійного удосконалення.

Тому подальша діагностична інтерпретація результатів дослідження взаємозв'язку творчого потенціалу та особистісно-поведінкових властивостей студентів художніх спеціальностей проводилася окремо в кожній з досліджуваних груп, диференційованих за показником рівня прояву емоційної стабільності. Для цього застосовано процедуру кореляційного аналізу, що спрямована на перевірку гіпотези про зв'язок між змінними з використанням коефіцієнту кореляції r -Пірсона.

Отримані результати кореляційного аналізу показують про позитивні зв'язок таких показників творчого потенціалу як допитливість із такими особистісно-поведінковими властивостями як загальна адаптованість ($r=0,21$, при $p \leq 0,01$), романтична емоційна спрямованість ($r=0,13$, при $p \leq 0,05$), ($r=0,24$, при $p \leq 0,01$), естетична емоційна спрямованість ($r=0,28$, при $p \leq 0,01$), гедоністична емоційна спрямованість ($r=0,16$, при $p \leq 0,05$) та прийняття інших ($r=0,20$, при $p \leq 0,01$). Показник віри в себе увібрав тісний позитивний зв'язок із показниками загальної адаптованості ($r=0,14$, при $p \leq 0,05$), романтичної емоційної спрямованості ($r=0,21$, при $p \leq 0,01$), прагнення до домінування ($r=0,29$, при $p \leq 0,01$), нервово-психічної стійкості ($r=0,17$, при $p \leq 0,05$) та розвинутих адаптативних здібностей ($r=0,19$, при $p \leq 0,01$). Показники постійності особистості позитивно корелюють із такими особистісно-поведінковими характеристиками як прийняття інших ($r=0,16$, при $p \leq 0,05$), нервово-психічна стійкість ($r=0,15$, при $p \leq 0,05$) та адаптативні здібності ($r=0,19$, при $p \leq 0,01$). Амбіційність цих студентів віднайшла особистісно-поведінковий зв'язок із естетичною ($r=0,21$, при $p \leq 0,01$) та гедоністичною ($r=0,13$, при $p \leq 0,05$) емоційною спрямованістю та їх можливостями впливу на ефективність діяльності ($r=0,14$, при $p \leq 0,05$). Їх розвинута слухова пам'ять пов'язана із романтичною ($r=0,23$, при $p \leq 0,01$), естетичною ($r=0,23$, при $p \leq 0,01$) та гедоністичною ($r=0,23$, при $p \leq 0,01$) емоційною спрямованістю, прийняттям інших ($r=0,26$, при $p \leq 0,01$), прагненням до домінування ($r=0,13$, при $p \leq 0,05$) та нервово-психічною стійкістю ($r=0,14$, при $p \leq 0,05$). Зорова п'ямять демонструє ідентичні кореляційні зв'язки з особистісно-поведінковими властивостями студентів, за виключенням відсутності такого зв'язку із показником гедоністичної спрямованості. Прагнення до незалежності цих студентів супроводжується їх вираженими можливостями впливу на

ефективність діяльності ($r=0,21$, при $p\leq 0,01$). Здатність абстрагуватися цих студентів є позитивно залежною від їх романтичної емоційної спрямованості ($r=0,23$, при $p\leq 0,01$), ступінь зосередженості уваги знаходиться у прямій залежності із показниками загальної адаптованості майбутніх художників.

Загалом з огляду на отримані результати кореляційного аналізу, можна окреслити такі особистісно-поведінкові характеристики студентів художніх спеціальностей з високим рівнем прояву емоційної стабільності: творча обдарованість цих студентів та реалізація їх художніх здібностей супроводжується розвинутим рівнем загальної адаптованості, що виражається у врівноваженості і відкритості, їх романтично-естетична емоційна спрямованість характеризує їх з боку сензитивно-рефлексивних характеристик у емоційному переживанні життєвих подій та ситуацій; в той же час вони готові до прийняття та співпраці з іншими, а нервово-психічна стійкість робить їх уважними та доброзичливими у взаємодії з оточуючими, інтегруючи у собі увесь спектр їх адаптативних здібностей (Рис.3.10).

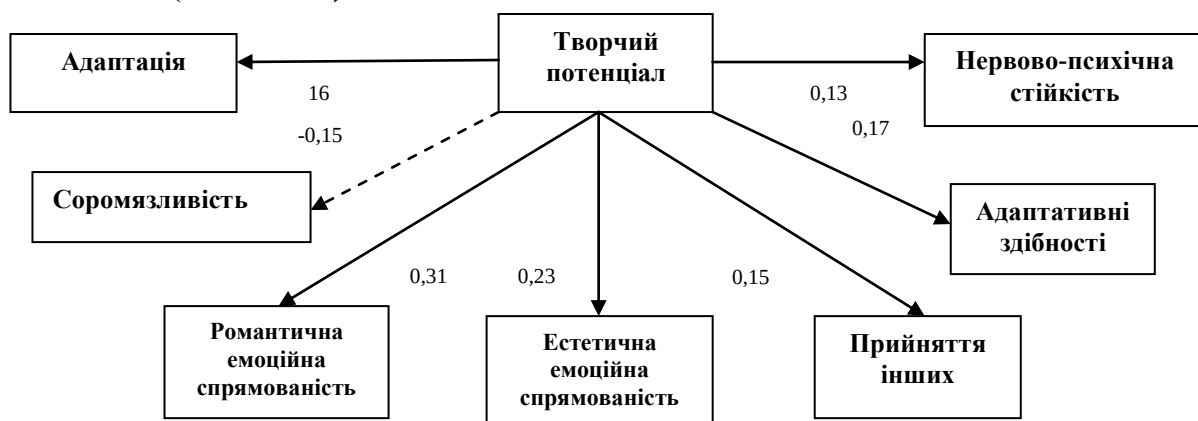


Рис. 3.10. Особистісно-поведінкові кореляти прояву творчого потенціалу студентів з високим рівнем емоційної стабільності

Отримані результати кореляційного аналізу взаємозв'язку творчого потенціалу та особистісно-поведінкових властивостей студентів художніх спеціальностей із середнім рівнем прояву емоційної стабільності, продемонстрували відмінності у порівнянні із попередньою групою.

Показники творчої допитливості цих студентів зумовлені позитивним кореляційним зв'язком із показниками відкритості ($r=0,24$, при $p\leq 0,01$), романтичної ($r=0,24$, при $p\leq 0,01$) і гедоністичної ($r=0,16$, при $p\leq 0,05$) емоційної спрямованості. Віра в себе сповнена

романтичної емоційної спрямованості ($r=0,21$, при $p \leq 0,01$); виражена творча амбіційність знаходить своє втілення у відкритості ($r=0,14$, при $p \leq 0,05$), альтруїстичній ($r=0,21$, при $p \leq 0,01$) та гедоністичній ($r=0,13$, при $p \leq 0,05$) емоційній спрямованості, психомоторній емоційності ($r=0,23$, при $p \leq 0,01$), інтенсивності ($r=0,15$, при $p \leq 0,05$) та тривалості переживання емоцій ($r=0,18$, при $p \leq 0,05$). Бажання й вміння володіти ситуацією знаходить відображення у вмінні впливати на ефективність діяльності ($r=0,14$, при $p \leq 0,05$). та прагненні до домінування ($r=0,29$, при $p \leq 0,01$). На розвиток слухової пам'яті впливає виражена відкритість ($r=0,20$, при $p \leq 0,01$), домінування радісного стану ($r=0,16$, при $p \leq 0,05$), романтична ($r=0,23$, при $p \leq 0,01$) та гедоністична ($r=0,23$, при $p \leq 0,01$) емоційна спрямованість; а на розвиток зорової пам'яті впливає окрім названих властивостей ще й прагнення до домінування ($r=0,14$, при $p \leq 0,05$). На особистісно-поведінковому рівні прагнення до незалежності зумовлене вираженою психомоторною емоційністю ($r=0,18$, при $p \leq 0,01$), вміння впливати на ефективність діяльності ($r=0,21$, при $p \leq 0,01$), ескапізмом ($r=0,13$, при $p \leq 0,05$) та фрустрованістю ($r=0,16$, при $p \leq 0,05$) майбутніх митців. Вміння абстрагуватися знаходить залежність від особистісної відкритості ($r=0,15$, при $p \leq 0,05$), романтичної емоційної спрямованості ($r=0,31$, при $p \leq 0,01$) та фрустрованості ($r=0,16$, при $p \leq 0,05$) студентів художніх спеціальностей.

