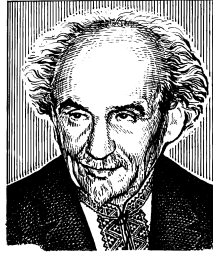


НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ  
Інститут психології імені Г.С. Костюка



*T. Kostyuk*

**ПСИХОФІЗІОЛОГІЧНЕ  
ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ СТАНОВЛЕННЯ  
ФАХІВЦЯ У ПРОФЕСІЯХ ТИПУ  
«ЛЮДИНА-ЛЮДИНА»**

Монографія

*Загальна редакція О.М. Кокуна*

Київ  
2013

УДК 159.91  
ББК 88.33  
П 86

*Рекомендовано до друку Вченою радою Інституту психології імені  
Г.С. Костюка НАПН України (протокол № 12 від 24.12.2012 р.).*

Монографію підготовлено авторським колективом: Кокун О.М. (загальна редакція, вступ, розд. 1.1-1.3, 2.1, 3.1, 3.2, висновки), Боло-тнікова І.В. (розд. 2.5, 3.3), Болтівець С.І. (розд. 3.12), Войтович М.В. (розд. 2.10, 3.10), Гомонюк В.О. (розд. 3.13), Горбачов В.О. (розд. 3.8), Гуменюк Г.В. (розд. 3.4), Дарда І.М. (розд. 1.6), Дзвоник Г.П. (розд. 2.7, 3.6), Завадська Т.В. (розд. 2.3), Клименко В.В. (розд. 1.4), Корніяка О.М. (розд. 2.9, 3.9), Кружева Т.В. (розд. 2.11, 3.14), Малхазов О.Р. (розд. 1.5, 2.4, 3.11), Панасенко Н.М. (розд. 2.2, 3.7), Савченко Т.Л. (розд. 2.6, 3.5), Сербогін Ю.В. (розд. 2.8).

**Рецензенти:**

**Балл Г.О.**, завідувач лабораторії теорії та методології психології Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України, член-кореспондент НАПН України, доктор психологічних наук, професор;

**Коваленко А.Б.**, завідувач кафедри соціальної психології Київського національного університету імені Тараса Шевченка, доктор психологічних наук, професор.

П 86      Психофізіологічне забезпечення становлення фахівця у професіях типу «людина-людина»: монографія / За ред. О.М. Кокуна. – Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2013. – 266 с.  
300 пр.  
ISBN 978-966-189-195-0

Видано державним коштом. Продаж заборонено.

У монографії викладені теоретико-методологічні засади психофізіологічного забезпечення становлення фахівців професій типу «людина-людина», встановлені емпіричним шляхом психологічні та психофізіологічні особливості професійного становлення фахівців професій цього типу, а також практичні аспекти психофізіологічного забезпечення становлення фахівців професій типу «людина-людина». Завершує монографію концепція психофізіологічного забезпечення становлення фахівця у професіях типу «людина-людина».

Монографія може становити інтерес для науковців у галузі психофізіології, психології праці, практичних психологів, керівників установ та організацій, аспірантів, викладачів.

Ключові слова: професійне становлення, професії типу «людина-людина», психофізіологічне забезпечення, професійна підготовка, професійна діяльність.

ББК 88.33

ISBN 978-966-189-195-0

© Інститут психології імені Г.С. Костюка  
НАПН України, 2013  
© О.М. Кокун, 2013

# ЗМІСТ

ВСТУП .....	6
<b>Розділ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПСИХОФІЗІОЛОГІЧНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ СТАНОВЛЕННЯ ФАХІВЦІВ ПРОФЕСІЙ ТИПУ «ЛЮДИНА-ЛЮДИНА» .....</b>	<b>10</b>
1.1. Зміст, етапи та чинники професійного становлення .....	10
1.2. Утруднення професійного становлення фахівця .....	16
1.2.1. Кризи професійного становлення та їх подолання .....	16
1.2.2. Професійні деформації, вигорання: їх профілактика та подолання .....	17
1.3. Особливості діяльності та вимоги у професіях типу «людина-людина» .....	22
1.4. Психофізіологічні механізми праксису в системі «людина-людина» .....	25
1.5. Міокінетичний потенціал фахівця у професіях типу «людина-людина – соціально-психологічне середовище» ..	36
1.6. Характер як чинник успішності професійного становлення фахівця .....	56
<b>Розділ 2. ПСИХОЛОГІЧНІ ТА ПСИХОФІЗІОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ ФАХІВЦІВ ПРОФЕСІЙ ТИПУ «ЛЮДИНА-ЛЮДИНА» .....</b>	<b>63</b>
2.1. Розвиток професійної спрямованості та компетентності фахівців професій типу «людина-людина» на різних етапах професійного становлення .....	63
2.1.1. Психологічні особливості та передумови професійного вибору особистості на етапі оптації .....	63
2.1.2. Особливості формування професійної спрямованості та компетентності майбутніх фахівців професій типу «людина-людина» .....	68
2.1.3. Особливості розвитку професійної спрямованості та компетентності фахівців від етапу професійної адаптації до етапу професійної майстерності .....	81
2.2. Розвиток професійної мотивації фахівців професій типу «людина-людина» .....	95

2.3.	Нейродинамічні особливості професійного становлення фахівців професій типу «людина-людина» . . . . .	109
2.4.	Особливості сенсомоторного поля майбутніх фахівців . . . . .	116
2.5.	Особливості розвитку мислення та уяви фахівців професій типу «людина-людина» . . . . .	122
2.6.	Особливості розвитку уваги фахівців професій типу «людина-людина» . . . . .	126
2.7.	Особливості емоційної сфери фахівців професій типу «людина-людина» . . . . .	130
2.8.	Особливості саморегуляції фахівців професій типу «людина-людина» . . . . .	135
2.9.	Особливості розвитку комунікативної компетентності педагогів і психологів на різних етапах професійного становлення . . . . .	148
2.10.	Особливості розвитку конфліктної компетентності фахівців професій типу «людина-людина» . . . . .	161
2.11.	Особливості прояву темпераментальних властивостей на початкових етапах професійного становлення фахівців професій типу «людина-людина» . . . . .	169

**Розділ 3. ПРАКТИКА ПСИХОФІЗІОЛОГІЧНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ СТАНОВЛЕННЯ ФАХІВЦІВ ПРОФЕСІЙ ТИПУ «ЛЮДИНА-ЛЮДИНА» . . . . . 177**

3.1.	Основні зміст, принципи та напрямки психофізіологічного забезпечення професійного становлення фахівця . . . . .	177
3.2.	Загальні рекомендації щодо оптимізації професійного становлення фахівців професій типу «людина-людина» . . . . .	179
3.3.	Оптимізація розумової діяльності фахівців професій типу «людина-людина» . . . . .	181
3.4.	Розвиток властивостей пам'яті фахівців професій типу «людина-людина»: основні заходи та рекомендації . . . . .	187
3.5.	Розвиток властивостей уваги фахівців професій типу «людина-людина» . . . . .	191
3.6.	Оптимізація емоційної сфери фахівців професій типу «людина-людина» . . . . .	195
3.7.	Оптимізація розвитку професійної мотивації у фахівців професій типу «людина-людина» . . . . .	198
3.8.	Формування професійної ідентичності фахівців професій типу «людина-людина» . . . . .	204

3.9. Розвиток комунікативної компетентності фахівця у професіях типу «людина-людина» .....	209
3.10. Розвиток конфліктної компетентності фахівців професій типу «людина-людина» .....	222
3.11. Метод обрахунку ступеня сформованості сенсомоторного поля як показника міокінетичного потенціалу індивіда ...	227
3.12. Розвиток психогігієнічної професійної компетентності фахівців професій типу «людина-людина» .....	233
3.13. Профілактика професійних деформацій та стресових станів у фахівців професій типу «людина-людина» .....	242
3.14. Узгодження властивостей темпераменту з вимогами професійної діяльності людини .....	250
<b>ВИСНОВКИ</b> (концепція психофізіологічного забезпечення становлення фахівця у професіях типу «людина-людина»).....	253
<b>Література</b> .....	256
<b>Додатки</b> .....	262

## ВСТУП

**Актуальність та проблема дослідження.** Соціально-економічні перетворення, які відбуваються у суспільстві, постійно змінюють вимоги до особистості сучасного фахівця. Все більшого значення для нього набуває здатність бути суб'єктом свого професійного розвитку та самостійно знаходити вирішення соціально та професійно значущих проблем в умовах мінливої дійсності. Окрім професійних знань, вмій та навичок, фахівці нині мають мати ще й спеціальні здібності, вміння та особистісні властивості, які забезпечують гнучкість та динамізм професійної поведінки, креативність у професійній діяльності, самостійність у пошуку та засвоєнні нової інформації і професійного досвіду. Особливо важливим є набуття здатності до прийняття адекватних рішень в «нестандартних» ситуаціях, в умовах дефіциту часу, навичок оптимальної взаємодії з учасниками виробничого процесу у спільній професійній діяльності.

Саме тому особливій уваги науковців нині потребують фахівці професій типу «людина-людина». Це зумовлено, окрім надзвичайно важливої суспільної значущості таких професій, яку вони мають самі по собі, так би мовити «у чистому вигляді», ще й тим, що вони природним чином тісно інтегровані у професії всіх інших типів. Так, наприклад, режисер, актор (творчі професії), майстер, начальник цеху («людина-техніка»), працівник екологічної служби («людина-природа»), головний бухгалтер, директор видавництва («людина-знак») та ін., окрім свого основного типу професій також відносяться ще й до професій типу «людина-людина».

Тенденції розвитку сучасного суспільства зумовлюють постійне підвищення значимості професій типу «людина-людина» (вчителі, викладачі, психологи, менеджери-керівники, соціальні працівники, бізнес-тренери тощо). Особливості роботи та вимоги до фахівців із вказаних професій за останні 20 років зазнали значних змін у зв'язку з кардинальною трансформацією соціально-політичного та економічного ладу в нашій країні, а також із все більш інтенсивною інтеграцією України до світової спільноти. Разом з тим, як можна зробити висновок із досліджень останнього десятиліття, у підготовці фахівців із різних професій, що відносяться до типу «людина-людина», наявне суттєве протиріччя: з одного боку, соціально-економічні зміни, що відбуваються в суспільстві, зумовлюють підвищення вимог до таких фахівців, їхньої активності і відповідальності відносно власного професійного й особистісного розвитку; а з іншого – підготовка цих фахівців здебільшого залишається значною мірою суто формальною, а їхній професійний розвиток найчастіше відбувається стихійно. Також слід відзначити, що якщо етапам професійного відбору і, особливо, професійної підготовки професій типу «людина-людина» присвячено порівняно багато досліджень, то психологічні дослідження подальших етапів становлення фахівця у таких професіях практично не здійснювались (за виключенням окремих досліджень вчителів).

У зв'язку з цим, очевидною постала необхідність інтеграції численних, але досить різномірних досліджень, пов'язаних із різними аспектами становлення сучасних фахівців професії типу «людина-людина», поєднання суто психологічних та психофізіологічних аспектів даної проблеми, а також розробки цілісної системи психофізіологічного забезпечення всіх етапів становлення фахівців професій цього типу.

Так, пошук нових, ефективних шляхів сприяння гармонійному професійному становленню фахівця, його найповнішому особистісному розвитку та особистісній самореалізації в межах певної професійної діяльності, є одним із найбільш актуальних та пріоритетних завдань сучасної психології. Але його повноцінне вирішення неможливе й без інтегрування наукових надбань як багатьох інших галузей психологічної науки: психології особистості, психодіагностики, психофізіології, диференційної, вікової, організаційної, консультативної, корекційної психології та ін., так і споріднених галузей: фізіології, гігієни, медицини, психофізіології, соціології та економіки праці.

І в цьому напрямку, очевидно, полягають необхідні найближчі перспективи розвитку сучасної науки, яка відрізняється тенденцією до інтеграції наукових знань різних галузей при вирішенні завдань, що постійно виникають чи трансформуються внаслідок стрімкого розвитку суспільства, постійної зміни умов, задач, вимог та інших особливостей сучасної праці. Адже, зважаючи на те, що людина являє собою цілісну біопсихосоціальну систему, намагання сприяти її професійному розвитку чи підвищенні ефективності діяльності тільки через якісь аспекти медичного, фізіологічного, психологічного та ін. плану звичайно, що може призвести і призводить до певних позитивних результатів. Але, часто виявляється не дуже ефективним і, навіть, марним, оскільки негативні явища на інших рівнях, обмежують дієвість застосованих заходів.

Відповідно до поставленої проблеми, **метою** НДР стала розробка концепції психофізіологічного забезпечення становлення фахівця у професіях типу «людина-людина».

Для досягнення мети вирішувалися наступні **завдання**:

1. Проаналізувати психологічні та психофізіологічні особливості і закономірності різних етапів професійного становлення фахівця у професіях типу «людина-людина»; виявити спільні та відмінні риси у різних професіях, що відносяться до такого типу професій, як у їх психологічних та психофізіологічних особливостях, так і у професійних вимогах.
2. Визначити основні принципи, зміст та напрямки психофізіологічного забезпечення становлення фахівця у професіях типу «людина-людина».
3. Здійснити емпіричне дослідження щодо уточнення психологічних та психофізіологічних особливостей і закономірностей професійного становлення фахівця у різних професіях типу «людина-людина».

4. Визначити основні психологічні та психофізіологічні чинники і детермінанти становлення фахівця у професіях типу «людина-людина».
5. Розробити конкретні заходи та практичні рекомендації щодо психофізіологічного забезпечення становлення фахівця у професіях типу «людина-людина».
6. Засновуючись на отриманих результатах теоретичного та емпіричного дослідження розробити концептуальні теоретико-методологічні та практичні засади психофізіологічного забезпечення становлення фахівця у професіях типу «людина-людина».

*Психофізіологічне забезпечення професійного становлення фахівця* нами розуміється як система послідовних заходів, спрямованих на оптимізацію формування та розвитку в людини професійної спрямованості та компетентності, професійно важливих якостей і психофізіологічних властивостей з метою досягнення нею найвищого індивідуально можливого професійного рівня та найбільшого розкриття її особистісного потенціалу в певній професійній діяльності.

**Експериментальна база дослідження.** Викладені у монографії результати засновуються на значному обсязі експериментальних досліджень, які здійснювалися на базі 34-х закладів та організацій: 14 ЗНЗ (школи, школи-інтернати, ліцеї, гімназії); 2 середніх професійних навчальних заклади, 14 ВНЗ, 4 комерційні організації. В цих дослідженнях загалом взяло участь 2463 особи (450 учнів, 1074 студенти, 584 вчителів та викладачів, 25 соціальних працівників, 102 психологи, 228 менеджерів та управлінців). Окрім того, із використанням розробленого психодіагностичного Інтернет-сайту <http://prof-diagnost.org> було проведено дослідження за участю 1732 студентів та аспірантів усіх 15 країн колишнього СРСР та 4 країн далекого зарубіжжя, а також 2017 фахівців різних професій та стажу роботи усіх 15 країн колишнього СРСР та 11 країн далекого зарубіжжя (разом – 3749 осіб).

**Методи дослідження:** 1) *теоретичні*: аналіз та узагальнення наявних наукових даних, пов'язаних із проблемою дослідження; класифікація; системний аналіз; психологічне моделювання; 2) *емпіричні*: спостереження, анкетування, психодіагностика із використанням 68 методик, експертне оцінювання.

**Практична значущість** НДР полягає у широкій можливості практичного використання її результатів з метою підвищення ефективності професійного становлення фахівців професій типу «людина-людина». Зокрема, з цією метою можуть бути використані розроблена концепція психофізіологічного забезпечення становлення фахівця у професіях типу «людина-людина» та викладені у 3-му розділі практичні рекомендації та заходи щодо здійснення подібного забезпечення. Матеріали монографії можуть бути використані в практичній роботі психологів, керівників установ та організацій, викладачів, вчителів тощо.