З огляду на отримані результати кореляційного аналізу, можна окреслити такі особистісно-поведінкові характеристики студентів художніх спеціальностей з середнім рівнем прояву емоційної стабільності: творча обдарованість цих студентів та реалізація їх художніх здібностей супроводжується відкритістю та екстравертованістю; в сфері емоційних переживань вони романтично спрямовані, а виражена психомоторна емоційність та тенденція до довготривалого переживання емоцій, характеризує їх з боку вміння економно використовувати психоенергетичний ресурс для звикання до швидкозмінюваних соціальних умов, чутливими, зверхобережними та толерантними; поведінкові ознаки відображені у прагненні до домінування, що вказує на їх самовпевненість та досконалість, а також на вміння бути гарним радником та організатором спільної діяльності; наявні прояви ескапізму, засвідчують прихованість справжніх почуттів, своєрідне вміння «підігравати» ситуаціях шляхом уникнення складних та суперечливих моментів (Рис.3.11).

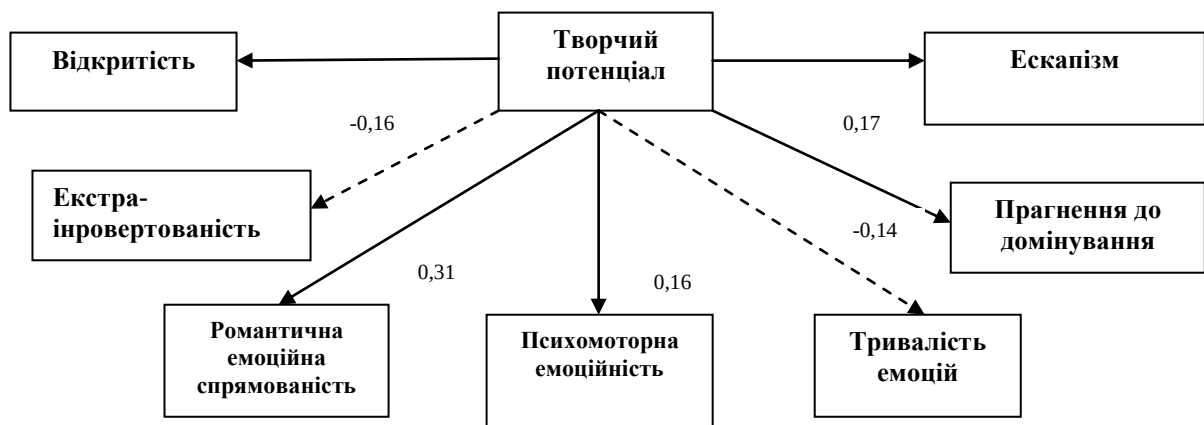


Рис. 3.11. Особистісно-поведінкові кореляти прояву творчого потенціалу студентів з середнім рівнем емоційної стабільності

Отримані результати кореляційного аналізу взаємозв'язку творчого потенціалу та особистісно-поведінкових властивостей студентів художніх спеціальностей із низьким рівнем прояву емоційної стабільності, показують про позитивні зв'язок таких показників творчого потенціалу як допитливість із такими показниками як гедоністична емоційна спрямованість ($r=0,16$, при $p \leq 0,05$) та інтернальність ($r=0,19$, при $p \leq 0,01$). Віра в себе та постійність визначається інтернальністю ($r=0,22$, при $p \leq 0,01$ та відповідно ($r=0,15$, при $p \leq 0,05$)) та нервово-психічною стійкістю ($r=0,17$, при $p \leq 0,01$ та відповідно ($r=0,15$, при $p \leq 0,05$)).

Їх амбіційність є досить емоційно насиченою, адже знаходимо її зв'язок із показниками невротичності ($r=0,19$, при $p \leq 0,01$), гедоністичної емоційної спрямованості ($r=0,13$, при $p \leq 0,05$) та інтенсивності переживання емоцій ($r=0,13$, при $p \leq 0,05$). Розвиток слухової та зорової пам'яті зумовлений розвитком емоційної збудливості ($r=0,17$, при $p \leq 0,05$ та відповідно ($r=0,13$, при $p \leq 0,05$)) та інтернальності ($r=0,21$, при $p \leq 0,01$ та відповідно ($r=0,17$, при $p \leq 0,05$)).

З огляду на отримані результати кореляційного аналізу, можна окреслити такі особистісно-поведінкові характеристики студентів художніх спеціальностей з низьким рівнем прояву емоційної стабільності: творча обдарованість цих студентів та реалізація їх художніх здібностей відображена у сформованій невротичності, дратівливості, неврівноваженості, гедоністичній емоційній спрямованості, емоційній збудливості, інтернальності та нервово-психічній напруженості (Рис.3.12.).

Такі особистісно-поведінкові ознаки підтверджують напружено-фрустрований фон поведінки студентів, адже вони є більш

невпевненими, підозрілими і закритими від оточуючого світу у порівнянні із своїми однокурсниками з попередніх груп.

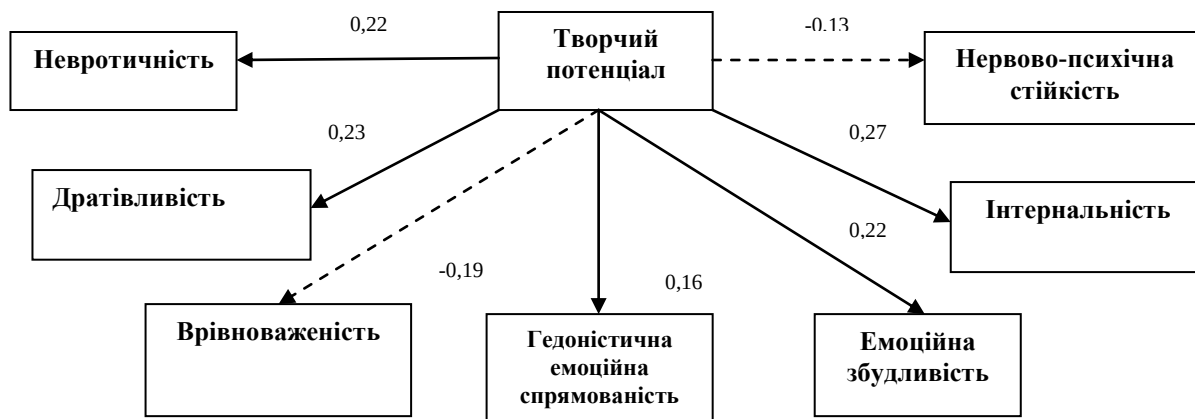


Рис. 3.12. Особистісно-поведінкові кореляти прояву творчого потенціалу студентів з низьким рівнем емоційної стабільності

Отримані дані дають усі підстави для виснування, що емоційна стабільність та соціальна адаптованість знаходяться у безпосередньому зв'язку із показниками розвинутості творчого потенціалу студентів художніх спеціальностей.

З метою аналізу та уточнення результатів дискримінантного і кореляційного аналізу та визначити міри детермінуючого впливу показників емоційної стабільності та адаптованості на рівень творчого потенціалу, нами був використаний множинний регресійний аналіз.