**Наукова новизна** роботи полягає в тому, що:

- *вперше* розроблено теоретико-методологічні засади психофізіологічного забезпечення становлення фахівців професій типу «людина-людина»;
- *вперше* розроблено концепцію психофізіологічного забезпечення становлення фахівця у професіях типу «людина-людина»;
- *суттєво доповнено* існуючі наукові уявлення щодо психологічних та психофізіологічних особливостей й чинників професійного становлення фахівців професій типу «людина-людина»;
- *удосконалено* практичні підходи, спрямовані на сприяння професійному становленню фахівців професій типу «людина-людина».

**Соціальний ефекти впровадження результатів НДР** полягає у підвищенні ефективності професійного становлення фахівців різних професій типу «людина-людина».

**Перелік відомостей, що підтверджують достовірність упровадження результатів дослідження.**

1. Довідка про впровадження № 248 від 12.03.2012 р. Національного Технічного Університету України «КПІ».

2. Довідка про впровадження № 90 від 15.03.2012 р. Київського університету імені Бориса Грінченка.

3. Довідка про впровадження № 245 від 25.05.2012 р. Переяслав-Хмельницького державного педагогічного університету імені Григорія Сковороди.

4. Довідка про впровадження № 112 від 05.06.2012 р. Києво-Печерського ліцею № 171 «Лідер».

5. Довідка про впровадження № 3015 від 30.10.2012 р. Відкритого міжнародного університету розвитку людини «Україна».

6. Довідка про впровадження № 04/15 від 07.11.2012 р. Міжнародного економічного гуманітарного Університету ім. академіка С.Я. Дем'янчука (м. Рівне).

7. Довідка про впровадження № 128 від 17.05.2012 р. СП «Арго трейдінг, ЛТД» (ТОВ).

8. Довідка про впровадження № 01-01/2412 від 05.11.2012 р. Філії «Відділення ПАТ Промінвестбанк» в м. Рівне.

## **Розділ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПСИХОФІЗІОЛОГІЧНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ СТАНОВЛЕННЯ ФАХІВЦІВ ПРОФЕСІЙ ТИПУ «ЛЮДИНА-ЛЮДИНА»**

### **1.1. Зміст, етапи та чинники професійного становлення**

Сучасні дослідники для позначення особистісних змін, які відбуваються в процесі засвоєння і здійснення професійної діяльності і зумовлюються характером цієї діяльності, все ширше використовують поняття «професіогенезу». Воно розглядається як цілісний безперервний процес становлення особистості фахівця, який починається з моменту вибору і прийняття майбутньої професії і закінчується, коли людина припиняє активну трудову діяльність. У літературі зазвичай виділяють два напрямки професіогенезу особистості: формування внутрішніх засобів професійної діяльності, що включають спеціальні знання, уміння і навички, мотиваційні аспекти професійної діяльності, професійні риси характеру, здатність до професійного спілкування, рефлексію, інтелектуально-творчі якості, адекватний індивідуальний стиль професійної діяльності; формування та засвоєння зовнішніх (соціальних) засобів професійної діяльності, що супроводжується накопиченням певних соціальних регуляторів у даному професійному співтоваристві, освоєння соціального простору професії, відповідних матеріалів й інформаційних засобів професійної діяльності. Результатом професіогенезу є досягнутий особистістю рівень професіоналізму, тобто професійної зрілості особистості. Ця характеристика є інтегральним утворенням і, на думку цілого ряду дослідників, включає особистісну, соціальну та діяльнісну зрілість фахівця [12, с. 8-9].

Під *професійним становленням* фахівця розуміють процес прогресивної зміни його особистості внаслідок соціальних впливів, професійної діяльності і власної активності, спрямованої на самоудосконалення і самоздійснення. Становлення обов'язково передбачає потребу у розвитку і саморозвитку, можливість і реальність її задоволення, а також потребу в професійному самозбереженні [32, с. 29, 58]. *Професійне становлення* – це формування професійної спрямованості, компетентності, соціально значущих та професійно важливих якостей і їх інтеграція, готовність до постійного професійного зростання, пошук оптимальних прийомів якісного і творчого виконання діяльності у відповідності до індивідуально-психологічних особливостей людини [32, с. 30].

У більшості авторів поняття «професійний розвиток» вживається в якості синонімічного до поняття «професійне становлення». На нашу думку, поняття «професійне становлення» є ширшим за «професійний розвиток», який можна вважати за основний, але не єдиний компонент професійного становлення фахівця. Професійний розвиток вважається досить складним процесом, що має циклічний характер. Це означає, що людина не тільки удосконалює свої знання, вміння та навички, розвиває

професійні здібності, але й може зазнавати й негативного впливу професійної діяльності, який призводить до появи різного роду деформацій і станів, що знижують не тільки її професійні успіхи, але й негативно виявляються й у «позапрофесійному» житті. У зв'язку з цим можна говорити про висхідну (прогресивну) й низхідну (регресивну) стадії професійного розвитку [100, с. 249].

Трактування складових професійного становлення у різних дослідників має певні відмінності, хоча й суттєвих протиріч при цьому також не спостерігається.

Так, за джерелом [1, с. 58] основними складовими професійних досягнень можна вважати:

- освіченість;
- системність і аналітичність мислення (уміння прогнозувати розвиток ситуації і передбачати результат рішень, уміння мислити масштабно й реалістично одночасно);
- комунікативні уміння й навички ефективної міжособистісної взаємодії;
- високий рівень саморегуляції (уміння керувати своїм станом, стійкість до стресів);
- ділову спрямованість (активність, наполегливість і цілеспрямованість, спрямованість на прийняття рішень, уміння розв'язувати нестандартні проблеми й задачі, прагнення до постійного підвищення професіоналізму);
- ясну Я-концепцію, реалістичне сприйняття своїх здібностей і можливостей, самоповагу.

Здійснений Е. Ф. Зеєром [41, с. 152-156] аналіз дає можливість виділити чотири основні особистісні складові професійного становлення фахівця:

1. *Спрямованість особистості*, яка характеризується системою домінуючих потреб, мотивів, відносин, ціннісних орієнтацій та установок. Компонентами професійної спрямованості є:

- мотиви (наміри, інтереси, схильності, ідеали);
- ціннісні орієнтації (зміст праці, заробітна плата, добробут, кваліфікація, кар'єра, соціальний стан тощо);
- професійна позиція (ставлення до професії, установки, очікування і готовність до професійного розвитку);
- соціально-професійний статус.

На різних стадіях становлення ці компоненти мають різний психологічний зміст, зумовлений характером провідної діяльності і рівнем професійного розвитку особистості.

2. *Професійна компетентність* – сукупність професійних знань, умінь, а також способів виконання професійної діяльності. Її основні компоненти:

- соціально-правова компетентність (знання й уміння в галузі взаємодії із суспільними інститутами і людьми, а також володіння прийомами професійного спілкування і поведінки);
- спеціальна компетентність (підготовленість до самостійного виконання конкретних видів діяльності, уміння вирішувати типові професійні задачі й оцінювати результати своєї праці, здатність самостійно здобувати нові знання й уміння за фахом);
- персональна компетентність (здатність до постійного професійного росту і підвищення кваліфікації, а також реалізації себе в професійній праці);
- аутокомпетентність (адекватне уявлення про свої соціально-професійні характеристики і володіння технологіями подолання професійних деструкцій);
- екстремальна професійна компетентність (здатність діяти в умовах, що раптово ускладнилися, при аваріях, порушеннях технологічних процесів).

3. *Професійно важливі якості* – це психологічні якості особистості, що визначають продуктивність (якість, результативність тощо) діяльності. Вони багатофункціональні і разом з тим кожна професія має свій ансамбль цих якостей.

4. *Професійно значимі психофізіологічні властивості* (зорово-рухова координація, окомір, нейротизм, екстраверсія, реактивність, енергетизм тощо). Розвиток цих властивостей відбувається вже в ході освоєння діяльності. У процесі професіоналізації одні психофізіологічні властивості визначають розвиток професійно важливих якостей, інші, професіоналізуєтесь, здобувають самостійне значення.

В.О. Толочек [126, с. 238], надає професійно важливим якостям (ПВЯ) більш широкого розуміння, зазначаючи, що до них традиційно відносять широкий спектр різних якостей – від природних задатків до професійних знань, одержуваних у процесі професійного навчання і самопідготовки; зокрема, особистісні особливості (мотивація, спрямованість, значеннєва сфера, характер), психофізіологічні особливості (темперамент, особливості ВНД), особливості психічних процесів (пам'ять, увага, мислення, уява), а у відношенні певних видів діяльності – навіть анатомо-морфологічні характеристики людини. Сутність процесу формування підсистеми ПВЯ полягає у функціональному поєднанні окремих ПВЯ, що починають виявляти себе в режимі взаємоспівдії стосовно досягнення цілей діяльності [126, с. 191-192].

Розглянуті вище складові професійного становлення, на нашу думку, значною мірою поєднуються у такому понятті як професійна придатність.

Професійна придатність – це міра відповідності якостей людини актуальним вимогам діяльності, а також її здатність виконувати відповідні трудові функції у даний час [126, с. 235].

Під придатністю мається на увазі не тільки факт певної підготовленості, навченості, але і природна здатність людини швидко і суб'єктивно легко опанувати професію й успішно справлятися із широким колом професійних завдань при мінімальних психофізіологічних витратах. Інший можливий варіант – людина може стати потенційно успішним працівником, але лише за умови значних витрат сил, засобів і часу на її професійну підготовку [126, с. 235].

Завдання визначення рівня професійної придатності має два шляхи розв'язання, що базуються на основі різних підходів: «за максимумом» та «за мінімумом». Для реалізації першого підходу необхідним є виявлення осіб з високим рівнем розвитку ПВЯ, тобто відбір за найбільш відповідними якістьми, що не враховує потенціал розвитку, який існує в осіб із зниженими (але в межах фахових вимог) показниками. Другий підхід, «за мінімумом», полягає у визначенні ознак професійної непридатності та, на цій основі, у виявленні кола осіб, що є прогностично неперспективними у плані професійної успішності. Це дає можливість вчасно переорієнтувати їх на інший фах, що більше відповідає їхній особистісним якостям [122, с. 8].

Професійне становлення людини охоплює тривалий період її життя (35-40 років). Упродовж цього часу змінюються життєві та професійні плани, відбувається зміна соціальної ситуації, провідної діяльності, перебудова структури особистості. Тому й виникла необхідність розподілу даного процесу на періоди чи стадії.

Різними авторами пропонується досить багато підходів до періодизації становлення професійної придатності фахівця, які виходять із дещо різних засад, але, разом із тим, доповнюють один іншого [25; 32; 49; 80; 94; 100; 126] та ін. Нижче наведемо дві періодизації, якими ми послуговувались у власних дослідженнях.

За В. О. Толочком, основними етапами процесу формування професійної придатності людини можна вважати такі:

- 1) трудове виховання і навчання;
- 2) професійна орієнтація;
- 3) професійний відбір;
- 4) професійна підготовка;
- 5) професійна адаптація;
- 6) професійна діяльність;
- 7) професійна атестація;
- 8) професійна реабілітація [126].

Періодизація професійного становлення особистості, запропонована Е. Ф. Зеєром наведена у таблиці 1.1 [32].

Таблиця 1.1

## Стадії професійного становлення особистості

№	Назва стадії	Основні психологічні новотвори стадії
1	Аморфна оптація (0-12 років)	Професійна орієнтовані інтереси і схильності
2	Оптація (12-16 років)	Професійні наміри, вибір шляху професійної освіти і професійної підготовки, учбово-професійне самовизначення
3	Професійна підготовка (16-23 років)	Професійна підготовленість, професійне самовизначення, готовність до самостійної праці
4	Професійна адаптація (18-25 років)	Освоєння нової соціальної ролі, досвіду самостійного виконання професійної діяльності, професійно важливі якості
5	Первинна професіоналізація	Професійна позиція, інтегративні професійно значимі констеляції, індивідуальний стиль діяльності. Кваліфікована праця
6	Вторинна професіоналізація	Професійний менталітет, ідентифікація з професійним співтовариством, професійна мобільність, корпоративність, гнучкий стиль діяльності, висококваліфікована діяльність
7	Професійна майстерність	Творча професійна діяльність, рухливі інтегративні психологічні новотвори, самопроєктування своєї діяльності і кар'єри, вершина (акме) професійного розвитку

За А. К. Марковою, на становлення професіонала впливають такі су-перечливі (амбівалентні) тенденції:

- 1) протиріччя між саморозвитком і самозбереженням у професії;
- 2) протиставлення результатів і процесу праці (наприклад, невідповідність результату праці і його «психологічної ціни»);
- 3) невідповідність предметних, соціальних еталонів та норм праці індивідуальним нормам і критеріям;
- 4) неузгодженість становлення різних видів компетентності (спеціальної, соціальної, особистісної, індивідуальної); наприклад, професійна компетентність може в когось сильно випереджати соціальну;
- 5) неузгодженість темпів розвитку мотиваційної й операціональної сфери професійної діяльності;
- 6) різна роль і ступінь виразності процесів розвитку і компенсації в різних людей, а також в однієї людини на різних етапах розвитку;
- 7) нерівномірність засвоєння окремих дій і цілісної структури професійної діяльності;
- 8) протиставлення у свідомості людини прагнення до вузької спеціалізації і потреби довідатися щось про суміжні професії, бути «універсалом»;
- 9) розбіжність проявів психічних якостей у тієї самої людини у професійній і в непрофесійній сферах;

- 10) неузгодженість «ціннісного відношення до себе в праці і до праці в собі» (наприклад, «любити мистецтво в собі, чи себе в мистецтві»);
- 11) розбіжність між конкурентністю, що підсилюється на ринку праці, безробіттям і умінням частини людей робити самостійні вибори в професійній сфері, бути готовим до помилок, уміти запропонувати себе як професіонала (мається на увазі те, що «професійна кваліфікація людини – це її приватна власність і її треба вміти запропонувати на ринку праці»);
- 12) некваліфіковане використання способів професійної діяльності деякими фахівцями й установами, що йде в розріз із запитамі суспільства і призводить до випуску продукції низької якості [80, с. 259-262].

Е. Ф. Зеєр узагальнив уявлення про чинники професійного становлення, представивши їх у вигляді певної моделі (рис. 1.1) [5, с. 38].

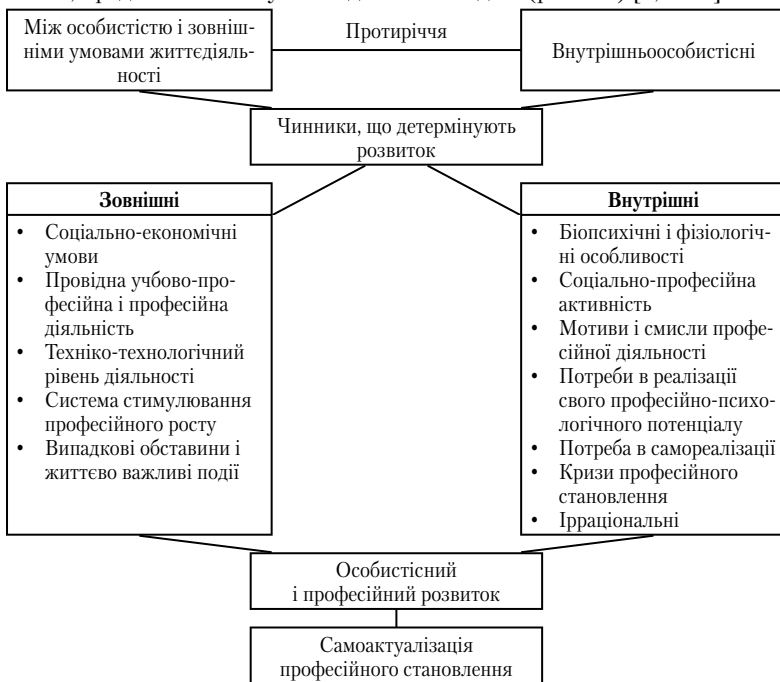


Рис. 1.1. Детермінація професійного становлення

Як можна побачити із вищенаведеного рисунку, «внутрішні» чинники професійного становлення багато у чому співвідносяться з розглянутими вище складовими професійного становлення фахівця.

## **1.2. Утруднення професійного становлення фахівця**

### **1.2.1. Кризи професійного становлення та їх подолання**

У психології кризи професійного становлення ще не дістали належного вивчення. Ці кризи, поряд із кризами психічного розвитку, відносять до нормативних криз розвитку особистості.

Нормативні кризи розвитку особистості являють собою закономірне явище дорослого періоду розвитку, що зумовлює переходи між стабільними стадіями та безперервність розвитку і самоактуалізації особистості. Ці кризи опосередковуються протиріччям між нормативними структурно-особистісними перетвореннями, що відповідають віку та виробленим у культурі віковим завданням особистісного розвитку, і прагненням до збереження індивідуальної цілісності, самототожності [117].

Кризи професійного становлення виявляються у зміні темпу та вектору професійного розвитку особистості. Переживання кризи викликає перебудову психологічної структури особистості, зміну соціально-професійної спрямованості [33; 123]. Кризи професійного становлення являють собою особливу групу психологічних криз, що виникають на різних етапах професійного шляху особистості, відображають його специфічні закономірності, які не зводяться до закономірностей життєвого шляху особистості [94].

До основних чинників криз професійного становлення відносять:

1. Наднормативну активність як наслідок незадоволеності своїм положенням, своїм статусом, стосунками в колективі.
2. Соціально-економічні умови життєдіяльності людини (скорочення робочих місць, ліквідація підприємства, переїзд).
3. Вікові психофізіологічні зміни (погіршення здоров'я, зниження працездатності, синдром «емоційного вигорання»).
4. Вступ на нову посаду, участь у конкурсах на заміщення вакансії, в атестаціях.
5. Повне занурення у професійну діяльність.
6. Якісну перебудову способів виконання професійної діяльності.
7. Зміни в життєдіяльності (зміна місця проживання, перерва у роботі, «службовий роман» тощо) [1; 32].

При цьому, Е. Ф. Зеєр, використовуючи ідеї Л. С. Виготського, виділив 3 основні фази таких криз:

1. Передкритична фаза: проблеми не завжди усвідомлюються, але виявляються у психологічному дискомфорті на роботі, дратівливості, невдоволенні організацією, оплатою праці, керівником.
2. Критична фаза: усвідомлена незадоволеність працівника призводить до вироблення варіантів зміни ситуації, шляхів розвитку подальшого професійного життя. Але при цьому посилюється психічна напруженість, збільшуються протиріччя, виникають конфлікти:
  - а) мотиваційний, пов'язаний із втратою інтересу до навчання, роботи, втратою перспектив професійного розвитку, дезінтеграцією професійних установок та орієнтації;



б) когнітивно-діяльнісний, детермінований незадоволеністю змістом і способами здійснення діяльності;

в) поведінковий, зумовлений незадоволеністю міжособистісними стосунками в первинному колективі, соціально-професійним статусом тощо.

3. Посткритична фаза: криза вирішується тим чи іншим способом (конструктивно, нейтрально, деструктивно) [32].

На будь-якій стадії професійного становлення в якості фактору, що детермінує виникнення кризи, найчастіше виділяється соціально-професійна активність. Саме почуття постійної незадоволеності собою, пошук нових форм і способів самоздійснення в професійній діяльності, зосередження на питаннях професійного розвитку неминуче приводить людину до протиріччя з реальністю, породжує конфлікт із собою [8].

Професійна криза – це завжди відкидання старих неадекватних засобів і способів професійної активності [94]. Кризові явища – невід’ємний атрибут динамічного процесу становлення особистості. Ступінь усвідомлення особистістю криз є індивідуальною. Вона залежить від способу перебігу кризової ситуації, оскільки при сприятливому її вирішенні людина рідко усвідомлює дане явище як кризу. Кризи можуть відбуватись короткочасно, бурхливо чи поступово, без яскраво виражених змін професійної поведінки [32].

Кризові періоди можуть мати два можливих «результати»: сприяти особистісному розвитку або вести до особистісної деградації [4]. До деструктивного шляху виходу із кризи відноситься пошук шляхів реалізації себе у позапрофесійній діяльності (у побуті, хобі та ін.), а також прояв професійно небажаних якостей особистості. Якщо при конструктивному виході із кризи професійно небажані якості долаються особистістю, то при деструктивному вони стають більш вираженими. Породжуючи психічну напруженість, кризи стимулюють професійний розвиток особистості. І здебільшого, переживаючи кризу, особистість піднімається на вищий рівень розвитку [123].

Подолання кризових явищ вимагає від особистості професійного вчинку і психологічно компетентного відношення до себе. Не кожна особистість здатна самостійно знайти конструктивний вихід із кризи. Така людина потребує своєчасної психологічної підтримки і допомоги керівників, друзів. Дієвим засобом подолання криз є тренінги особистісного і професійного зростання, семінари з вироблення альтернативних сценаріїв професійного становлення, складання психобіографії і траєкторії професійного становлення особистості [32].

### *1.2.2. Професійні деформації, вигорання: їх профілактика та подолання*

Багаторічне виконання однієї й тієї ж професійної діяльності часто призводить до появи професійної втоми, виникнення психологічних бар’єрів, збідніння репертуару способів виконання діяльності, втрати професійних умінь і навичок, зниження працездатності. На стадії про-

фесіоналізації у багатьох видах професій виникає розвиток професійних деформацій [32].

*Професійні деформації* – це зміни сформованої структури діяльності й особистості, що поступово нагромадилися, і які негативно позначаються на продуктивності праці і взаємодії з іншими учасниками цього процесу, а також на розвитку самої особистості [32]. Іншими словами, *професійні деформації*, у найбільш загальному змісті, ми визначаємо як негативні особистісні зміни, здобуті фахівцем унаслідок тривалого виконання певної професійної діяльності.

Механізм виникнення професійних деформацій має досить складну динаміку. Спочатку виниклі несприятливі умови праці викликають негативні зміни в професійній діяльності, у поведінці. Далі, у міру повторення важких ситуацій, ці негативні зміни можуть накопичуватися в особистості, призводячи до її перебудови, що далі виявляється в повсякденній поведінці і спілкуванні.

Встановлено також, що спочатку виникають тимчасові негативні психічні стани й установки, потім починають зникати позитивні якості. Пізніше на місці позитивних властивостей виникають негативні психічні якості, що змінюють особистісний профіль працівника. При повторенні ситуацій негативні стани закріплюються і витісняють позитивні якості, питома вага яких зменшується. Настає стійке перекирчування конфігурації особистісного профілю працівника, що і є деструкцією [100, с. 249].

Здебільшого у науковій літературі поняття професійних деформацій та деструкцій вживаються як синоніми. Але Е.Е. Симанюк розглядає професійні деформації як різновид деструкцій, відносячи до останніх ще й професійно зумовлені акцентуації, вивчену безпорадність, професійну відчуженість та стагнацію [123, с. 104].

Дослідниками відзначається, що професійні деформації у найбільшому ступені розвиваються у представників професій типу «людина-людина». У представників таких професій професійні деформації можуть виявлятися на чотирьох рівнях:

1. *Загальнопрофесійні деформації*, типові для працівників даної професії. Наприклад: для лікарів – синдром «жалісливої утоми» (емоційна індиферентність до страждань хворих); для працівників правоохоронних органів – синдром «асоціальної перцепції» (коли кожний сприймається як потенційний порушник); для керівників – синдром «уседозволеності» (порушення професійних і етичних норм, прагнення маніпулювати підлеглими).
2. *Спеціальні професійні деформації*, що виникають у процесі спеціалізації. Наприклад, у юридичних і правозахисних професіях: у слідчого – правова підозрілість; в оперативного працівника – актуальна агресивність; в адвоката – професійна вивертливість. У медичних професіях: у терапевтів – прагнення ставити «загрозливі діагнози»; у хірургів – цинізм; у медсестер – черствість і байдужість.
3. *Професійно-типологічні деформації*, зумовлені накладенням індивідуально-психологічних особливостей особистості на психологічну

структуру професійної діяльності. У результаті складаються професійно й особистісно зумовлені комплекси: 1) деформації професійної спрямованості особистості (перекручування мотивів діяльності, перебування ціннісних орієнтацій, песимізм, скептичне відношення до нововведень); 2) деформації, що розвиваються на основі яких-небудь здібностей: організаторських, комунікативних, інтелектуальних і т.д. (комплекс переваги, гіпертрофований рівень домагань, нарцисизм...); 3) деформації, зумовлені рисами характеру (рольова експансія, властолюбство, «посадова інтервенція», домінантність, індиферентність...). Усе це може виявлятися у різних професіях.

4. *Індивідуальні деформації*, зумовлені особливостями працівників різних професій, коли окремі професійно важливі якості, як утім, і небажані якості, надмірно розвиваються, що призводить до виникнення зверхкостей чи акцентуацій. Наприклад: зверхвідповідальність, суперечесність, гіперактивність, трудовий фанатизм, професійний ентузіазм, нав'язлива педантичність та ін. [32].

Професійні деформації, як правило, мають досить складну динаміку проявів у трудовій діяльності людини і торкаються різних сторін психіки: мотиваційної, когнітивної, особистісної [100].

Професійна деформація мотиваційної сфери може виявлятися в надмірній захопленості якою-небудь професійною сферою при зниженні інтересу до інших. Відомий приклад такої деформації – феномен трудового лізму, коли людина значний час проводить на робочому місці, вона говорить і думає тільки про роботу, втрачаючи інтерес до інших сфер життя.

Праця в цьому випадку є свого роду захистом, спробою втекти від труднощів і проблем, що виникають у житті людини. З іншого боку, людина може й дуже ефективно працювати в якій-небудь області, присвячуючи увесь свій час цьому, що призводить до відсутності інтересів і активності в інших сферах. Деформація на ціннісно-мотиваційному рівні може виявлятися в зниженні значень ціннісних орієнтацій, пов'язаних з активністю, творчістю, духовним задоволенням.

Професійна деформація в пізнавальній сфері також може бути результатом глибокої спеціалізації в якій-небудь професійній галузі. Людина обмежує сферу своїх пізнань тільки тими, котрі необхідні їй для ефективного виконання своїх обов'язків, демонструючи при цьому повну непоінформованість в інших областях. Іншою формою прояву цього феномена є формування професійних стереотипів і установок. Вони являють собою певний рівень досягнутої майстерності і виявляються в знаннях, автоматизованих уміннях і навичках, підсвідомих установках, що не завантажують свідомість.

Негативний вплив стереотипів виявляється й у спрощеному підході до вирішення проблем, до формування уявлення, що даний рівень знань може забезпечити успішність діяльності. Сформовані в професіоналів стереотипи й установки також можуть заважати опануванню нових професій.

Професійні особистісні деформації виявляються у тому, що сформовані під впливом тієї чи іншої професії особистісні особливості істотно утруднюють взаємодію людини в соціумі, особливо в непрофесійній діяльності. Зокрема, багатьох учителів відрізняє дидактична манера мови, прагнення повчати і виховувати. Якщо така тенденція виправдана в школі, то у сфері міжособистісних стосунків вона дратує людей. Професійна деформація особистісних особливостей також може виникнути внаслідок надмірного розвитку однієї професійно важливої риси, що «розповсюдила» свій вплив на непрофесійну сферу життя суб'єкта.

Деформація одних особистісних особливостей може компенсуватися розвитком інших. Так у працівників виправно-трудових установ під впливом професії формуються специфічні особистісні особливості: ригідність поведінки і пізнавальної сфери, звуження кола інтересів і спілкування. Деформація зазначених характеристик супроводжується яскравою виразністю таких особистісних рис, як акуратність, пунктуальність, сумлінність. Крім того, різні психологічні структури в різному ступені піддаються деструкції. Так, емоційно-мотиваційна сфера деформується у більшому ступені, ніж особистісні властивості.

Труднощі боротьби з професійними деформаціями полягають у тому, що вони, як правило, не усвідомлюються працівником, і їх поява виявляється іншими людьми. Тому професіоналам дуже важливо уявляти можливі наслідки цього феномену, більш об'єктивно ставитися до своїх недоліків у процесі взаємодії з оточуючими в повсякденному і професійному житті [100].

Серед можливих шляхів професійної реабілітації, що дозволяють знизити негативні наслідки деформацій називаються такі:

- 1) підвищення соціально-психологічної компетентності й аутокомпетентності;
- 2) діагностика професійних деформацій і розробка індивідуальних стратегій їхнього подолання;
- 3) проходження тренінгів особистісного і професійного росту; серйозні і глибокі тренінги конкретним працівникам бажано проходити не в реальних трудових колективах, а в інших місцях;
- 4) рефлексія професійної біографії і розробка альтернативних сценаріїв подальшого особистісного і професійного росту;
- 5) профілактика професійної дезадаптації починаючого фахівця;
- 6) оволодіння прийомами, способами саморегуляції емоційно-вольової сфери і самокорекції професійних деформацій;
- 7) підвищення кваліфікації і перехід на нову кваліфікаційну категорію чи посаду (підвищення почуття відповідальності і новизни роботи) [32].

Іншим проявом негативного впливу професії на особистість є феномен психічного (професійного) вигорання, широко відомий на Заході і значно менше досліджений у вітчизняній науці. Даний термін (burnout) був введений у 1974 р. американським психологом Х. Фройденбергом. Професійне вигорання розглядається як негативний наслідок міжособистісних професійних комунікацій [95].

На відміну від професійних деформацій, психічне вигорання можна віднести в більшій мірі до випадку повного регресу професійного розвитку, оскільки воно торкається особистості в цілому, руйнуючи її і справляючи негативний вплив на ефективність трудової діяльності [100].

Оскільки все більше людей залучається до сфери соціальної і семантичної праці, які працюють не з механізмами і фізичними явищами, а з людьми й інформацією про них, то в суспільстві спостерігається ціла «епідемія» вигорання, небезпека якого особливо висока у тих, хто працює в системі «людина – людина», представники так званих хелперських професій (від англійського help – допомагати): лікарі, священники, педагоги, юристи, продавці, менеджери, психотерапевти та ін. [20].

За В. В. Бойком, компонентами синдрому «професійного вигорання» є напруження, резистенція та виснаження. Кожен з компонентів супроводжується трьома симптомами:

- 1) «напруження» характеризується такими симптомами, як: «переживання психотравмуючих обставин», «незадоволеність собою», «загнаність до клітки», «тривога й депресія»;
- 2) «резистенція» супроводжується «неадекватним вибірковим емоційним реагуванням», «емоційно-моральною дезорієнтацією», «розширенням сфери економії емоцій», «редукцією професійних обов'язків»;
- 3) «виснаження» детермінується «емоційним дефіцитом», «емоційним відчуженням», «особистісним відчуженням (деперсоналізацією)», «психосоматичними та психовегетативними порушеннями» [11].

Нині виділяють декілька моделей емоційного вигорання:

- *Модель однофакторного професійного вигорання А. Пайнс та Е. Аронсона* розглядає вигорання як стан фізичного, емоційного і когнітивного виснаження, викликаного тривалим перебуванням в емоційно переобтяжених ситуаціях, де виснаження є провідним чинником усіх інших симптомів.
- *Модель двофакторна В. Шауфелі та Х. Сиксма* зводиться до двомірної конструкції, що складається з емоційного виснаження і деперсоналізації. Перший компонент, що отримав назву «ефектного», відноситься до сфери скарг на своє здоров'я, фізичне самопочуття, нервові напруження, емоційне виснаження. Другий (деперсоналізація) отримав назву «настановного» й виявляється в зміні ставлення або до клієнтів, або до себе.
- *Модель трифакторна К. Маслач і З. Джексон* визначає синдром професійного вигорання як тривимірний конструкт, що включає емоційне виснаження, деперсоналізацію і редукцію особистих досягнень.
- *Процесуальні моделі професійного вигорання* розглядають цей феномен як динамічний процес, що розвивається в часі і має певні фази або стадії, що виявляються зростанням емоційного виснаження, внаслідок якого виникають негативні установки по відношенню до суб'єктів професійної діяльності, створюється емоційна дистанція у професійних відносинах як спосіб подолати виснаження та паралел-

льно розвивається негативна установка по відношенню до власних професійних досягнень (редукція професійних досягнень) [20].