В результаті використання методу множинного регресійного аналізу було отримано остаточну модель множинної регресії, яка пояснює 69 % дисперсії залежної змінної (творчий потенціал) у вибірці студентів художніх спеціальностей.

Величини стандартизованих коефіцієнтів регресії (β) дають змогу зробити висновки щодо вкладу шкал, відібраних у модель множинної регресії. Так, вклад у дисперсію залежної змінної *творчий потенціал* вносять і показник міри адаптації (0,376), і показник емоційної стабільності (0,268).

Наведені показники кореляційного і множинного регресійного аналізу доводять взаємозв'язок емоційної стабільності, соціальної адаптованості та творчого потенціалу студентів художніх спеціальностей, що фактично підтверджує попередньо отримані результати взаємодетермінації показників емоційної стабільності та соціальної адаптованості студентів художніх спеціальностей, рівень

розвитку творчого потенціалу яких дає змогу навчатися образотворчому мистецтву. Наочна демонстрація встановленого взаємовпливу показників емоційної стабільності, адаптації та творчого потенціалу представлені на рис. 3.13.

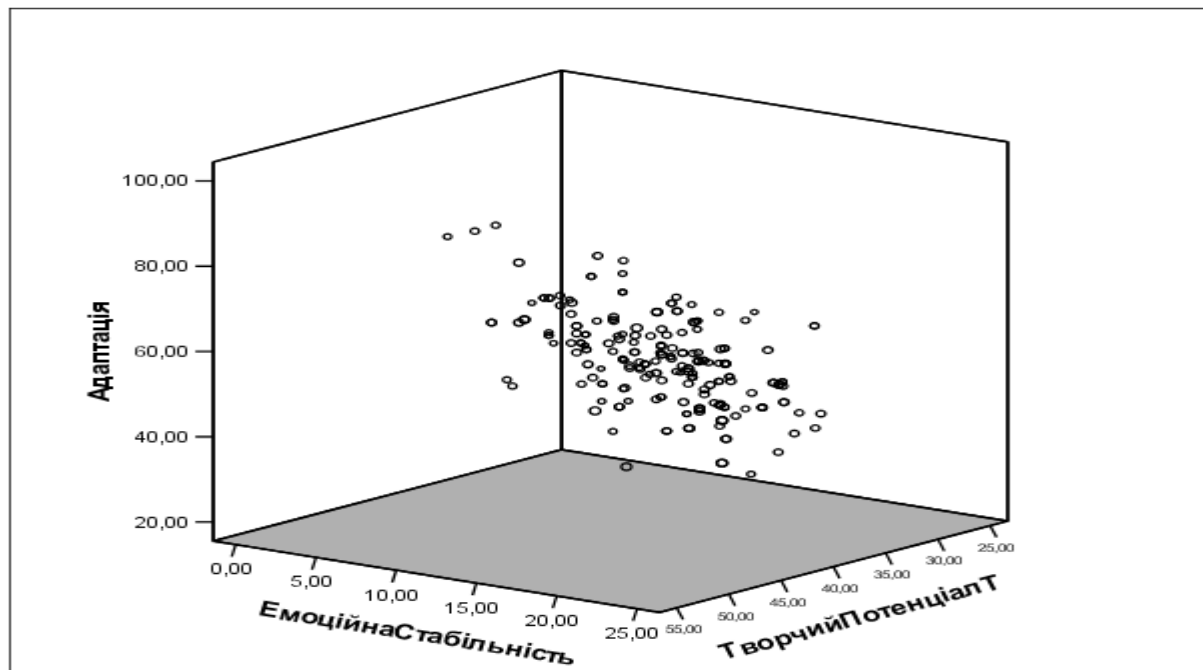


Рис. 3.13. Графічне відображення взаємозв'язку показників емоційної стабільності, адаптації та творчого потенціалу студентів художніх спеціальностей

Підсумовуючи сказане, зазначимо, що результати проведеного емпіричного дослідження показали, що теоретичні й методичні положення і засоби, які були покладені в його основу є ревалентним методом вивчення емоційної стабільності як умови прояву соціальної адаптованості художньо обдарованої особистості.

Логіка наукових фактів, отриманих у проведеному дослідженні емоційної стабільності як умови прояву соціальної адаптованості студентів художніх спеціальностей у їх концептуальному осмисленні та узагальненні, закономірно висуває проблему зведення отриманих наукових даних в єдину систему функціонування. Продуктивним напрямком у вивченні закономірностей прояву взаємодетермінації прояву емоційної стабільності та соціальної адаптованості є дотримання принципу системності, дотримання якого у свій час дало можливість розглянути положення про включеність психічного у всезагальний взаємозв'язок явищ матеріального світу і механізм «аналізу через синтез», запропонований С. Рубінштейном.

Результати проведеного дослідження підтвердили положення, що соціальна адаптованість художньо обдарованої особистості зумовлена релевантними проявами її емоційної стабільності. Масштаб прояву взаємодетермінації прояву емоційної стабільності та соціальної адаптованості, вкладений у положення, що детермінізм і наукове пояснення явищ внутрішньо взаємопов'язані між собою, тому пояснити явище, а в нашому випадку, явище соціальної адаптованості, яке до того ж носить процесуальний характер, означає розкрити систему емоційної детермінації, наслідком якої воно виступає. Зрозуміло, що повнота пояснення може бути досягнута, якщо явище буде вивчатися одночасно і як система, і як елемент більшої системи. В нашому випадку, соціальна адаптованість це системне явище, але в той же час, вона є підсистемою особистості, що є найбільш узагальненою психічною системою активної життєдіяльності. Таким чином, говорячи про соціальну адаптованість як ефект системної детермінації, нами виявлено ознаки емоційної стабільності, які є релевантними психологічній системі особистості і виражені у її особистісно-поведінкових характеристиках.

Взявши за основу запропоновану теоретичну модель взаємодетермінації проявів емоційної стабільності та соціальної адаптованості художньо обдарованої особистості, на основі отриманих результатів, нами складено однойменну емпіричну модель, де експліковано основні особистісно-поведінкові характеристики емоційної стабільності, а також зазначені основні рівні та механізми набуття соціальної адаптованості.

Схематичне розташування рівнів прояву емоційної стабільності особистості (низький, середній та високий) робить можливим на основі емпірично визначеного психологічного змісту прояву кожного з них у особистісно-поведінкових характеристиках студентів, виокремлення відповідних рівнів соціальної адаптованості (відповідно імпульсивний, компенсаційний та збалансований). Як показали отримані результати дослідження, рівні емоційної стабільності особистості тісно між собою пов'язані, і мають властивість взаємопереходу один в одний. Відповідно й виділені рівні соціальної адаптованості, маючи психологічну межу у прояві особистісно-поведінкових характеристик, все ж таки мають особливість взаємозв'язку, описану нами через механізми (накопичення, мобілізації та оптимізації).