Вигорання являє собою самостійний феномен і не зводиться до інших станів, що зустрічаються в професійній діяльності (стрес, стомлення, депресія). Хоча деякі дослідники схильні розглядати психічне вигорання як тривалий робочий стрес, переживання впливу стресових факторів, більшість сходяться в думці, що стрес і вигорання – це хоча і родинні, але відносно самостійні феномени [100]. Вигорання можна розглядати як наслідок неправильно організованої праці, нерационального управління або невідповідності персоналу [18].

Виявами синдрому професійного вигорання в діяльності є стани психічного напруження, що викликані конфліктами, труднощами при вирішенні складних соціальних проблем, що приводять до відчуттів дискомфорту, тривоги, фрустрації, песимістичних настроїв. При тривалій дії вигорання, розвивається справжній стрес, з його характерними симптомами (серед них серцево-судинні порушення, неврози, виразки травного тракту, ослаблення імунітету); зростає байдужість, «професійний цинізм», негативізм по відношенню до клієнтів і своєї роботи; деколи виникає огида до всього на світі, невмотивовані образи на тих, хто оточує, на долю, уряд; життя здається порожнім і безглуздим, а робота – обридлою й ненависною рутинною. Особливе неприйняття викликають люди, з якими доводиться працювати, – клієнти, учні, відвідувачі, колеги. Такий вид вигорання навіть називають «отруєння людьми» [20].

Серед чинників, що викликають вигорання, особлива увага приділяється особистісним особливостям і соціально-демографічним характеристикам, з одного боку, і чинникам виробничого середовища, з іншого. Серед соціально-демографічних характеристик найбільш тісний зв'язок з вигоранням має вік. Що стосується особистісних особливостей, то високий рівень вигорання тісно пов'язаний з пасивними тактиками опору, зовнішнім «локусом контролю», низьким ступенем особистісної витривалості. Встановлено також наявність позитивного зв'язку між вигоранням і агресивністю, тривожністю, та негативного зв'язку з почуттям групової згуртованості. Серед факторів виробничого середовища найбільш важливими є: ступінь самостійності і незалежності співробітника у виконанні своєї роботи, наявність соціальної підтримки колег і керівництва, а також можливість брати участь у прийнятті рішень, важливих для організації [100].

### **1.3. Особливості діяльності та вимоги у професіях типу «людина-людина»**

Професії типу «людина-людина» спрямовані на забезпечення підтримки й управління різними соціальними процесами. Вони вимагають від їх представників нерідко полярних якостей: уміння бути вимогливим і в той же час доброзичливим, уважним; суворо дотримуватись етичних і правових норм і вміти швидко орієнтуватися в неординарних ситуаціях;

суворо дотримуватись технологічного регламенту і швидко приймати рішення в екстремальних ситуаціях; на власному прикладі задавати і підтримувати норми поведінки і спілкування та рішуче припиняти їхнє порушення. Професії цього типу нерідко висувають підвищені вимоги до здоров'я, фізичної і психічної працездатності людини. Їм властиві складні сполучення прямих і непрямих результатів праці, безпосередніх і віддалених у часі [126, с. 116]. Зміст праці у цих професіях відрізняється високою емоційною насиченістю міжособистісних контактів, високою відповідальністю за результати спілкування, за прийняття рішення [37, с. 7]. Зокрема, до професій типу «людина-людина» відносять такі: вчитель (викладач), вихователь, практичний психолог, менеджер з персоналу, лікар, релтор, провідник пасажирського вагона, екскурсивод, соціальний працівник, стюардеса, офіціант, продавець, перукар, менеджер-керівник, тренер, інструктор та ін.

Професіограми і психограми професій типу «людина-людина» відображають звичайно лише якісні характеристики діяльності. Усі соціально-психологічні умови діяльності суб'єктів, як правило, складно заздалегідь передбачити і кількісно оцінити через високу динамічність і специфіку соціально-психологічних феноменів. Наприклад, діяльність того чи іншого фахівця в організації багато в чому визначається її формальною структурою (числом рівнів управління, жорсткістю регламентації тих чи інших аспектів діяльності – доступу в бази даних, контролю спілкування й ін.), особистісними особливостями безпосередніх керівників, організаційною культурою. Успішність професійної діяльності суб'єкта в професіях типу «людина-людина», як правило, не може бути зведена лише до результативності. Вона звичайно є інтегральним феноменом (кількісні і якісні показники діяльності, психофізіологічні витрати, задоволеність працею, оцінка людиною своєї праці та її оплати, взаємини з колегами і керівництвом, їхня оцінка праці суб'єкта й ін.). Крім цього, у професіях типу «людина-людина» відчутним є вплив факторів зовнішнього середовища, таких як соціально-економічна політика держави у певні періоди, різні соціально-психологічні феномени громадського життя, що одночасно охоплюють різні організації і їхній персонал [126].

В структурі діяльності фахівців, що працюють з людьми, виділяють наступні задачі:

- розуміння психологічного змісту різних життєвих та професійних ситуацій, дій, вчинків та інших проявів особистості клієнта;
- прогнозування способів поведінки та розробка змістовних та адекватних втручань у контексті відповідних ситуацій;
- адекватне розуміння себе, своїх емоцій, станів, думок; опанування навичками психологічної релаксації, що запобігатимуть професійному вигоранню;
- реалізація власного особистого та професійного потенціалу [119].

З'явилася необхідність розрізняти підтипи в професіях типу «людина-людина» («людина-людина», «людина – соціальна контактна група»,

«людина – соціальні групи» та ін.), оскільки вони часто передбачають різні трудові функції суб'єктів. Так і в професії «психолог» вимоги до професійно важливих якостей (ПВЯ) психолога-дослідника, викладача, тренера (фасилітатора), зовнішнього оргконсультанта, внутрішнього оргконсультанта (психолога в організації), психотерапевта тощо дуже різняться [126].

Узагальнення професіограм [105] різних професій, що відносяться до типу «людина-людина» (вчитель, менеджер, психолог, тренер, імідж-мейкер, тілоохоронець та ін.) дозволило нам виділити такі спільні для них риси:

1. Якості, які забезпечують *успішність* виконання професійної діяльності:

- 1) *здібності*: комунікативні (навички спілкування і взаємодії з людьми), організаційні, вербальні (вміння говорити ясно, чітко, виразно), ораторські, розвинуті мисленеві якості, розвинуті мнемічні здібності, високий рівень концентрації уваги, здатність впливати на оточуючих, психічна та емоційна врівноваженість, здатність до співпереживання;
- 2) *особистісні якості, інтереси та схильності*: високий ступінь особистісної відповідальності, самоконтроль та врівноваженість, терпимість та безоцінне ставлення до людей, інтерес та повага до іншої людини, потяг до самопізнання та саморозвитку, оригінальність, винахідливість, різнобічність, тактовність, вихованість, цілеспрямованість, енергійність, артистизм, уміння прогнозувати події, вимогливість до себе та інших.

2. Якості, які *перешкоджають* ефективності професійної діяльності: неорганізованість, психічна та емоційна неврівноваженість, замкнутість, невпевненість у собі, безініціативність, агресивність, ригідність мислення, егоїстичність, неакуратність, відсутність організаційних здібностей, низький інтелектуальний рівень, явні фізичні вади.

Як справедливо зазначив В. О. Толочек, структура і зміст професійної компетентності визначаються специфікою праці. У професіях типу «людина-людина» особливого значення набуває підсистема психологічної компетентності, що забезпечує ефективну взаємодію у суб'єкт-суб'єктних відношеннях. Психологічна компетентність – це система знань про людину як індивіда, суб'єкта, особистість та індивідуальність, включену в міжособистісну взаємодію, що забезпечує її ефективність [126, с. 303-304].

Підсистемами психологічної компетентності є такі:

- соціально-перцептивна (знання людей унаслідок спостережливості і проникливості);
- соціально-психологічна (знання закономірностей поведінки і діяльності людини, включеної в соціальну групу);
- аутопсихологічна (самопізнання, самооцінка, самоконтроль емоцій, станів, працездатності, поведінки, а також самоефективність);



- комунікативна (знання стратегій і методів ефективного спілкування);
- психолого-педагогічна (знання методів здійснення впливу) [126, с. 278].

#### 1.4. Психофізіологічні механізми праксису в системі «людина-людина»

У напрацьованих психологією, соціологією і педагогікою концепціях *самоактуалізації, саморозвитку, саморозгортання* і, врешті, *самореалізації* особистості тощо нагромаджено величезну кількість матеріалу, в якому розглядають і описують з різних боків ці психічні феномени. Так або інакше все зводиться до:

1) послідовних змін *станів* людини у її бутті, *предметів*, над якими вона працює або *станів* та *предметів* разом, які відбуваються закономірним порядком;

2) сукупності *послідовних дій* і застосовуваних *засобів*, спрямованих на досягнення певного наслідку;

3) технологічного процесу – системи *дій і операцій*, спрямованих на визначення *стану продукту*, що виробляється тощо.

Разом із цим протягом майже усієї історії людства праксис *був і залишається переважно засобом створення предметів* – матеріальних носіїв духовності: живописних полотен, скульптур, книжок тощо. З посиленням уваги до вивчення процесів *праксихної активності набуває все виразніших прикмет засобу у творчому процесі*.

##### **Праксис – засіб матеріального і духовного існування людини**

Наші дослідження взаємин людини і сфери розуму (ноосфери) [40], механізмів психомоторики [41], вікового розвитку обдарованих дітей [39], психології творчості [46], способів вимірювання стану готовності до творчості [39], психології спорту [45] тощо свідчать: *праксис і психомоторна дія* – живі морфологічні органи людини. Діючи, вона розгортає свої рухи думки, образів, почуттів та психомоторики у часі з системою координат ХVZ і долає опір біодинаміки рухів та руйнівних впливів ситуації дії. Цей морфологічний орган існує в момент розв'язання рухової задачі, відображається у почуваннях (образах і мотивах) живих рухів і змін предмета дій і «згортається» до природної постави тіла людини.

*Праксис* (від грец. *praxis* – дія, справа, діло) – це здатність людини виконувати ряд завчених чи імпровізованих рухів думки, почуття, уяви та психомоторики у певній послідовності, що приводять до досягнення наміченої мети.

Якщо побудувати шкалу праксихної активності, отримаємо ряд градуйованих станів у діапазоні «*апраксія – стан натхнення у творчості*». До числа втрат праксису людини відносять її астенічні стани: «акінетичну апраксію» – нездатність виконувати довільні рухи; «ідеомоторну апраксію» – нездатність виконувати окремий складний рух; «амнестичну апраксію» – нездатність виконувати послідовні дії за чийм-небудь проханням; «конструктивну апраксію» – нездатність малювати або

конструювати предмети з різних елементів. Зустрічаються й прояви «практогнозії» – поєднання апраксії і агнозії – порушення процесів упізнання предметів; а також стан «мислительної агнозії» – хибне упізнання або розуміння предметів чи символів.

Вивчення основи і опанування глибин професії – завдання кожної людини. Праця людини – реальний процес її життя. Рід занять, продуктивна трудова дія, вчинок вимагають не лише певних знань, умінь та навичок, які виробляються у навчанні, а й досконалих психічних і психофізіологічних властивостей людини.

Оволодіння ж будь-якою професією неподільне з професіоналізацією як постійним заняттям. Більше того, професія – основний засіб матеріального і духовного буття, джерело насолоди і творчого натхнення. Разом із тим, психологічні особливості праці людини як системи «Я – праксис – не Я» та генези професіонала вивчені недостатньо.

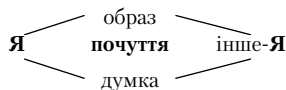
Наші **гіпотези**: процес єдності «Я – праксису – не-Я», які проникають одне в одного, утворюючи під час розв’язання задач психофізіологічні системи;

**психе** – Я – мислення, почуття та уява і сома (тіло) психомоторика і енергопотенціал забезпечують праксис, який здійснює перетворення предмета чи явища поза собою.

**Не-Я** – предметах:

- людина – жива природа, яка взаємодіє з технікою, не живою природою, знаковими системами, художніми образами – соціумом, змінюючи їх відповідно меті;
- людина-професіонал здатна, діючи на іншу особистість разом застосовувати винаходи, пристрої, способи дій, нові речовини тощо і здобувати позитивний ефект;
- генеза людини-професіонала здійснюється перебігом етапів від спеціаліста, професіонала-майстра, професіонала-творця до згасання професіоналізму;
- професіонал-творець безпомилково користується гностичними, перетворюючими та дослідницькими діями.

**Будова системи праксису.** Оскільки принципи ефективної та якісної людської праці з погляду методології є передумовою будь-якої концепції професіонала та основною засадою розгортання знання про психічні явища у цій системі, то спочатку визначимо особливості психічної взаємодії людини з предметом. Схематично ця система має такий вигляд:



**«Я»** у цій системі – активний творчий полюс людини, який раціоналізує психічні явища у взаємодії. **Праксис** – **система** дій, які виконує Я, коли перетворює предмети чи явища. Психічні явища у дії характеризуються тим, що вони не лише споглядальні, а й відображають у своєму

змісті майбутній новий предмет. «Не-Я – інша людина» – предмет активності людини, яка має мету: а) пізнати і допомогти оволодіти її природними і соціальними властивостями або б) перетворити її на інший, досконаліший професійний стан.

Об'єднує у цілісність «Я – *практис* – *інше-Я*» суцільний інформаційно-енергетичний двобічний потік змісту психічних явищ. Потік іноді нагадує струмок зі стрімкою течією, навіть бурчак; невинне багатоголоше повідомлення, що рухається в одному напрямі; активність із безперервним, послідовним виконанням операцій подібно певному процесу промислового виробництва; він як весняний паводок здатен виходити з берегів. Залежно від мети, людина здатна потік психічного явища розкладати на окремі частини і утворювати із взаємин з не-Я образи, думки та почуття – утворювати третій елемент системи.

**Я у практисі – творче начало, душа людини.** Підчас взаємодії у системі одна сторона через свої зміни у психіці, зберігаючи якісну визначеність, відтворює в образах, почуттях та думках сторони іншої людини – предмета дій, інше Я у формі **чуттєво-інтуїтивного відображення**.

Образ утворюється, зрозуміло, не у мозку, а в тому місці, де людина дотикається з предметом, отже, на межі відомого й невідомого; почуття теж не в середині нас, совість, наприклад, кожен раз народжується у взаємодії з людиною: коли душа болить? – коли ми усвідомлюємо причину її шкоду, а больову точку (переживаємо сором) не в грудях, а в місці несправедливої дії; думка – на дотик з предметом – усі вони поза ними. Так само здійснюється відкриття прихованих у предметі таємниць й втілення у перетворюваний предмет вдатностей «Я».

Разом із тим, за певних умов, у самому «Я» утворюється «інше-Я», те, що здавалося б не існувало в «Я», воно виявляється у формі власної самосвідомості – наслідку дослідження людиною себе самої. Рефлексія упорядковує психічні здобутки і зводить їх до єдиної цілісності – сенсів чуттєво-інтуїтивного відображення.

В нас самих існує Я-образ того, що являє собою власний наш організм, «схема тіла», а рефлексія, самоаналіз власного стану, того, що відбувається всередині нас, – відкриває можливість ставитися до актів власної свідомості критично, дослідницькі – виокремлювати своє внутрішнє від зовнішнього, аналізувати його, порівнювати із зовнішнім, приймати рішення діяти так або інакше.