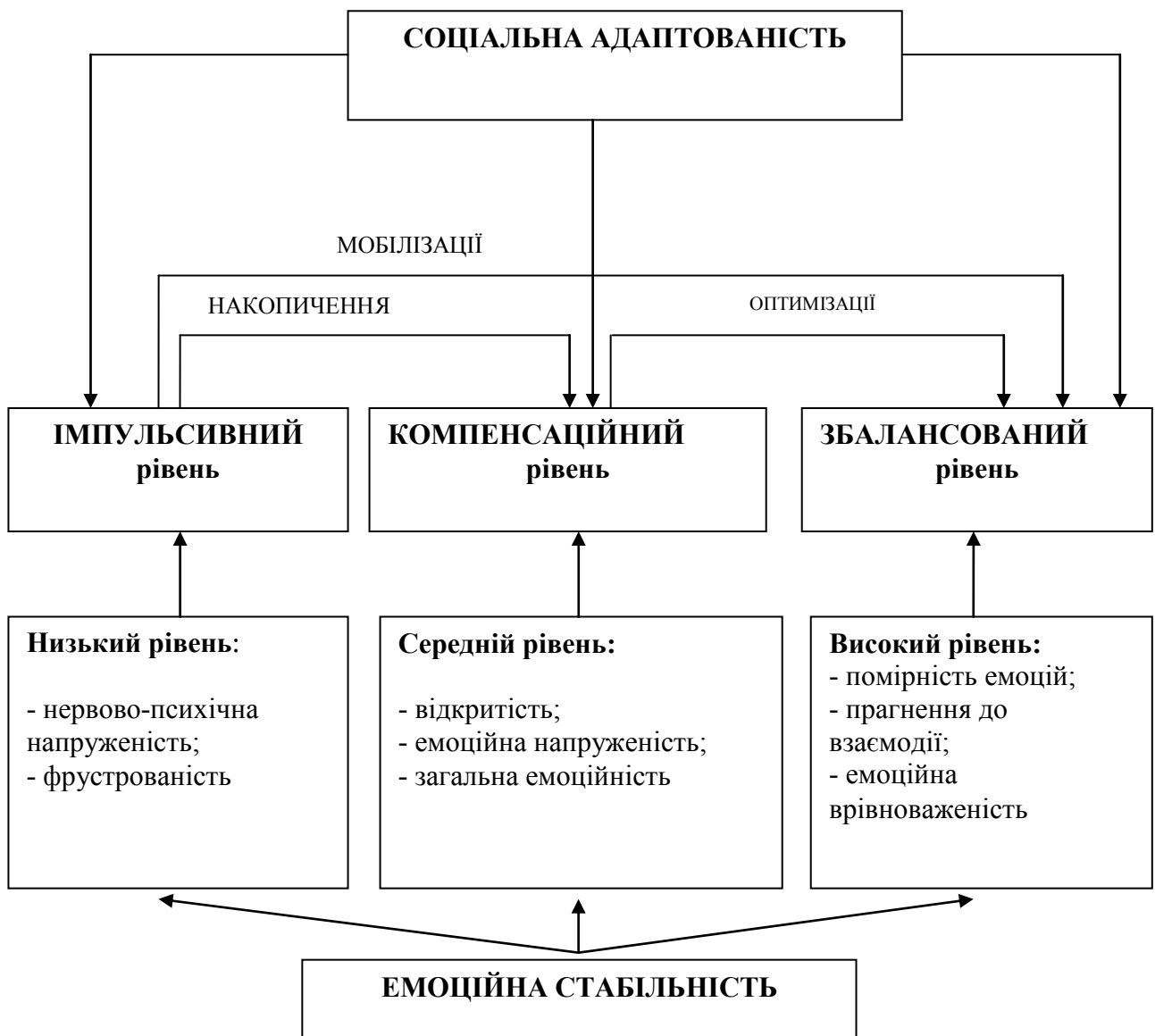


Рис. 3.14. Емпірична модель взаємодетермінації прояву емоційної стабільності та соціальної адаптованості художньо обдарованої особистості

Розглянемо більш детально кожен із виділених компонентів у моделі взаємодетермінації прояву емоційної стабільності та соціальної адаптованості художньо обдарованої особистості:

- низький рівень емоційної стабільності продукує прояв таких особистісно-поведінкових характеристик як нервово-психічна напруженість та фрустрованість, які за своїм психологічним змістом визначають імпульсивний зміст соціальної адаптованості особистості (імпульсивний рівень);

- середній рівень емоційної стабільності продукує прояв таких особистісно-поведінкових характеристик як відкритість, емоційна напруженість та загальна емоційність, які за своїм

психологічним змістом визначають компенсаційний зміст соціальної адаптованості особистості (компенсаційний рівень);

- високий рівень емоційної стабільності продукує прояв таких особистісно-поведінкових характеристик як помірність емоцій, прагнення до взаємодії та емоційна врівноваженість, які за своїм психологічним змістом визначають збалансований зміст соціальної адаптованості особистості (збалансований рівень).

Рівні соціальної адаптованості за своєю характеристикою є залежними від виділених особистісно-поведінкових характеристик студентів художніх спеціальностей. Зокрема:

- *імпульсивний* рівень соціальної адаптованості характеризується вираженням невмінням керувати емоціями за рахунок нервово-психічної напруженості, тобто ці студенти навіть на невербальному рівні не можуть приховати свої негативні емоції, а їх жестикуляція та міміка неприховано демонструють поганий настрій, а інколи навіть неприязнь до іншої людини; переважне переживання стану невиправданих надій та очікувань кращого, робить їх пасивними, але в той же час, в будь-який момент вони готові імпульсивно змінити свою думку, що підтверджує їх емоційну дезорганізацію мислення, наївність думок, простоту смаків і прямолінійність;

- *компенсаційний* рівень соціальної адаптованості характеризується вмінням досліджуваних студентів легкого входження в контакт з іншою людиною, відвертість та щирість у думках, відкритість до взаємодії, інтуїтивне відчуття проблем і переживань іншої людини, вміння поставити себе на місце партнера із спілкування; в той же час їх емоційна напруженість знаходить своє відображення у емоційно-сензетивному переживанні різноманітних негативних почуттів втрати, відчаю, розгубленості, і навіть позитивних моментів радості, успіху, натхнення тощо; зафіксовані прояви тривожності, як і у попередньо досліджуваній групі зумовлені підвищеною чутливістю та перепадами настрою;

- *збалансований* рівень соціальної адаптованості характеризується вираженою орієнтацією на тісне співробітництво з референтною групою, дружніми взаєминами з оточуючими; дружелюбністю як сформованою готовністю допомагати оточуючим та проявляти великодушність; а ознаки помірності емоцій виражають скромність, певною мірою внутрішню сором'язливість, нерішучість,

ці студенти у своїй поведінки більш врівноважені, послідовні, цілеспрямовані, самостійні та ініціативні.

Психологічні особливості прояву рівнів соціальної адаптованості художньо обдарованої особистості дають змогу зазначити психологічну полярність соціальної адаптованості від низького до високого рівня прояву: низький рівень → середній рівень → високий рівень.

Механізмом переходу від низького до середнього рівня прояву соціальної адаптованості є *накопичення* емоційних ресурсів особистості, що буде сприяти появі компенсаційних ознак психічного відображення дійсності студентами художніх спеціальностей. Це своєрідний перехід компенсаторних емоційних переживань на рівень довготривалої адаптації, завдяки якому встановлюється зв'язок між психологічною системою соціальної адаптації та емоційним станом студента. Тобто механізм компенсації забезпечує збереження структур та функцій соціальної адаптованості у емоційних реакціях та переживаннях людини, які змінюються під впливом середовища, але не знижують якості адаптації: компенсаційні ознаки на фоні вираженої емоційної напруженості розкривають зміст соціальної адаптованості майбутніх митців в ознаках відкритості і відвертості, на відміну від імпульсивного рівня прояву соціальної адаптованості, сповненого проявів невірноваженості та поведінкової фрустрованості.

На такому проміжному етапі формування соціальної адаптованості молодій людині, як компенсаційний рівень, дуже важливим є врахування ситуаційних моментів функціонування емоційної системи людини, адже домінуючі ознаки сфери емоційних переживань можуть зберігтися у інтегральній оцінці психічного стану, який у ході звикання може перерости у загальні програми психофункціональної регуляції емоційної поведінки людини, і як наслідок, протягом подальшого життя характеризуватися як ситуативна поведінка.

Перехід від низького до високого рівня прояву соціальної адаптованості відбувається за рахунок включення механізму *мобілізації*, психологічне функція якого полягає у актуалізації адаптивної збалансованості «в обхід» компенсаційній ситуативності емоційної регуляції поведінки. Мобілізаційні ресурси людини спрямовані на досягнення адаптаційного ефекту, що визначають не тільки перебудову емоційної системи реагування від проявів

емоційної напруженості до вміння помірного прояву емоцій та емоційної врівноваженості, але й починають виступати загальною інтенцією пошуку або уникнення нових активуючих ситуаційних емоційних вражень.

Функціональний зміст механізму мобілізації пояснює чітку орієнтацію на адаптаційну збалансованість через усвідомлення власних можливостей і здібностей та почуття норми, яке відображає об'єктивні параметри соціальної дійсності, та через емоційну регламентованість, яка може бути досягнута засобами розвиненої селективної уваги, підтримуючого наміру, контролю емоцій та контролю оточення.

Переход від середнього до високого рівня прояву соціальної адаптованості здійснюється завдяки механізму *оптимізації*, який уможливорює прояв моральної нормативності та емоційного контролю поведінки майбутнього митця за рахунок відмови від ситуативних форм емоційного реагування, надмірної чутливості та відкритості на користь оптимального рівня розвитку соціально-психологічних саморегуляційних процесів нервово-психічної стійкості, врівноваженості та самовпевненості.

Такий варіант прагнення до адаптивної збалансованості студентів художніх спеціальностей пояснює психоресурсну готовність до прояву емоційної стійкості в різноманітних життєвих ситуаціях засобом емоційної регламентованості поведінки та витриманості. Як відомо, стан адаптації виникає тоді, коли виникає необхідність перебудови, зміни існуючих параметрів діяльності, що вимагає певного напруження в роботі задіяних психофізичних функцій та нервово-психічного стану загалом, що досягається шляхом спеціально організованої психічної активності. Показником адаптаційного прояву є заданий рівень активності, який забезпечує пізнання та засвоєння знання, а також психоемоційну ціну досягнення результатів діяльності.

Таким чином, знання психологічного змісту емоційної стабільності чітко віддзеркалює зміст рівнів соціальної адаптованості особистості, а знання механізмів соціальної адаптованості студентів художніх спеціальностей має сильний прогностичний ефект щодо вибору та застосування психокорекційних методів та методик у формуванні адекватних форм соціально-психологічної адаптації. Також володіючи арсеналом таких емпіричних даних, можна скласти прогностичну карту прояву продуктивних (непродуктивних)

тенденцій розвитку емоційної стабільності, знання яких допоможе у запобіганні дезадаптаційних проявів соціальної адаптованості особистості.

У завершенні слід відмітити, що емоційна стабільність в її власне процесуальному статусі базується на синтезі особистісно-поведінкових характеристик, які певною мірою є операціональними засобами соціальної адаптованості студентів художніх спеціальностей. Також не слід забувати, що соціальна адаптованість – це властивість особистості, яка постійно розвивається і формується відповідно до змін змісту, засобів, умов діяльності, які часто висувають нові вимоги до особистості і тим самим стимулюють її розвиток. Таким чином, складність і різноманітність зв'язків особистості і діяльності зумовлені, з одного боку, специфікою діяльності, її структурно-операційних характеристик, а з другого боку, особливостями емоційної регуляції поведінки людини, характером структури особистісних рис конкретного індивіда в їх детермінуючій функції в тих або інших формах цілеспрямованої активності.

Загалом проведене дослідження є своєрідним підтвердженням теоретичних постулатів, де будь-яке психологічне структурне утворення особистості, як-от емоційна стабільність отримує своє функціональне визначення тільки через встановлення певних функціональних обмежень, пов'язаних з соціально-психологічною адаптацією. З усією впевненістю можна констатувати, що емоційну стабільність можна розглядати як індивідуальну здатність особистості до саморегуляції емоцій у процесі життєдіяльності, які забезпечують оптимальність, продуктивність та ефективність соціальної адаптованості художньо обдарованої особистості.

Список використаних джерел:

1. Изард К. Психология эмоций / К. Изард ; [пер.с англ.]. – СПб. : Питер, 2000. – 464 с.
2. Ильин Е. П. Психология творчества, креативности, одаренности / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2009. – 448 с.
3. Ильин Е. П. Эмоции и чувства / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2001. – 849 с.
4. Носенко Е. Л. Форми відображеної оцінки емоційної стійкості та емоційної розумності людини / Е. Л. Носенко, І. Ф. Аршава, К. П. Кутовий. – Д. : Вид-во «Інновація», 2011. – 178 с.
5. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии : [у 2-х т.] / С. Л. Рубинштейн. – М. : Педагогика, 1989. – Т. II. – 328 с.
6. Санникова А. И. Развитие творческого потенциала личности в образовательном процессе : [монография] / А. И. Санникова. – Пермь : Перм. гос. пед. ун-т, 2000. – 134 с.
7. Санникова О. П. Адаптивность личности : [монография] / О. П. Санникова, О. В. Кузнецова. – Одесса : Изд. Н. П. Черкасов, 2009. – 258 с.

3.10. ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНИХ КОМПЕТЕНЦІЙ У ДІТЕЙ З РОЗЛАДАМИ СПЕКТРА АУТИЗМУ

Для створення індивідуальної програми розвитку важливо проводити психолого-педагогічну діагностику дітей зі спектром аутистичних порушень. При цьому крім ключових методів – спостереження, анкетування батьків, експертних оцінок спеціалістів, які працюють з дитиною, важливо використовувати об'єктивні методи дослідження параметрів розвитку дитини. Об'єктивність та достовірність отриманих результатів за даними методами у випадку дитини зі спектром аутистичних порушень спирається на клінічний протокол, створений на базі МКХ-10, а також на адаптовані та стандартизовані в Україні зарубіжні методики визначення рівня основних сфер розвитку дитини. Науково-методологічною основою використання таких методів як CARS і PEP-R є праці Д. Шульженко, І. Марценковського, Г. Хворової. Валідність методу Біне-Сімона для визначення рівня інтелектуального розвитку аутичних дітей обґрунтована у клінічному протоколі [2]. Достовірність використання нейропсихологічного дослідження за О. Лурія ґрунтується на фізіологічних причинах порушень аутистичного спектру. В науковій літературі вона обґрунтована у роботах Н. Манеліс [1] та К. Островської [3].

У новітній парадигмі освіти важливе місце посідає формування ключових компетенцій підростаючого покоління. Проблема розвитку соціальної компетентності дітей є важливою соціальною і психолого-педагогічною проблемою, вирішення якої належить до нагальних питань суспільства та освіти в цілому. В умовах соціально-економічних змін перед освітою поставлено завдання не просто дати вихованцям певний рівень знань, умінь і навичок щодо основних напрямків розвитку, але й забезпечити здатність і готовність жити в сучасному суспільстві, досягати соціально-значущих цілей, ефективно взаємодіяти і вирішувати життєві проблеми. Вирішення цієї проблеми у значній мірі залежить як від адекватно підібраних прийомів (соціальних тренінгів, соціальних інтервенцій), спрямованих на формування соціальних компетенцій у аутичних дітей, так і освоєння та адаптації методів діагностики їх соціальних компетенцій, необхідних для моніторингу прогресу соціалізації дитини.

Необхідно відзначити, що на сьогодні поряд з відносно добре розробленим діагностичним інструментарієм сфер розвитку дитини такими науковцями як Д. Шульженко [5], І. Марценковський [2], Т. Скрипник [4], діагностика соціальних компетенцій аутичних дітей в Україні залишається на рівні якісних методів та методик – спостереження, анкетування батьків, експертні оцінки спеціалістів, які в сукупності хоч і дають інформацію про рівень соціалізації дитини, однак, не завжди дозволяють прогнозувати соціальну поведінку дитини в непередбачених соціальних ситуаціях. Більш достовірну інформацію можна отримати, застосовуючи формалізовані методи діагностики.