**Інше-Я – предмет взаємодії.** Протилежність «Я» та «інше-Я» покладає і взаємно обмежує одне одного, «Я», діючи, споглядає власну дію й таким чином утворює єдність суб'єкта й об'єкта. І оскільки «Я» споглядає себе і має інтуїцію власної дії, то воно не має обмежень у відображенні, бо обумовлюється тільки собою і власною активністю. У самому «Я» коріниться тотожність «Я» і «не-Я», суб'єкта й об'єкта, що й уможливорює вирішення протиріччя між ними.

Зміст «не-Я», як протилежність у складі «Я», людина так само переживає як і саму себе у формі самосвідомості. Чуттєво-інтуїтивне відо-

браження – це смужка психічного, на якій людина здатна переживати помітне відчуття – його екстремум і на максимумі сили впливу – неадекватне відчуття, внаслідок чого психічна система втрачає керованість.

Взаємодія Я з іншим-Я утворює систему професій – засобів матеріального і духовного існування людини. Виділяються п'ять типів професій, які поділяються за сутностями і властивостями предметів праці або не-Я:

1. Я – жива природа – система професій, пов'язаних із працею з рослининами і тваринними організмами, мікроорганізмами й умовами їхнього існування.

2. Я – техніка і технології – система професій, що мають справу з неживими предметами, технічними предметами праці, технологіями – мистецтвом використовування законів природи для одержання позитивного ефекту в процесі праці.

3. Я – людина – система професій, предметом яких є інтереси людей, розпізнавання їх властивостей, обслуговування, перетворення соціальних співтовариств, груп населення, людей різного віку.

4. Я – знакова система – система видів праксису людей, які працюють з природними і штучними мовами, умовними знаками, символами, цифрами, формулами. Вони – коди штучних предметних світів, що їх оточують.

Мовні та інші коди – схеми людських дій, містять зародки певних технологій – засоби ефективного і якісного впливу на продуктивність праці і вироблення досконалих продуктів. Ці коди, символи (синтез думок, почуттів, образів) – інформаційно-енергетичні утворення, які здатні конструювати і породжувати у людині нескінченний ряд виявів предметів чи явищ й одночасно є безпосередніми регуляторами дії та вчинків.

5. Я – художній образ – система професій людей, які здатні художньо відображувати дійсність для подальшої гармонізації буття людини. Це процес створення образів, які допомагають пізнати душу іншої людини і таким чином вдосконалювати свою. Людині, щоб визначити свій життєвий шлях, треба пережити тисячі чужих життів, які втілені у форму художнього твору: а пройти цей шлях можна, лише засвоюючи здобутки цієї художньо-образної частини ноосфери.

Отже, не-Я – певна цілісність, система предметів, виділених зі світу довкілля у процесі практичної та духовної праці.

6. Я – соціосфера – система професій, що регулюють фактори розвитку суспільства і його взаємодії з природою.

### **Праксис – спосіб досягнення мети**

За цикл наукових праць «Психологічні механізми зародження, становлення та здійснення особистості» автор (В. В. Клименко) одержав Державну премію України в галузі науки і техніки. Вони не мають аналогів у вітчизняній, ні у світовій практиці. Академік Російської Академії Наук (РАО) Ш. О. Амонашвілі, відзначив, що у цих працях «психологічні таємниці розвитку особистості розкриті українськими вченими».

Психологічний механізм здійснення (справа, діло, праксис) існує (потенційно чи актуально) у кожній практично здоровій людині. За його допомогою людина здійснює:

- 1) *творчість* (відкриття, винаходи і нові художні образи);
- 2) *виробляє* досконалі речі та інтелектуальні цінності;
- 3) або *руйнує* довкілля (неучі, вандали, герострати).

Механізм праксису у всіх однаковий, але його будова різна і внаслідок цього виконується різна робота. *Психологічний механізм праксису є живим пристроєм* (сукупністю органів, деталей і ланок зв'язку), який приймає, переробляє, зберігає енергію, інформацію і виконує певну роботу: *мисленням, почуттями, уявою – механізми психе; психомоторикою та енергопотенціалом – механізми людини, а не тіла.*

Через *мислення* (дії розуму, розсуду та інтуїції) відображається невідчутне; *розум* виходить за межі попередніх систем знань і уявлень й висуває нові ідеї; *розсуд* – зводить здобуті знання у систему, користуючись схемами і шаблонами, що склалися у соціумі; *інтуїція* працює без свідомого плану й контролю за процесом, самопливом, спонтанно саморегулюється мірками гармонії, задача вирішується мимовільно, її результат самочинно вибухає у свідомості, осяюючи неочікуваним поглядом події – і перебудовує предмет. Вона створює гармонійні цілісності з розпорошених (сенсорних та смислових) елементів, які сили думки та логіки не можуть привести до спільного знаменника.

Чим же воно включається в роботу? Дискомфортом: внутрішнім і зовнішнім – задачами (*індикаторами існування невідомого, незнання*), усвідомленими людиною, проблемою, яка вже в'їлася у душу і вимагає від вас вирішення. Як це зрозуміти? Ви відчули дискомфорт (усім подобається, всім зручно, а вам – тісно, щось болить, муляє, вам бридко), ви намагаєтесь зрозуміти, чому вас це не влаштовує – тобто у дискомфорті визначаєте завдання. Щоб звільнитися від дискомфорту, треба проблему вирішити. *Дії мислення*, очевидно, – основа розвитку механізму творчості, бо вони охоплюють, стикають між собою всі види мислення і перетворюють невідоме на відоме, щоб його надовго запам'ятати.

Дія критичного мислення відбувається на межі знання і незнання – це:

- 1) перетворення невідомого на відоме (вирішення задачі з невідомим);
- 2) формулювання висновку відповідно до мети;
- 3) порівняння й оцінювання продукту дій з образом бажаного його стану;
- 4) одягання думки (образної, почуттєвої, інтуїтивної тощо) у форму слова, яке, розвиваючись, перетворюється на поняття, яке стає *духовним засобом праці* людини і відкриває замасковане невідоме відомому;
- 5) породження відображеного і перетвореного мовними засобами – символом – моделлю всіх можливих варіантів предмета, процесу, явища тощо.

Продуктом дії мислення стають образні, дійові, символічні думки. Ознака вирішення задачі: дискомфорт, асимільований на комфорт, вдолення. Якщо ви втрачаєте енергію, ваша вимогливість до комфорту зменшиться і вчорашній дискомфорт сьогодні сприймається позитивним і навіть сприятливим явищем. Прислухайтесь до себе! Думка – продукт усвідомлення, фіксації матеріалізованої знаками властивості чи ознаки предмета або явища. Раніше вона була у формі почуттів і тому невимовна. Достатньо почуттєво пережитий властивості дати ім'я – це думка, матеріалізований субстрат, який працюватиме, організовуватиме й регулюватиме наші дії. Зовні думка виражається словом, знаком, дією, мімікою й пантомімікою.

Мова є засобом формування, а потім формою існування і вираження думки про об'єктивну дійсність, властивості, закономірності якої є предметом інших дисциплін. Мова – це код, це система знаків, яка потребує у взаєминах трансформації в матерію думки, зрозумілої іншій людині. Ця внутрішня неоднорідність мови як поняття досліджувалася видатними лінгвістами. Найяскравіше значення має слово «мова» у французькій мові – *parole* (калька – «пароль») – таємниця, секрет. Мова, як знакова система реалізується в мовленні, коли ці таємниці, секрети стають надбанням усіх. Прояв особистості в мові завжди глибоко індивідуальний.

Сенс і смисл *почуттів* матеріалізуються в образах істини, добра й краси або існують у формі установок – готовності діяти так, а не інакше. Тому почуття виникає на місці контакту людини з предметом, процесом, явищем. Воно плинне і майже нескінченне за кількістю інформації, яку ми переживаємо. Як і думки, почуттєві образи самі собою не існують, вони виникають у момент взаємодії з іншою людиною, із соціумом, зокрема, совість завжди виникає як больова точка, як знак прокрустового ложа.

Діям почуттів (точніше, системі почуттів) умовно належить друге місце. Почуттів надзвичайно багато: скільки предметів і явищ нас оточує, стільки контактів із ними може бути. Почуття виконують функції:

- 1) порівняння предметів чи властивостей;
- 2) оцінювання нашого ставлення до чогось;
- 3) прийняття рішення діяти так, а не інакше.

Почуття симультанні, цілісно відображають величезні обсяги інформації та енергії. На відміну від почуттів, мислення діє сукцесивно – послідовно аналізує предмети, процеси, властивості тощо. Тому мислення має здебільшого інформаційну природу (а почуття – енергетично-інформаційну).

Існує прямий і зворотний зв'язок думки й почуття, але почуття можуть залежати від думки. Думка – це призма, яка робить почуття видимими; це камертон, завдяки якому почуття набувають розмір та ім'я, це простір, в якому живуть почуття. Образ предмета чи явища – багатомірна цілісність. Образ – перший продукт пізнання себе або свого оточення.

*Почуття* працюють із чуттєво-інтуїтивним відображенням предмета, на межі взаємодії *Я – праксису – іншого-Я*, утворюють інтегральні, не приурочені до окремого чуттєвого органу, образи. Членування його на три частини відкривають людині: *гностичні, моральні та естетичні* властивості предмета.

*Уява* піднімає людину над стереотипами й шаблонами мислення або руйнує їх і цим розчищає шлях почуттям і мисленню. Уява ламає всі перепони на шляху до мети. Продуктом дій уяви є синтез багатьох відображень: образів, думок, почуттів в одну цілісність, її зміст варіює від фантастичної мрійливості до творчих образів безпосередніх регуляторів дій і вчинків. А саме: а) на життєвому шляху на багато років уперед; б) вчинками-діями, для створення матеріальних чи духовних цінностей; в) сукупністю і послідовністю психічних станів і процесів для вирішення завдань.

*Механізм уяви* відображає неіснуюче, створює (склеює декілька образів в один, гіперболізує, поляризує та ідеалізує їх) образ майбутнього, як уже існуючого предмета. *Мета уяви* – передбачення: а) процесу створення бажаного предмета; б) готового предмета бажань; а *мета інтуїції* (зрозуміло, не усвідомлювана нами) – створення гармонійного образу чи системи думок, спільномірних з виробом, який можливий від природи.

Уява спрямовує людину до свідомо визначеної мети, логічно обгрунтованого бажаного продукту, її образ – взірець і регулятор розв'язання задачі під контролем логіки соціальних стереотипів. Інтуїція – невмотивоване створення образу чи системи думок із наявного в пам'яті матеріалу чи внесення в нього зміни (доповнювати, виправляти помилки й викривлення), доведення предмета до природного – гармонійного стану. Надмірна уява, *незагнуздана моральними почуттями, здатна вести людину до скоєння зла: сварки, бешкету, катастрофи.*

Людина у праксисі предмет сприймає в ореолі почуттів, образів і думок. Ось цей трикольоровий ореол, сплетений безпосередністю, спрагою знань, чуйністю, – провісник натхнення – зачаровує нас, будить у нас відповідні переживання. Щоб механізм творчості почав працювати, ми маємо гармонійно розвивати всі його складові. Причому в оптимальному стані мають перебувати душа (мислення, почуття й уява) і тіло (енергопотенціал і психомоторика). Щоб не вводити себе в оману, попередимо відразу – ніяких компенсацій у цьому не буває:

- 1) мислення, почуття та уява знаходять у дискомфорті нові завдання;
- 2) психомоторика і мислення їх вирішують;
- 3) енергопотенціал дає життя діям (пізнавальним, моральним, естетичним).

Творчість – процес народження нового, дечого такого, що об'єктивно здійснюється у природі чи людині: у природі – зародження, зростання, визрівання; у людині – виникнення нових думок, почуттів чи образів, які потім стають безпосередніми регуляторами творчих дій.

Отже, зародження, зростання і визрівання психічних регуляторів, на відміну від конструювання, яке поєднує старе і відоме, творчість – новий

принцип дій людини. Новий процес, у результаті якого виникає оригінальний продукт, об'єктивно цінний і самодостатній: людина робить відкриття, винаходи і створює художні образи. Суть у них одна, різняється вони між собою лише засобами проникнення творчості у сутність природи.

Нашу енергію неможливо побачити чи помчати. Про неї ми можемо говорити як про речовину; про *енергопотенціал* – як про кількість речовини; а про себе – як про здатність і готовність до дії. Енергопотенціал матеріальний, може бути виміряний і спрямований. Енергія – рухома й діяльна частина механізму творчості – виражається у кожному мить, і тому непостійна; може відновлюватися до попереднього стану чи накопичуватися з надлишком, і найголовніше – вона вектор, має величину і напрямок її витрат.

Енергія нашого життя вимірюється в діапазоні: початок (нуль) мертве тіло, не здатне до дії, й верхній рівень – максимум енергії тіла й душі, який є умовою творчого процесу – утворення натхнення. Якщо енергопотенціал забезпечує *можливість діяти*, психомоторика – це *спроможність діяти*, то критичність забезпечує *доцільність дії*.

*Енергія* – жива сила, умова розвитку психе й тіла; перебігу можливості дії та матеріалізації думок, почуттів та уяви. Вона: *властивість* кожної клітини нашого тіла; засіб захисту від руйнівних впливів агресивного довкілля; *умова* здійснення продуктивної роботи: чим більше енергії, тим ясніше ми і далі бачимо, живемо з насолодою. Про нашу енергію ми говоримо, як про речовину, а про енергопотенціал – як про кількість енергії, тобто здатність до дії, до розумової чи психомоторної роботи. Про енергію ми говоримо як про речовину, а про енергопотенціал – як кількість речовини.

*Психомоторика* – одухотворена машина. Вона рухається нашою життєвою силою (енергопотенціалом). Ця машина не обмежена простором нашого тіла і наша душа виходить у нескінченність простору й часу поза нами. Вона один із механізмів творчості й умова його розвитку. Думка і живий рух, дія й думка в нашому тілі неподільні. Якщо психомоторика не розвинута, то продуктивність всіх механізмів творчості низька. Страждає процес втілення, а людина стає «аварійною».

Отже, для людини важливі не форми й межі (психомоторні чи духовні), а здатність до дії (моральної, пізнавальної та естетичної). Звідси суть психомоторики – це інструмент матеріалізації неподільних і злитих у цілісність образів, почуттів, думок і живих рухів людини.

Психологічний механізм праксису – ціле, моноліт, у якому поєднані всі компоненти *душі* (психе): мислення, почуття, уява та *тіла* (соми) – енергопотенціал та психомоторика. У кожному – всі п'ять – початок одного є продовженням другого, а його кінець – початок активності наступного механізму. Число припустимих сполучень компонентів – величезне, але кожний продуктивний лише в певному діапазоні. Ціле містить у собі «дещо більше», ніж суму його частин, піднімає їх над буденністю, вириває із сьогодні – переносить у завтра. Вочевидь, існує



ідеальне сполучення, що (єдине!), гарантує можливість творчого самоздійснення особистості.

Поки вони перебувають у цьому діапазоні, вони можуть компенсувати нестаток один одного. Але якщо один із них вийде за *дозволені природою межі* – цільність руйнується. Від дисгармонії механізму творчий потенціал втрачається і залишається лише здатність до рутинної роботи.

Живий рух людини – фізичний факт, відображений у свідомості людини. Спочатку це – відчуття і сприйняття, а згодом – *почуттєва тканина* образу рухів. Відчута властивість рухів стає одночасно: 1) продуктом дії – матеріалом пам'яті, «свіжим слідом» і 2) регулятором рухів: вони і створюють значеннєвий образ рухів. У дії почуттєва тканина рухів трансформується в біодинамічну тканину рухів, здійснюється зворотний перехід здобутого досвіду в розв'язання задачі.