Метою роботи є аналіз світових методів діагностики соціальних компетенцій, проведення формульовального експерименту та оцінка прогресу соціалізації дітей зі спектром аутистичних порушень.

Аналіз світової літератури [6-10] дозволив виділити основні методики діагностики соціальних компетенцій у аутичних дітей. Результати проведеного аналізу відображено у таблиці 3.11.

Таблиця 3.11

Методики визначення соціальних компетенцій аутичних осіб

№	Англомовний варіант методики	Український переклад	Вікові рамки
<i>I. Поведінкові тести, які містять шкали визначення соціальних вмінь</i>			
1	Adaptive Behavior Scales (ABS)	Шкала адаптивної поведінки	3-80
2	Vineland Adaptive Behavior Scales (VABS)	Шкала адаптивної поведінки Вінеланд	Всі
3	The Inventory for Client and Agency Planning (ICAP)	Методика планування для клієнта та агентства	Всі
4	Responsibility and Independence Scale for Adolescents (RISA)	Шкала відповідальності та незалежності для молоді	12-20
5	Adaptive Behavior Assessment System-Second Edition (ABAS-II)	Система адаптивної поведінки (2-га редакція)	0-89
<i>II. Методики визначення соціальних компетенцій</i>			
Дорослі			
6	Matson Evaluation of Social Skills in Individuals with Severe Retardation (MESSIER)	Оцінювання соціальних вмінь осіб з затримкою розвитку	Дорослі
7	Scale for the Evaluation of Social Abilities (VAS)	Шкала оцінювання соціальних можливостей	Дорослі
8	Social Performance Survey Schedule-Revised (SPSS-R)	Опитувальник соціальних характеристик	Дорослі
Діти			
9	Matson Evaluation of Social Skills with Youngsters (MESSY)	Оцінювання соціальних вмінь дітей	3-18
10	School Social Behavior Scales (SSBS-2)	Шкільна шкала соціальної поведінки	5-18

11	Home & Community Social Behavior Scales (HCSBS)	шкала соціальної поведінки вдома і в суспільстві	5-18
12	Social Skills Rating System (SSRS)	Рейтингова шкала соціальних вмінь	3-18
13	Waksman Social Skills Rating Scale (WSSRS)	Рейтингова шкала соціальних вмінь Ваксмана	5-18
14	Assessment of social competence for children and young adults with developmental disabilities (ASC)	Оцінка соціальної компетентності дітей та молоді з розладами розвитку	Всі
15	Walker-McConnell Scale of Social Competence and School Adjustment (WSSCSA)	Шкала соціальної компетентності та адаптації в школі Уолкера Мак-Коннела	5-18
16	The School Social Skills Rating Scale (SSRS)	Шкільна рейтингова шкала соціальних вмінь	5-18
17	Social Behavior Assessment Inventory (SBAI)	Методика оцінювання соціальної поведінки	5-18
<i>III. Методики для діагностики рівня розвитку різних сфер аутичної дитини з шкалою соціальної взаємодії</i>			
18	Psychoeducational Profile (PEP-R)	Психоосвітній профіль	3-18
19	Childhood autism rating scale (CARS)	Дитяча рейтингова шкала аутизму	3-18
<i>IV. Методики оцінки професійних вмінь з шкалами соціальних вмінь</i>			
20	Vocational Assessment and Curriculum Guide (VACG)	Професійне оцінювання та путівник навчання	Дорослі
21	Adolescent and Adult Psychoeducational Profile (AAPPEP)	Психоосвітній профіль для молоді та дорослих	14-80
22	Transition Behavior Scales (2nd ed.) (TBS)	Поведінкова шкала перехідного віку	12-18
23	Transition Planning Inventory (TPI)	Методика планування у перехідному віці	14-25
24	Occupational Skills Assessment Instrument (OSAI)	Методика оцінювання професійних навичок	Дорослі
25	Social Competence in the Workplace - experimental version (SCW)	Соціальні компетенції на робочому місці – експериментальна версія	Дорослі

Аналіз світових методів діагностики соціальних компетенцій аутичних осіб (табл. 3.11) показав, що 25 аналізовані методики можна поділити на 2 категорії: 1) методики, які поряд з іншими шкалами містять шкалу соціальних вмінь – 13 методик; 2) методики, створені виключно для діагностики соціальних компетенцій аутичних осіб – 12 методик. Причому 3 з них призначені для оцінки соціальних компетенцій дорослих і 8 методик – для оцінки соціальних компетенцій дітей.

Аналіз вищенаведених методів діагностики соціальних компетенцій вказує, що для адекватного первинного дослідження та моніторингу прогресу соціальних компетенцій аутичних дітей доцільно обрати методику, яка б дозволяла проводити сталу оцінку змін у процесі дошкільної підготовки дитини та її навчання у школі. Перехід на іншу методику оцінювання викликає додаткові труднощі узгодження отриманих результатів з результатами попередньої методики. Тому ми зупинилися на методиці «Оцінка соціальної компетентності дітей та молоді з порушенням розвитку» (ASC).

Для визначення соціальних компетенцій дитини використовувався опитувальник ASC (Assessment of social competence for children and young adults with developmental disabilities, Meyer et al., 1985 [8]). Опитувальник складається з 252 дискретних способів поведінки, які були організовані в 11 функцій: ініціювання, саморегуляції, слідування правилам, забезпечення позитивного підкріплення, забезпечення негативного зворотнього зв'язку, відповідь на сигнали, приймання допомоги, пропонування допомоги, вміння зробити вибір, вміння впоратися з негативом та припинення взаємодії. Усередині кожної з функцій елементи згруповані у вісім рівнів за ієрархію підвищення соціальних складності. Даний опитувальник проходив практичну адаптацію у центрі «Відкрите серце» і застосовувався до дітей різного рівня аутизму дошкільного та шкільного віку.

У дослідженні брали участь 45 учнів із спектром аутистичних порушень Львівської загальноосвітньої школи для дітей з важкими порушеннями мовлення.

На основі систематизації вітчизняного та світового досвіду, проведеного емпіричного дослідження, власного практичного досвіду, отриманого автором дослідження в рамках обласного (2008-2011 рр), а згодом національного (2012-2022 рр) експерименту «Науково-методичні засади створення моделі комплексної психолого-педагогічної допомоги та соціальної реабілітації й інтеграції дітей із загальними розладами розвитку (спектр аутизму)» на базі школи-інтернату для дітей з тяжкими порушеннями мовлення побудована структурно-функціональна модель процесу формування соціальних компетенцій дітей зі спектром аутистичних порушень (див. рис. 3.15).

Модель включає 4 блоки: діагностичний, змістовний, процесуальний та блок моніторингу, які, відповідно, покликані виконувати такі функції – сенсорно-інтегративну, особистісно-зорієнтовану, організаційну та оціночно-рефлексивну. Діагностичний

блок забезпечує передумови формування соціальних компетенцій і окрім діагностики перцептивних та когнітивних характеристик дитини включає виконання індивідуальних програм корекції розвитку. Основним завданням цього блоку є підготовка дитини до включення в групу, яка реалізується в процесі низки індивідуальних занять зі спеціалістами – психологом, корекційним педагогом, за необхідності сурдопедагогом. Змістовий блок включає програму формування соціальних компетенцій дитини за 4 сферами: когнітивна, діяльнісна, морально-ціннісна та особистісна. Практика роботи над формуванням соціальних компетенцій показала, що найбільш ефективною формою є тренінги за участю однолітків. Тому такі тренінги готувалися та вводилися у навчальні плани роботи дошкільної групи в ДНЗ та у вигляді виховних уроків у експериментальній загально-освітній школі, що вже складає компоненти процесуального блоку.