*Натхнення* – це стан енергетичного піднесення, яке одразу висвітлює сутність проблеми, забезпечує оптимальне її вирішення, яке завершується миттєвим *опануванням новими джерелами енергії та інформації природи та ноосфери*. Воно – незабутні (хоча й не завжди усвідомлювані) миті нашого життя. І хоча щоразу вони виняткові, у них є правило: *здатність пережити натхнення визначається потенціалом енергетики людини*.

Натхнення не буває безпредметним, воно пов'язане з вирішенням задачі або проблеми. Тільки енергія задачі або проблеми через психічний резонанс дає той імпульс, завдяки якому синусоїда енергетичної хвилі підіймається до максимально можливого рівня. Натхнення під час розв'язуванні задачі не лише відновлює витрачену енергію, а й створює прибуток енергії, яка містилася в задачі. Зрозуміло, хвиля енергії у своїй найвищій точці народжує спалах – вона не котиться далі, ніби нічого не відбулося. Спалах розриває синусоїду хвилі енергії, і вона вже в новій якості, гіперболічно здійснюється через невідоме до нескінченності. Очевидно, межі можливостей людини у звичайному розумінні перестають існувати. У хвилини натхнення для неї не існує ні часу, ні обставин, ні напруження, ніщо не завадить, ніщо її не зупинить.

Де ж людина знаходить себе після того, як натхнення вичерпується? На «дні» синусоїди енергетичної хвилі. І не з порожніми руками! У неї в руках розв'язана задача, яку вона збагнула, перетворила невідоме на відоме, яке, здавалося, перебувало до цього часу на недосяжній висоті. Тепер справа за малим – вирішену задачу треба асимілювати, навчитися користуватися новим знанням. Нове знання стає джерелом додаткової енергії, цілком достатньої, щоб повернути синусоїді форму та висоту.

### **Взаємини праксису в системі «людина-людина»**

Процес спілкування у своїй основі припускає взаємність. Її начало – безпосередній контакт двох чи декількох людей. Спілкування цим не обмежується – людина взаємодіє з природою, суспільним життям, культурою, мистецтвом – ноосферою. Головне, людина «виходить за межі себе» і задовольняє свою потребу у взаємовідносинах з тим, що розташовано поза нею.

Продукти спілкування віддзеркалюються в почуттях, думках, знаннях і переконаннях – внутрішньо, а зовні – в діях, продуктах дій, поведінці людини, яка з'єднує чужий досвід із власним у деяку нову цілісність – можливість творити, навчається правильно жити. «Виходячи з себе», востає в ноосферу, якщо спілкування розбудовано на гармонійних стосунках із нею.

При спілкуванні кожний з партнерів шукає в іншому передусім певний зміст духовного світу для себе, душевні якості, почуття і думки, переживання, котрі співзвучні його власним. Дійовий обмін енергією та інформацією сприяє збагачуванню кожної людини, бо тут діє закон: **чим більше вона віддає (енергії чи інформації), тим більше збагачується – і стає всеохоплюючою**. Зливаються не тільки самотні душі (що дуже важливо), а й духовність стає однією на двох у тих, хто спілкується.

Якість спілкування оцінюється мірками інтенсивності і продуктивності, напруженості. Для нього можливо підсилення, густота потоку енергії й інформації, які між ними знаходяться в обігу і можуть захоплюватися кожним для себе в спілкуванні. Всі ці чинники сприяють розвитку механізму творчості і його складових окремо і в цілому.

Продуктивність спілкування розрізняється за шкалою:

1. Спілкування – *зв'язок* між партнерами дозволяє влаштувати близьке знайомство і підтримувати частковий обмін відомостями, порадами, заповнювати дозвілля, скрашувати самоту душі.

2. Спілкування – *взаємозв'язок*, котрий створює спільні цілісності з думок, почуттів, поглядів багатьох людей без взаємної залежності між собою.

3. Спілкування – *взаємодія* – засіб розв'язання розумових і психомоторних завдань двома чи більшою кількістю осіб-виконавців: кожна виконує свої функції, а її результати – складові остаточного продукту, наприклад, будівля – робота бригади будівників і тих, хто їм допомагає: підносив цеглу, прибирав сміття, охороняв будову тощо.

4. Спілкування – *взаємодопомога* – сприяння і підтримка одним іншого; розуміння в розв'язанні задач людьми, наприклад, при роботі дворучною пилкою, правління яхтою тощо.

5. *Розвиток* – один іншому сприяє так, що кожний стає кращим. Тут підійдуть афоризми: «Людина, навчаючи, дійсно тоді сама учиться», «Ласка народжує ласку», «З ким поведешся, від того і наберешся».

6. Творчість – *спільна праця* двох чи більше людей, які разом виробляють самодостатні, самоцінні й оригінальні твори.

Зазначені види спілкування приводять до прямих і побічних, безпосередніх і віддалених позитивних наслідків.

Продуктивність такого спілкування залежить від узгодженості:

а) зовнішніх умов спільної дії – цілей, завдань, організаційних форм спілкування тощо;

б) внутрішніх умов – станів душі – розуміння, спільномірності мислення, почуттів, яви, рівня домагань і направленості особистості. За-

вдяки цим чинникам спільна праця саморегулюється, а духовний світ людей не тільки збагачується, а й стає здатним до розростання.

З іншого боку, слід розрізняти і види спілкування, котрі мають своїми наслідками негативні результати, – руйнування душі.

7. *Неприйняття* одним одного чи групою. Тут ще відсутні ворожі стосунки, проте спілкування ускладнюється:

а) *ідіосинкразією* – болісною емоційною реакцією, що викликається у людини при зустрічі з предметами чи певними людьми;

б) *нехтуванням і зневагою*, неухважністю і навмисним відкиданням ініціативи людини до стосунків і спілкування з іншою;

в) *втечею* – свідомою дією, що звільняє людину від неприємних і непереносних негативних почуттів, – униканням будь-якого спілкування.

8. *Руйнування душі* – драматичне спілкування. Воно супроводжується важкими душевними переживаннями, які є наслідком суперечностей і конфліктів між людьми, боротьби ідей, прагнень, пристрастей і протилежних сподівань і надій людських вчинків.

9. *Знищення*, яке припиняє існування протилежного предмета спілкування, трагічні дії у взаємовідносинах. Суперечності, що виникають між людьми, набувають великої гостроти і сил; стають непереборними.

Людина, яка остаточно вичерпала сили в цій боротьбі, потрапляє в стан важких переживань, страждає в трагічному конфлікті – і йде на крайній захід (що і веде до загибелі одного з учасників боротьби) – стає підвладною почуттям руйнівника-герострата.

### **Стани підготовленості професіонала**

*Фахівець* – людина, яка має первинне ознайомлення з професією через володіння спеціальністю, має знання, уміння і навички – дискурсивно-логічне уявлення у деякій галузі науки, техніки, мистецтва, які дають їй можливість займатися певним родом занять у певні галузі праці.

*Професіонал-майстер* – людина, яка у процесі праці здатна користуватися винаходами, створеними іншими спеціалістами праці. Майстерність – це здатність застосовувати сукупність винаходів, необхідних для виконання продуктивних дій; уміння використовувати прийоми і засоби управління своїми вчинками і діями в процесі праці; один із найбільш важливих елементів продуктивних сил, наприклад, хист спортсмена.

*Професіонал-творець* – людина здатна не лише використовувати винаходи, а й самостійно їх створювати. Шлях до вершин професіоналізму включає:

а) володіння професією у формі творчості;

б) оволодіння суміжними професіями і перенесення різного роду винаходів у свою галузь промислового чи духовного виробництва;

в) творче проектування себе як особистості.

Процес праці професіонала з ростом його майстерності і творчості набуває форми, зокрема: Я ↔ винахід ↔ не-Я. Те, що винайдене, зовсім нове, невідоме до цього, стає засобом праці, удосконалює процес праці і характеризується позитивним ефектом. Наукове пізнання і процес ство-

рення технологій мають початок у часі і датуються, створюючи *критерій новизни за списком*.

Знання, висловлені мовою сучасної науки, мають координати часу; кожна одиниця знання може бути індексована; одиниці знання можна уявити у вигляді впорядкованого певного списку або серії списків. За критерієм новизни розглядається одиниця наукового знання, якщо вона на час її створення відсутня в списку одиниць наукових знань. Винаходи вважаються новими, якщо вони невідомі фахівцям.

Винаходи відносять до галузей праці людини, яка використовує відкриті властивості і явища природи, втілені у нові прилади, засоби виробництва і речовини, що вдосконалюють техніку. Слід розрізняти предмети винаходу: *пристрої, способи, речовини*.

*Позитивним ефектом* (наслідок дослідження, розв'язання наукової й технологічної задачі) є позитивні зміни спочатку в психіці: а) психічних процесів; б) психічних властивостей особистості; в) психічних і психомоторних функціях; г) психічних станах; г) психологічній будові дослідної праці, якою створюються *винаходи, пристрої, способи, речовини*.

Отже, процес праці розглянуто як праксичну систему єдності «Я – праксис – інше-Я», вони через застосування дії проникають одне в одного: *психе* – Я – мислення, почуття та уява і сома (тіло), дія, утворювана потенціалами психомоторики та енергії, забезпечують вирішення задач, створюють позитивний ефект. **Інше-Я** складає предмет взаємодії людини з: живою природою, технікою, технологіями і не живою природою, людьми, знаковими системами, художніми образами та соціумом і викликають зміни, відповідні меті.

Наші дослідження показують, що система пізнавальної взаємодії людини з довкіллям досить правдоподібно зображується формулою:

**Я ↔ дія системи винаходів ↔ інше-Я**

*Процес творчості розгортається в системі Я* (психе, свідомість) та інше-Я (таємниця, невідоме у предметі). Вихідною передумовою активності є «Я», а не предмет дій.

Генеza професіонала здійснюється етапами від фахівця до професіонала-майстра, професіонала-творця, який здатен, діючи на не-Я, застосовувати винаходи: пристрої, способи дій, нові речовини, безпомилково користується гностичними, перетворюючими та дослідницькими діями; професіонал-ретроград з перекрученими настановами і схильностями до руйнування предметів своєї праці – приречений на поразку.

### **1.5. Міокінетичний потенціал фахівця у професіях типу «людина-людина – соціально-психологічне середовище»**

Проблема виявлення ролі та особливостей діагностики ступеню сформованості міокінетичного потенціалу для професійного становлення фахівця у професіях типу «людина-людина – соціально-психологіч-

не середовище» (ЛЛСПС) є актуальною та практично не розглядалась. Є лише роботи окремих авторів, які взагалі ставили питання про наявність міокінетичної діагностики [74; 75; 76; 84] та сенсомоторного поля [7; 26; 41; 132]. Усе це спонукає дослідників до перегляду методологічних, парадигмальних, методичних та організаційних підходів.

Існуючі сьогодні у світовій практиці способи діагностики, у тому числі й у системі профвідбору, не відповідають сучасним вимогам достатності та надійності. Дефіцит часу для прийняття креативних рішень зростає в геометричній прогресії, а методи профвідбору базуються на застарілих методологічних підходах і способах реєстрації психофізіологічних параметрів. Отже відсутність сучасної методології, надійної діагностичної апаратури не дозволяє забезпечити якісний профвідбір та виявити ступінь сформованості міокінетичного потенціалу фахівця у системі ЛЛСПС і здійснювати якісне психологічне забезпечення їх діяльності.

Із створенням багатоканального комп'ютерного діагностичного дослідницького комплексу «ДИК-01.01» частково цю проблему нам вдалося вирішити та отримати принципово нові результати, які відкривають широкі перспективи перед фахівцями з проблем психологічного забезпечення діяльності, взагалі, та діяльності у системі ЛЛСПС, зокрема.

Методологічною основою нашого дослідження є авторська теорія психофізіологічних механізмів організації, побудови та управління руховою діяльністю. Однією з основних засад цієї концепції є інтегративна, функціональна, багатоетапна, ієрархічна, циклічна, двокільцева, матрична функціональна система, яка забезпечує індивіду ефект пристосування завдяки виходу за межі організму через зв'язок із зовнішнім світом, через зміну поведінки.

Відсутність серед дослідників єдиної концептуальної схеми вивчення нервової системи хребетних не може бути перешкодою для дослідження та аналізу механізмів її діяльності, однак створює певні труднощі, насамперед на етапі відбору вихідних положень для формулювання напрямків пошуку теоретичних засад для обґрунтування психофізіологічних механізмів організації, побудови та управління поведінкою, діяльністю, взагалі, та дослідження особливостей діагностики ступеню сформованості міокінетичного потенціалу для професійного становлення фахівця у професіях типу ЛЛСПС від етапу первинної професіоналізації до етапу професійної майстерності, зокрема.

Найбільш привабливим, на наш погляд є підхід, де стверджується, що існують окремі нервові мережі, які беруть участь в утворенні сенсорних, моторних та центральних систем в мозку хребетних [7; 61; 74; 75; 76; 83; 89; 96; 130; 133; 132]. Відповідно до нього, на спинальному рівні існують вхідні (сенсорні) та вихідні (рухові) шляхи. Завдяки безпосереднім зв'язкам між ними утворюються найпростіші автоматизми, які забезпечують негайні реакції у відповідь на вплив оточуючого середовища. Управління складнішими видами автоматизмів та координованих рухових актів (наприклад, локомоціями) здійснюється інтернейронами,

розташованими у спинному мозку. Цим пояснюється більш автоматизований характер дій вищих хребетних у відповідь на подразники, що надходять з оточуючого середовища. Стовбур головного мозку, а ще більше кінцевий мозок, вносять свої доповнення в організацію нервових мереж, що підвищує складність поведінки. Ці мережі можуть брати участь в додатковій обробці інформації, більш складних процесах регуляції поведінки. За їх допомогою утворюються центральні системи, які не є безпосередньо ні специфічно руховими, ні сенсорними, але беруть участь в організації механізмів навчання, пам'яті, що лежать в основі утворення «вищих психічних функцій» (адаптивних і пізнавальних здібностей, інформаційної готовності до сприймання та переробки інформації тощо).

В управлінні поведінкою, руховою діяльністю велике значення належить спинальним рефлексам. Однією з важливих їх ознак є те, що процес перебігає від сенсорних одиниць до рухових, але ніколи не здійснюється у зворотному напрямі. За даними останніх досліджень, будь-яка взаємодія між двома нервовими клітинами включає три складові: пресинаптичну, постсинаптичну і посередницьку – між двома першими. Остання, у свою чергу може характеризуватись як дистантна, суміжна, що утворює морфологічний контакт за допомогою синапсів. Класифікація синапсів здійснюється за різними основами. Виділяють як види (хімічні синапси, везикули і т. ін.), так і типи синапсів і терміналей, синаптичних контактів тощо, синапсів на окремій невеличкій ділянці соми клітини, дендрита.

Спираючись на сучасні дослідження, можна констатувати, що нейрон – це клітина, яка з'єднується з іншими клітинами через синапси, що в свою чергу здійснюють передачу специфічних сигналів, які створюють основу поведінкових актів. Синапси звичайно утворюють один із трьох типів нейронних елементів: вхідні волокна, які йдуть з інших областей і, як правило, закінчуються у вигляді терміналей аксонів; релейні нейрони певної області; власне інтернейрони.

Таким чином, кожен конкретний синапс може бути утворений будь-яким із перелічених вище елементів у будь-якому поєднанні. Як зазначає Г. Шеперд, синаптичний пристрій базується на певному специфічному засобі взаємодії всіх трьох елементів, що мають назву «синаптична тріада» [133]. Ідентифікація рівнів організації різних типів синаптичних мереж здійснюється за синаптичними тріадами. **Найперший рівень організації** – розподіл синапсів на окремій невеликій ділянці соми клітини, дендрита або терміналі аксона. При цьому може мати місце з'єднання у вигляді простої конвергенції (збігу) одразу декількох виходів або простої дивергенції (розходження) на кілька вхідних зон. Можуть мати місце також послідовні, або реципрокні, взаємодії. В усіх цих випадках дана ділянка утворення синаптичної мережі виступає як конкретна, локальна інтегративна одиниця – мікромережа. Доволі часто конкретний вид мікромережі повторюється на клітинах даного типу по всьому шару, формуючи утворення (модуль), за допомогою якого здійснюється спе-

цифічний спосіб обробки та збереження відповідної інформації у локальній матричній комірці. За нашою концепцією, саме тут беруть початок специфічні сенсорні комплекси, які є чуттєвою основою актуалізації відчуттів, енграм, драйвів (біологічна мотивація та емоції як форма оцінки біологічної доцільності поведінкового акту).

**На наступному рівні організації** у мережу об'єднані нейрони ділянок, достатньо віддалених одна від одної. Тут передача здійснюється по гілці або стовбуру дендрита чи через аксон інтернейрона, або коллатераль вихідного нейрона. Ці мережі також можна назвати локальними, оскільки вони не виходять за межі конкретної ділянки. Вони забезпечують переважно поширення активності за межі локальної ділянки або забезпечують протилежні взаємодії між сусідніми інтегративними одиницями у межах локальної ділянки. На цьому рівні забезпечується утримання необхідного збудження, що сприяє диференціації порогів чутливості, відповідних локальних матричних комірок і функціонуванню орієнтовно-пошукової діяльності.

**Більш високий рівень організації** характеризується наявністю з'єднань між різними ділянками. Звичайно, кожна конкретна ділянка отримує входи і, як правило, дає виходи на кілька інших областей. На цьому рівні також діють принципи конвергенції, дивергенції та інтеграції різноманітної інформації. Крім того, забезпечуються зворотні зв'язки між різними ділянками і всередині них. При цьому, локальні зворотні зв'язки входять до складу протяжних мереж. За нашою концепцією, саме це створює умови для формування специфічних сенсорних комплексів, специфічних сенсорних синтезів та регіональних матричних комірок. На цьому рівні формуються специфічні сенсорні комплекси і специфічні сенсорні синтези з використанням сенсорної інформації різних модальностей, актуалізуються старі і будуються нові енграми, утворюються регіональні, сегментарні та уточнюються локальні матриці. Це забезпечує перехід до більш складних сенсорних синтезів та ще більшої диференціації відчуттів.

**Наступний за складністю рівень** передбачає наявність послідовного з'єднання одразу кількох областей, що утворює шлях або систему. Частіше за все, роль таких шляхів або систем зводиться до передачі інформації з периферії до центральної нервової системи (варіант організації сенсорної системи) чи з центральних відділів до периферії (варіант організації моторної системи). На будь-якому з таких шляхів часто виникають зв'язки, що йдуть у протилежному напрямі для забезпечення низхідного, висхідного або центрифугального управління. Ймовірніше за все, на цьому рівні відбувається подальше ускладнення регіональних, сегментарних та локальних матриць, які містять у собі як філогенетичні, так і онтогенетичні енграми, укрупнення інформаційного алфавіту і вперше утворюються умови для повноцінного формування орієнтовно-пошукової діяльності, цілі, мотивації, емоційної реакції, дії, психічного образу. За рахунок зв'язків, що йдуть у протилежному напрямі, забезпечується спадне, висхідне

та центрифугальне управління. Ми вважаємо, що саме тут вперше виникають умови, які забезпечують функціонування активної форми процесу прийому та переробки інформації, тобто сприймання.

**Найвищий з виявлених на сьогодні рівнів** – система, що поєднує між собою ряд ділянок, які беруть участь в управлінні поведінкою всього організму в цілому. Такі мережі характерні для управління вищими функціями моторних і сенсорних систем, багатьох центральних систем і означаються як «розподільні системи». За нашою концепцією, саме на цьому рівні відбуваються: остаточне оформлення специфічних сенсорних комплексів, специфічних сенсорних синтезів, розподільних матриць, де відбувається актуалізація старих і формування та запам'ятовування нових енграм; перехід від реактивної форми відображення (відчуття) до активної (сприймання); ускладнення орієнтовно-пошукової діяльності, мотиваційно-пізнавальної та емоційно-чуттєвої сфери; становлення складнокоординаційних видів діяльності; включення повною мірою функціональної системи з двома кільцями управління. Сьогодні ні у кого не викликає сумніву той факт, що основу нервової організації складають синаптичні мережі. Аналіз експериментальних даних дає змогу виявити і сформулювати складну послідовність етапів формування специфічних синаптичних контактів, а саме весь процес охоплює час від моменту появи нейрона, захоплення стадії міграції, диференціювання та закінчення визрівання кожної частини клітини.

Аналіз результатів проведених досліджень дає підстави припустити, що на формування синаптичних контактів у нервовій системі значний вплив мають генетичні й епігенетичні фактори. Зокрема, виявлено конкуренцію за володіння синаптичними ділянками, що спостерігається у процесі нормального розвитку. Втрата певного типу синаптичних терміналей стимулює розростання й утворення аксонних виростів, які мають високу рухливість та здатні проростати до вакантних місць [61; 77; 76; 86; 89; 133] та ін.

Аналогічна картина спостерігається в ряді відділів нервової системи. Це дає змогу припустити, що будь-яка клітина запрограмована на створення певної кількості синапсів, матричних комірок і при пошкодженні намагається відтворити необхідну кількість з'єднань, матричних комірок, незважаючи на те, що останні можуть утворюватись у невідповідних місцях. Крім того, умови, за яких розвивається організм, також сприяють перемозі в цій конкурентній боротьбі тих видів невротичних контактів, які краще забезпечують адаптивні можливості індивіда у заданих умовах. Відтак для підвищення ефективності організації, побудови рухової діяльності, поведінки й управління нею важливе значення мають умови формування специфічних сенсорних комплексів, специфічних сенсорних синтезів, відповідних матриць, які сприяють оволодінню й управлінню руховою діяльністю, поведінкою.

Всі нервові мережі, які входять до складу провідних шляхів, організовані за модульним принципом і становлять сенсорну систему. В різних



сенсорних системах ці мережі мають ряд спільних властивостей (дивергенцію та конвергенцію). Так, аксони, що надходять, можуть дивергувати до кількох центрів одразу, а аксони з різних джерел – конвергувати в одному конкретному центрі. Формування ланцюгів зв'язку зумовлене наявністю часової послідовності у передачі подразника. При цьому, завдяки дивергенції на наступних рівнях деякі зв'язки можуть організуватися паралельно через відповідні матриці і різні форми інформації можуть передаватися та сполучатися водночас. Дослідники виділяють специфічні, неспецифічні та відцентрові шляхи, які утворюють зворотний зв'язок. Специфічні сенсорні шляхи спеціалізуються на точній передачі сенсорної інформації, неспецифічні використовуються для сенсорної інтеграції та регулювання поведінки всього організму в цілому. Все це забезпечує умови перебігу аналітико-синтетичної діяльності.

Виходячи з цього можна припустити, що орієнтовно-пошукова діяльність, програмування дій, поведінки та їх зіставлення започатковуються саме в цих сенсорних мережах та відповідних матрицях. Властивості рецептивних полів у загальному вигляді відображають зростаючий ступінь складності переробки інформації. Центр нервової системи частіше за все складається з трьох елементів: вхідних та вихідних волокон і внутрішніх (вставних) нейронів. Існує два види вставних нейронів – ті, що забезпечують горизонтальні взаємодії, і ті, завдяки яким здійснюється пряма передача інформації між вхідними та вихідними волокнами (біполярні клітини). Горизонтальні зв'язки існують у двох рівнях: перший (горизонтальні клітини) – рівень рецепторного входу; другий (амакринові клітини) – рівень виходу до гангліозних клітин. Амакринові клітини забезпечують функціонування різнорідних реципрокних та послідовних синаптичних зв'язків, які відбуваються на рівнях та відповідних матрицях, що задані складністю переробки інформації. Таким чином здійснюється пряма передача сигналів до вихідного нейрона та локальна переробка сигналів у вставлених нейронах і локальних нейронних мережах.

Ймовірніше за все, саме така організація нейронних мереж забезпечує умови актуалізації формування та збереження енграм у відповідних матрицях, а на їх основі – специфічних сенсорних комплексів, специфічних сенсорних синтезів і, як наслідок, образів сприймання. Поряд із точною передачею ознак стимулу рецептори мають здатність посилювати деякі властивості ознак. Очевидно, це також є невід'ємною ланкою функціонального процесу, який відбувається на рівні внутрішніх синаптичних мереж, що мають здатність до поступового ускладнення організації ієрархічної побудови сенсорних шляхів. Результатом стимуляції сенсорної системи є поведінкова реакція організму. У індивіда вона може виявлятися як у зовнішній, так і у внутрішній формах. Внутрішнє відтворення внутрішньо усвідомленого образу стимулу дає змогу планувати, обирати оптимальний тип поведінкової реакції. Процес формування внутрішнього образу, що включає розпізнавання стимуляції,

диференціацію та розрізнення властивостей стимулу в нейрофізіології, визначається як сприймання.

Найпростішою властивістю сприймання є виявлення наявності стимулу. Для цього необхідно, аби стимул мав мінімальну інтенсивність (поведінковий поріг). З точки зору психології це прерогатива відчуття, тому в кожному окремому випадку ми будемо вносити уточнення в термінологію, що прийнята в нейробіології та нейрофізіології. Таким чином, говорячи про поведінковий поріг, ми вважатимемо, що йдеться про поріг чутливості (властивість відчуття). Причому кожний рецептор має свій характерний для нього мінімальний поріг, який забезпечує якісне відчуття та реагування на специфічний подразник мінімальної сили. Для передачі інформації сенсорним шляхом потрібно, щоб відбулась сумація кількох рецепторних реакцій. Так, для стимуляції рецептора ока (фоторецепція сітківки) достатньо одного фотона, але для стійкого сприймання необхідна одночасна активація близько семи рецепторів. Тому поведінковий поріг дещо вищий, ніж поріг чутливості окремого рецептора. Це правило справедливе для більшості сенсорних систем. Лише у рідких випадках активність у одному синапсі достатня для появи нового імпульсу. Як правило, нейрон повинен отримати багато імпульсів, перш ніж в ньому виникне імпульс відповіді. Генерація імпульсу робить нейрон неідеальним упродовж приблизно 0,001 с. Таким чином, теоретично максимальна частота відповіді нейрона дорівнює приблизно 1000 імпульсів за с, а практично вона ще нижче – від 300 до 800 ( $\bar{X} = 550$ ) розрядів за с.

Наступна важлива характеристика стимулу – кількісна. В сенсорних системах при зміні стимулу змінюється у кількісному виразі і реакція відповіді. Встановлено також, що в сенсорній системі поведінкові відповіді тісно корелюють з імпульсними розрядами нейронів на послідовних рівнях (за нашою концепцією – у відповідних матрицях, розташованих на різних рівнях управління).

Просторове розрізнення в окремих сенсорних системах залежить від розподілу локальних стимулів і здатності системи виявляти місце їх локалізації, тобто відповідної матриці, або матричної комірки. Здатність до просторового розрізнення мають зорові, слухові та соматосенсорні системи. Встановлено, що слабка стимуляція активізує переважно прямі шляхи, які забезпечують елементарне виявлення стимулу, і тільки при підвищенні потужності впливу в сенсорних системах починають функціонувати горизонтальні зв'язки, що приводить до підвищення чіткості просторового розрізнення. За нашою концепцією, це перший крок переходу від реактивної форми відображення до активної, від відчуття до сприймання. Цей перехід здійснюється завдяки утворенню сенсорних модулів, матриць та специфічних сенсорних комплексів, що є водночас необхідною умовою формування індивідуального моторного та сенсорного полів.

Як свідчать результати нейрофізіологічних досліджень [7; 61; 77; 75; 76; 83; 89; 96; 130; 133; 130], навіть для найпростішого сприймання по-

трібно участь сукупності нейронів та їх зв'язків, налаштованих на координоване поєднання одночасно кількох якостей стимулу. Ця сукупність якостей становить характеристику ознаки, а механізм, завдяки якому нейрон або нейронний ланцюг більше, ніж інші, зорієнтований на стимул, можна назвати вилученням (або виділенням) ознаки. Так, розрізнення двох крапок, а також вилучення ознак при аналізі просторових характеристик подразника, пов'язані з механізмами латерального гальмування та іншими видами взаємодії у сенсорних шляхах, що сприяють посиленню контрасту між стимульованими та нестимульованими ділянками, матричними комірками або матрицями.

Ще однією особливістю сенсорних систем є їх здатність до розрізнення якості стимулу. За аналітичного способу розрізнення кожна із субмодальностей зберігає свій індивідуальний характер. При синтетичному – кожна окрема якість суттєво відрізняється від сформованого на її основі цілого. При кожному перетворенні із сенсорної інформації виділяються нові знання. Чим вище і більше інстанцій, через які передається нервовий імпульс на шляху до мозку, тим менше в ньому загальної кількості інформації, тобто вона втрачає у деталях, а виграє в узагальненні. Вся діяльність нервової системи ґрунтується на виявленні змін у структурі сигналу, а головною стратегією є порівняння. Відмінності підкреслюються і виділяються, а їх відсутність залишається непоміченою. Основний механізм порівняння побудований на принципі протиставлення збуджувальних та гальмівних впливів.

Зрозуміло, що, як тільки будь-який мотонейрон розрядиться, у решти нейронів, що знаходяться в гальмівному полі, що утворилось, підвищаться пороги, і що наступним збудиться нейрон, розташований у віддаленій ділянці пулу. Розряд цього нейрону призведе до виникнення навколо нього іншої ділянки із підвищеними порогоми і т. ін. Тормозний ефект зникає через 50-100 мс, але упродовж цього часу нейрони усередині поля не будуть мати можливість збуджуватись, а для тих, які знаходяться на краю поля, буде необхідна більш інтенсивна вхідна імпульсація. За нашою концепцією, це стає можливим лише за умов матричної багаторівневої двокільцевої циклічної організації нервових мереж. Процес посилення і зниження активності на вході нейрона забезпечує прояв аналітико-синтетичних можливостей системи, що конче необхідно для ретельного аналізу стимулу, який пред'являється та поступово перетворюється на образ. Прості «спарювання» збуджувальних та гальмівних впливів (біполярні утворення) є основою побудови нейронних ланцюгів у всіх сенсорних системах, а також невід'ємною умовою функціонування матричних комірок, відповідних матриць, орієнтування, уваги, апарату прийняття рішення, апарату, що зіставляє, та апарату побудови програми дії.

Отже, у людини образ сприймання формується водночас на різних рівнях узагальнення із застосуванням відповідних матриць: а) на найвищому рівні фіксується лише наявність стимулу, який пред'являєть-

ся; б) нижче розташовані рівні здатні виділяти орієнтацію стимулу стосовно фону, інші відповідають за аналіз деталей цього стимулу. При цьому, в одних випадках може бути достатнім виявлення лише самих загальних властивостей об'єкта, що сприймається, в інших необхідний детальний аналіз. Слід зазначити, що при побудові багаторівневих загальних схем, які дають змогу розпізнавати образи, незважаючи на викривлення, сенсорні системи можуть враховувати викривлення вхідного сигналу. Додаткову інформацію про об'єкт, що входить у дане сенсорне повідомлення, дає контекст. Здатність використовувати контекст робить систему сприймання людини значно складнішою, удосконаленою та гнучкою. Контекст задає правила, за якими будується наш перцептивний образ. Завдяки контексту ми знаємо, чого нам слід очікувати, і маємо змогу осмислено інтерпретувати наші сприймання. Чим більше ми знаємося на тому, що відбудеться у майбутньому, тим легше сприйняти те, що відбувається зараз. Для повного використання контекстної інформації сприймання повинно відставати від отримання сенсорної інформації перцептивними системами в часі (від 50 до 120 мс).