В процесуальному блоці використано переваги обласного, а згодом національного експерименту з організації освіти дітей з аутистичними порушеннями. Зокрема, в рамках експерименту запропоновано формування дошкільної групи дітей за рівнем інтелектуального розвитку, обґрунтована наповнюваність групи – 6 осіб. Оскільки в процесі дослідження дітей в наших дослідженнях показано, що рівень інтелектуального розвитку дітей зі спектром аутистичних порушень в середньому відповідає на щабель нижчій віковій категорії дітей, обґрунтовано вік включення дітей у дошкільну групу від 3 до 10 років. Особливої ваги для підвищення ефективності формування соціальних компетенцій дітей є адаптація навчального середовища та створення належних умов в сім'ї.

Тому значна увага автора поряд з науково-пошуковою роботою була приділена організаційній діяльності, спрямованій на зміну ставлення в громаді до інклюзивної освіти та активізацію груп батьківської взаємодопомоги. До процесуального блоку належать і спеціальні педагогічні засоби – диференційне оцінювання, диференційне навчання, необхідність супроводу дітей під час навчання, що забезпечується введенням посади асистента вчителя та використання персональних асистентів (тьюторів), особливо для важких дітей.

Автором розроблені та застосовані для підготовки майбутніх спеціалістів навчальні курси «Диференційоване оцінювання», «Диференційоване навчання», ініційоване залучення іноземних волонтерів до тьюторського супроводу важких аутичних дітей.

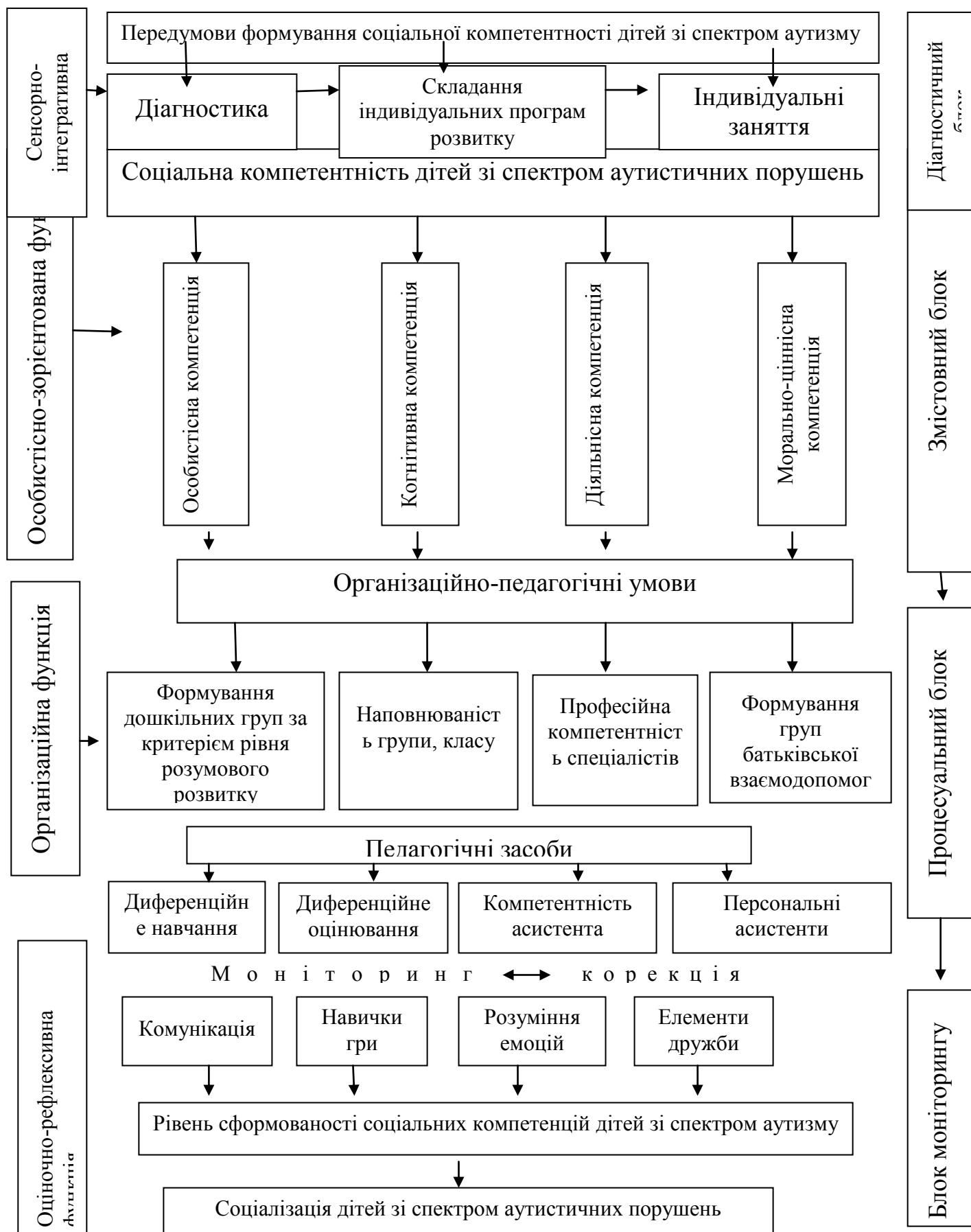


Рис. 3.15. Структурно-функціональна модель формування соціальної компетентності дітей зі спектром аутистичних порушень

Останній, блок моніторингу, включає моніторинг та корекцію програми формування соціальних компетенцій у сформованих соціальних групах (класах) на кожному етапі її впровадження. Зокрема, у формувальному експерименті були застосовані такі етапи: 1) етап формування групи та групової згуртованості; 2) етап групової стабільності та сформованості взаємовідносин; 3) етап соціальних інтервенцій та соціальних реакцій. 4) підсумковий оціночний етап.

З урахуванням наведеної вище моделі з 2008 до 2012 р був проведений формувальний експеримент, який включав комплекс соціальних заходів, спрямованих на формування соціальних компетенцій у дітей з розладами аутистичного спектру дошкільного та шкільного віку. Втручання в дошкільних групах було проведено з використанням елементів методу АВА. Досліджувалися шкільні класи дітей з розладами аутистичного спектру віком 8-12 років. Комплекс соціальних інтервенцій був побудований на суперпозиції елементів АВА і ТЕАССН- терапії. Окремі втручання у навчальних закладах проводилися з групами 6-10 дітей і тривали близько 52 тижнів з періодичністю 45 хвилин 2-3 рази на тиждень. Початкова та кінцева оцінка прогресу в соціальній компетентності дітей проводилися з використанням опитувальника Л. Мейер «Оцінка соціальних компетенцій для дітей і підлітків з відхиленнями у розвитку» (ASC). Адаптація методики дозволила класифікувати 11 функцій опитувальника у 4 компоненти запропонованої структури соціальної компетентності. На основі методики ASC досліджена динаміка розвитку соціальних компетенцій у процесі застосування формувального експерименту для дітей дошкільного та шкільного віку. Результати досліджень наведено в табл 3.12.

Отримані результати дають змогу виснувати:

1) Застосовані соціальні заходи були досить ефективними: майже всі параметри соціальних компетенцій істотно покращилися після формувального експерименту.

2) Соціальні компетенції дітей з розладами аутистичного спектру залежить від рівня аутизму: чим вище рівень аутизму, тим менше сформовані соціальної компетенції у дітей.

3) Морально-ціннісний та особистісний компоненти соціальної компетентності є дуже слабо розвиненими у дітей з високим рівнем аутизму. Виявлені незначні зміни в цих сферах після закінчення формувального експерименту. Загалом, розвиток цих сфер для таких дітей вимагає більших зусиль і подальших досліджень.

Таблиця 3.12.

Динаміка формування соціальних компетенцій у аутичних дітей

	Дошкільний вік						Шкільний вік					
Рівень аутизму	Важкий		Помірний		Легкий		Важкий		Помірний		Легкий	
Соціальні компетенції	До %	Після%	До%	Після%	До%	Після%	До%	Після%	До%	Після%	До%	Після%
Когнітивна сфера												
Відповідь на ситуативні сигнали	35	46	44	53	70	75	30	38	42	51	65	72
Вказати переваги	15	17	18	21	29	35	10	13	16	19	25	31
Діяльнісна сфера												
Ініціація взаємодії	14	17	26	30	32	37	10	15	22	28	30	36
Приймання допомоги	70	73	56	59	50	52	70	77	56	62	50	55
Припинення діяльності, відмова від взаємодії	15	21	25	30	45	75	9	12	15	21	35	55
Особистісна сфера												
Саморегуляція	1	8	5	12	25	35	0	3	2	7	21	30
Асертивність	60	65	72	74	52	54	70	75	81	88	55	58
Вміння справитися з негативом (стресом)	3	6	8	12	25	36	0	5	7	13	20	28
Морально-ціннісна сфера												
Слідування правилам	0	3	7	17	28	41	0	2	5	15	25	35
Позитивна зворотня реакція	0	0	3	5	22	33	0	0	1	10	20	31
Допомога іншим	0	0	0	5	10	12	0	0	0	2	7	10

4) Варто відзначити зниження показників асертивності у дітей з високим функціональним рівнем як дошкільного, так і шкільного віку. На наш погляд, цей факт пов'язаний зі здатністю до адаптації і маніпуляції для таких дітей і нагадує поведінку здорових дітей.

Висновки

1) Проведено аналіз світових методів діагностики соціальних компетенцій аутичних осіб, який показав, що 23 аналізовані методики можна поділити на 2 категорії: 1) методики, які поряд з іншими шкалами містять шкалу соціальних вмінь – 11 методик; 2) методики, створені виключно для діагностики соціальних компетенцій аутичних осіб – 12 методик. Причому 3 з них призначені для оцінки соціальних компетенцій дорослих і 8 методик – для оцінки соціальних компетенцій дітей.

2) Враховуючи, що для адекватного первинного дослідження та моніторингу прогресу соціальних компетенцій аутичних дітей доцільно обрати методику, яка б дозволяла проводити сталу оцінку змін у процесі дошкільної підготовки дитини та її навчання у школі, для дослідження нами була обрана методика «Оцінка соціальної компетентності дітей та молоді з порушенням розвитку» (ASC).

3) Запропоновано структурно-функціональну модель процесу формування соціальних компетенцій дітей зі спектром аутистичних порушень, яка охоплює структурні компоненти соціальних компетенцій, включає етапи (соціальна адаптація, соціалізація, власне формування соціальних компетенцій) та засоби (середовище, персонал, батьки, методико-діагностичний інструментарій) формування соціальних компетенцій дітей з різним рівнем аутизму.

Модель включає 4 блоки: діагностичний, змістовний, процесуальний та блок моніторингу, які, відповідно, покликані виконувати такі функції – сенсорно-інтегративну, особистісно-зорієнтовану, організаційну та оціночно-рефлексивну. Діагностичний блок забезпечує передумови формування соціальних компетенцій і окрім діагностики перцептивних та когнітивних характеристик дитини включає виконання індивідуальних програм корекції розвитку. Основним завданням цього блоку є підготовка дитини до включення в групу, яка реалізується в процесі низки індивідуальних занять зі спеціалістами – психологом, колекційним педагогом, за необхідності сурдопедагогом. Змістовний блок включає програму формування соціальних компетенцій дитини за 4 сферами: когнітивна, діяльнісна, морально-ціннісна та особистісна. Практика

роботи над формуванням соціальних компетенцій показала, що найбільш ефективною формою є тренінги за участю однолітків.

4) Встановлено, що соціальні компетенції дітей з розладами аутистичного спектру залежить від рівня аутизму: чим вище рівень аутизму, тим менше сформовані соціальної компетенції у дітей.

Список використаних джерел

1. Манелис Н.Г. Ранний детский аутизм. Психологические и нейропсихологические механизмы / Н.Г.Манелис // Школа здоровья. – 1999. – №2. – С.6–21.
2. Марценковський І.А. Вимоги до програмно-цільового обслуговування дітей з розладами спектру аутизму /І.А.Марценковський, Я.Б.Бікшаєва, О.В.Ткачова // Методичні рекомендації. – 2008, Київ. – 32 с.
3. Островська К.О. Особливості диференційної діагностики аутичних дітей / К.О.Островська // Вісник КНУ ім. Т.Шевченка, 2012, №5. – С.31–34.
4. Скрипник Т.В. Методика дослідження психічних процесів у дошкільників з аутизмом: метод. рек. / Т.В. Скрипник ; Ін-т спец. педагогіки АПН України. – К.: Пед. думка, 2008. – 71 с.
5. Шульженко Д.І. Основи психологічної корекції аутистичних порушень у дітей: монографія / Д.І. Шульженко. – Нац. пед. ун-т ім. М.П.Драгоманова. — К., 2009. — 385 с.
6. Bielecki, J. & Swender, S. (2004). The assessment of social functioning in individuals with mental retardation: A review. *Behavior Modification*, 28, 5, 694-708.
7. Matson, J., Le Blanc, L., & Weinheimer, B. (1999). Reliability of the Matson Evaluation of Social Skills in Individuals With Severe Retardation. *Behavior Modification*, 23, 647-661.
8. Meyer, L., Reichle, J., McQuarter, R., Evans, I., Neel, R., & Kishi, G. (1985). *Assessment of social competence (ASC): A scale of social competence functions*. Minneapolis: University of Minneapolis Consortium Institute.
9. Storey, K. (1997). Quality of life issues in social skills assessment of persons with disabilities. *Education & Training in Mental Retardation & Developmental Disabilities*, 32, 197-200.
10. Schalock, R. L. (2000). Three decades of quality of life. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 15, 116-127.

Наукове видання

Колектив авторів: О. Лазорко, Ж. Вірна, Л. Акімова, В. Грандт, В. Поддяшаник, І. Матієшин, З. Ковальчук, Я. Андрушко, О. Матеюк, С. Вірний, І. Газда, А. Мудрик, К. Хворост, О. Віговська, Н. Леонюк, З. Крижановська, О. Остапйовський, К. Шкарлатюк, А. Губіна, І. Грицюк, А. Лянцевич, М. Кандиба, О. Фенина, О. Бай, Н. Гарчук, О. Гошовська, Н. Вічалковська, О. Іванашко, Т. Хомуленко, А. Поденко, В. Бочелюк, В. Коширець, І. Дорожко, В. Бочелюк, М. Панов, Г. Барабашук, Т. Прокопович, К. Островська.

ПСИХОЛОГІЯ ПРОФЕСІЙНОЇ БЕЗПЕКИ: ТЕХНОЛОГІЇ КОНСТРУКТИВНОГО САМОЗБЕРЕЖЕННЯ ОСОБИСТОСТІ

Колективна монографія

*Друкується в авторській редакції
Технічний редактор І. В. Захарчук*

Формат 60x84 $\frac{1}{16}$. Обсяг 34,18 ум. друк. арк., 33,81 обл.-вид. арк.
Наклад 300 пр. Зам. 102. Видавець і виготовлювач – Вежа-Друк
(м. Луцьк, вул. Бойка, 1, тел. (0332) 29-90-65).
Свідоцтво Держ. комітету телебачення та радіомовлення України
ДК № 4607 від 30.08.2013 р.