Окрім контексту, на точність та якість сприймання впливає кількість інформації. Надмірна інформація дає змогу вибірково концентрувати увагу на окремих фрагментах стимулу, передбачати наступні його частки, зосереджуватись на основних моментах, що несуть основний зміст. Використання контекстної інформації для інтерпретації сенсорного повідомлення неможливе без виділення ознак та їх зіставлення з даними та припущеннями, які містяться у минулому досвіді. При цьому, сам процес зіставлення не може бути довільним. Завжди має місце очікування сенсорних подій, що мають відбутися. Це очікування ґрунтується на відомостях про щойно здійснені події. Побудова та перегляд очікування під час інтерпретації сенсорного повідомлення називають процесом активного синтезу, в ході якого сенсорна система повинна будувати та перевіряти гіпотези водночас на кількох рівнях або послідовно у кожному конкретному рівні чи в ряді рівнів, зіставляючи отримані дані з цілим. Характеристики подразника можуть бути інтерпретовані як осмислені повідомлення тільки за умови спільних зусиль з боку сенсорного аналізатора, процесів пам'яті та мислення. Здійснюючи аналіз через синтез, система розпізнання образів розглядає задачу з усіх можливих боків. Коли очікування не виправдовуються або контекст відсутній, система працює повільно, спіраючись виключно на сенсорні дані.

Оперуючи у знайомій та легко прогнозованій ситуації, система функціонує швидко й ефективно, відбираючи для аналізу достатню кількість даних, за допомогою яких підтверджуються поточні очікування і доповнюються дані, які недоотримані від сенсорних систем відповідно до сформульованої внутрішньої моделі (енграми, схеми, образу). Потреби в активному синтезі задовольняються завдяки діяльності оперативної пам'яті, яка реєструє результати поточного аналізу. За допомогою використання цих синтезів у подальшій діяльності результати аналізу

з оперативної пам'яті індивіда переходять у довгострокову, тобто утворюють онтогенетичні неграми, які і зберігаються у матрицях, розташованих на відповідних рівнях управління. За нашою концепцією, це одна з умов формування психічного образу взагалі та образів майбутньої поведінки, дії, діяльності зокрема.

У розпізнаванні образів має місце ситуація, завдяки якій сенсорні системи будують сприймання із окремих актів розрізнення. Проте частіше за все ми маємо справу з ситуацією, в якій у формуванні образу сприймання бере участь велика сукупність нейронів і мереж матричних комірок та матриць, і хоч ці сукупності перекриваються одна одною, за їх допомогою створюються диференційовані відповіді. При цьому вихідним пунктом є аналіз окремих нервових компонентів. Дослідження V. В. Mountcastle показали, що найменша виявлена одиниця анатомічного представництва – бочонок – є еквівалентною за розмірами основній функціональній одиниці – колонці. Вважають, що процеси, які відбуваються всередині колонки, стосуються тільки початкових етапів переробки сенсорної інформації в корі. Таким чином, відкриття колонок, тонких деталей соматотопіки та численних представників поверхні тіла наближають нас до розуміння механізмів сприйняття. Окрім того, T. A. Woolsey, H Van der Loos встановили, що колонки (бочонки) складають морфологічну і, водночас, функціональну одиницю, в якій відбувається мультисенсорна інтеграція. За нашою концепцією мультисенсорна інтеграція стає можливою завдяки функціонуванню локальних, сегментарних, регіональних та розподільних матричних комірок та відповідних матриць.

Для нормального функціонування організму в навколишньому середовищі необхідно безперервно співвідносити інформацію, яка надходить із цього середовища до мозку, до сенсорних систем, з результатами здійснення тих чи інших дій. Останні неможливі без відповідних органів та специфічної організації нервових мереж, які управляють ними, тобто рухових систем. Для розуміння цих процесів важливо виділити базову одиницю нервової організації, яка пов'язана з моторною функцією. Три-валій час такою вважали рефлекторну дугу. Однак сучасні дослідження показують, що рухова система організована на тих самих засадах, що й нейронні мережі всієї нервової системи, тобто за принципом рефлекторного кільця. Нагадаємо, що інформація в організм потрапляє через сенсорні системи (аферентними шляхами), а виходить через рухові системи (еферентними шляхами). На клітинному рівні залози та м'язи є не що інше, як модифікація основних клітинних схем (нейронів). Рухові шляхи впорядковані в мережі та з'єднані на засадах, що мають багато спільного з розглянутими вище умовами функціонування сенсорних шляхів. І тут основні механізми діють на рівні периферійних рухових органів, нейронних мереж, поведінкових актів.

Розвиток спеціальних синаптичних ділянок залежить від багатьох різноманітних факторів. Пресинаптичні та постсинаптичні процеси та позаклітинний матрикс роблять свій внесок у суворо запрограмовану

послідовність взаємодій. У цьому процесі беруть участь як хімічні, так і електричні фактори. Аксони від кількох пресинаптичних клітин вступають у конкуренцію за право утворити вхід на одній із постсинаптичних клітин, що сприяє підвищенню адаптивних можливостей, пластичності, навчанню. Синаптичний ганглії – не проста передаточна станція, а локальна система, яка здатна приймати власні рішення. Контроль її функціонування здійснюється як нервами, так і гормональними вхідними сигналами, завдяки яким інтегруються впливи. Період прийняття рішення може тривати від кількох мілісекунд до кількох хвилин. За його тривалістю оцінюється ефективність діяльності симпатичної нервової системи.

При виділенні елементарних одиниць рухової поведінки звичайно йдеться про найпростіші автоматизми (рефлекси), які є основою для створення більш складних форм поведінки, або комплексні фіксовані дії (стереотипні послідовні дії), що генеруються самим організмом чи запускаються зовнішніми сигналами. Порівнюючи рефлекс та комплексні фіксовані дії, можна констатувати, що рефлекс – це простий стереотипний та репродукований руховий акт, тоді як комплекс фіксованих дій – це складний руховий акт, який включає специфічну часову послідовність кількох компонентів. Рефлекс запускається завдяки дії подразника, а величина рухової реакції пропорційна силі подразника. Комплекс фіксованих дій запускається внутрішніми сигналами або зовнішніми стимулами, які відіграють важливу роль тригерів, що викликають реакцію типу «все або нічого». Дослідженнями доведено, що локомоції пов'язані з управлінням, яке здійснюється спинним мозком та вищими руховими центрами. Всі вони об'єднані у загальну схему нервової регуляції рухів, де головним елементом є центральні генератори програм, що знаходяться у спинному мозку. Ці генератори включають у себе нервові механізми, завдяки яким забезпечується координувана ритмічна вихідна активність мотонейронів, що іннервують виконавчі органи – м'язи. У свою чергу діяльність центральних генераторів програм запускається й регулюється спадними впливами, які формуються у вищих рухових центрах, що розташовані на кількох рівнях ієрархічної системи регулювання рухів.

Наступним складовим елементом системи управління є сенсорні входи, завдяки яким активується або спинний мозок, або вищі центри, а також канали зворотного зв'язку, через які надходить інформація як від різноманітних за призначенням рецепторів, так і в межах самої центральної нервової системи – від центрів, що розташовані нижче, до центрів, які розташовані вище (так звана «центральна петля», або копія еферентації). Таким чином, центральні генератори програм займають провідне місце у будь-якій системі управління локомоцією. Виділяють кілька різновидів нервових мереж, відповідальних за ритмічну активність на вході генератора: модель **A** із поліцентрами; модель **B** із замкнутою петлею; модель **B** з пейсмейкером.

Гіпотеза «багаторядного та багат шарового кільця» (замкненої траєкторії) як основної структури спинального автоматизму крокуючої

кінцівки добре узгоджується з даними сучасних досліджень у галузях біомеханіки, нейробіології, нейрофізіології, психофізіології, теорією домінанти, а також з ідеями дослідників [7; 61; 74; 75; 77; 83; 89; 96; 130; 133; 130 та ін.], що стосуються управління локомоціями.

До цього часу ми розглядали найпростіші механізми, що лежать в основі побудови і функціонування локомоторних актів, жорстких поведінкових програм, які регулюються і здійснюються завдяки нервовим центрам, розташованим у спинальному мозку або у стовбурі головного мозку хребетних. Для уточнення дії механізмів організації, побудови та управління рухами, руховою діяльністю, поведінкою необхідно розглянути, як мінімум, два аспекти. Перший стосується морфологічної основи та фізіологічних механізмів функціонування систем, керованих сегментарним апаратом, другий – управління руховими функціями в контексті діяльності організму в цілому. Часткове уявлення про ці процеси та механізми дають: концепція про командний нейрон (окремий нейрон, нервово волокно), який запускає цілісний поведінковий акт; концепція ієрархічної організації систем управління, за якою центри, що розташовані нижче, підпорядковуються тим, які розташовані вище. На нашу думку, це певною мірою вказує на місце знаходження матричних комірок, матриць і розташування окремих енграм та умови їх актуалізації й використання.

Слід зазначити, що більшість рухів, що управляються на спинальному рівні можна віднести до комплексних фіксованих дій. У цьому разі роль командних нейронів зводиться до запуску та регулювання відповідної рухової програми. Нейрони-тригери можуть запускати відповідну рухову програму, але не брати участі в її здійсненні. Воротні нейрони можуть підтримувати або видозмінювати відповідну рухову програму за умови постійного збудження (управління позними та ритмічними рухами). Командні нейрони беруть участь в управлінні і складних комплексних фіксованих діях (маніпулювання, комунікація, харчова та статева поведінка тощо). При запуску або видозмінненні рухових команд великого значення набувають механізми функціонування сенсорних каналів, що здійснюють вплив на всіх рівнях організації діяльності мотонейронів до клітин, які керують самими командними нейронами. Отже, можна зробити висновок про те, що за конкретний поведінковий акт відповідає не один командний нейрон, а мережа таких нейронів, що мають численні «ворота», стан яких залежить від багатьох факторів, у тому числі й від перелічених вище. Таке управління не може бути здійснене без ієрархічно побудованої системи. Слідом за дослідниками [7; 61; 83; 89; 96; 130; 133; 130 та ін.], а також спираючись на аналіз власних досліджень [74; 75; 76], ми будемо виділяти ієрархічні рівні організації, які обслуговують управління та регуляцію рухів, дій, діяльність, поведінку і відрізняються за функціями, локалізацією, аферентацією і строком виникнення в процесі філогенезу.

**1-матриця** формується на базі рівня А – рівня моторики тулубу та його сегментів. В ній актуалізуються: – механізми, що забезпечують

тонічні «загрунтовування» для фазичних скорочень м'язів; – регуляції їх збудження; – реципрокні іннервації та денервації антагоністів; – регуляції пози, затискової рухи та дії; – управління стато-кінетичними рефлексами; – в основному корекційний процес узгодження ефektorної активності кожного м'яза з його довжиною. Не виконуючи у індивіда майже ніяких самостійних рухів, крім позних і мимовільних, виконуючи фонову роль, ця матриця використовує тільки внутрішню аферентацію (управління здійснюється лише внутрішнім кільцем), забезпечує умови актуалізації та функціонування безумовних рефлексів, філогенетичних енграм, специфічних сенсорних комплексів, диференціацію відчуттів, специфічних сенсорних синтезів даного класу.

**2-матриця** формується на базі рівня **Б** – тім'яно-паллідарний рівень синергій та штамів. Інформацію про положення і рухи власного тіла, про всі явища, які відбуваються на периферії, отримує від системи «блідих тіл зорових бугрів». Має здатність управляти та підтримувати точність руху в часі, повторність та своєчасність перехресного чергування рухів кінцівки. Зв'язок з екстрапірамідальною (субкортикальною) системою забезпечує: – управління м'язових груп (в нашому дослідженні основні (базові), допоміжні та супутні групи м'язів); – боротьбу з реактивними силами; – сприяє виникненню динамічно стійких рухів на основі тангорецепторної аферентації. Зазвичай, ця матриця забезпечує функціонування фонових рівнів. Проявляється у вигляді виразної міміки, пластики, емоційно забарвлених рухах. Вона здійснює реалізацію ефektorики через тетанусні спайкові процеси, очолює на одному зі щаблів розвитку всю соматичну моторику. Хоча ведуча аферентація переважно пропріоцептивна, але, на відміну від матриці **1**, вона проявляється як суглобно-кутова, геометрична пропріоцептика швидкостей та положень, до якої приєднується ще дуже широкий комплекс загальної екстероцептивної чутливості (протопатичної, епікритичної) з притаманними їй рецепціям точними диференційованими за місцем розташування інтенсивністю та якістю. Крім того, всі ці рецепції (як пропріоцептивні, так і такі, що доповнюють їх екстероцептивні дотикові) на цьому рівні організації матриці здійснюють побудову та управління рухами, їх зашифровку і корекцію, використовуючи схематичний образ координат руху, його схематичний геометричний образ, онтогенетичні енграми, диференціацію відчуттів, образи сприймання. Сенсорний синтез у цій матриці є повністю пропріоцептивним, утвореним за допомогою пропріомоторних відправлень та реакцій, і може досягати високого розвитку та диференціації. Дана матриця забезпечує функціонування шеренги координатних властивостей, а саме: здатність до ведення високоузгоджених рухів усього тіла, залучаючи до узгодженої роботи швидку та повну аферентаційну сигналізацію про всі динамічні процеси, які відбуваються на периферії; здатність чітко та налагоджено вести рух у часі, забезпечувати своєчасність чередування рухів усіх кінцівок при локомоціях, об'єднувати їх у загальний ритм тощо. Являючись основою



для формування образу координації, моторного образу дії, матриця **2**, задаючи часову та ритмову структуру руху, дії, діяльності, вносить внутрішній пропріомоторний ритм до цього руху, дії, діяльності які регулюються матрицями, що розташовані на більш високих рівнях управління, організації та побудови; прихильність до штампів і абсолютного копіювання рухів, як ритмічних, так і одноразових, що досягається за рахунок постійного пристосовування м'язових добавок, адекватних змінам силового поля (зовнішнього та внутрішнього). Якщо організму вдається знайти структури, які забезпечують динамічну стійкість руху, то він припиняє використовувати фазичні тетанічні залпи, реактивні сили, що збивають, і набуває можливість використовувати ці сили з максимальним для себе виском. Відсутність дистанційних рецепторів та їх синтезу, що приводить до оволодіння зовнішнім простором, перешкоджає у повній мірі самостійно формувати моторне і сенсорне поля. Слабкий зв'язок з вестибулярною системою та мозочком не дозволяє управляти значною кількістю самостійних рухів. За наявності матриці, що розташована на більш високому рівні, матриця **2** забезпечує всю внутрішню координаційну організацію локомоторних рухів, але в абстрактному вигляді, поза конкретною ситуацією. Отже на цьому рівні функціонування у матриці не закладена можливість до самостійного формування цілей і мотивів. За мотивами та потягами ведучого рівня тут поступово виробляються нові рухові комбінації, нові синергії, які заміщають первісні тимчасові образи координації, що побудовані завдяки ведучому рівню для даного рухового рівня, або актуалізується здатність використовувати вже готові автоматизми (координаційні структури, координаційні образи тощо), що містяться у фонді цього рівня.

**3-матриця** формується на базі рівня **С** – корково-стриарний рівень просторового поля відноситься до пірамідно-кортикальної системи. Має два виходи до ефекторної периферії: пірамідальний та екстрапірамідальний. Характерною ознаками функціонування даної матриці є: ведуча роль зорової аферентації; метричність, об'єктивованість, широкість, гомогенність; аперіодичність та переключаємість прийомів і траєкторій руху (пластичність ЦНС); точна оцінка розмірів та форм руху і, як наслідок, ефективно цілеспрямоване досягнення запланованого результату; диференціація та розподілення руху на елементи, виходячи з індивідуального досвіду суб'єкта (наявний локомоторний фонд); забезпечення пересування тіла у просторі за рахунок аферентації (яка перероблена й упорядкована у вигляді образів сприймання сенсомоторної інформації, що надійшла від синтезів теле-пропріо-танго-рецепторики). Як фоновий, цей рівень приймає участь в управлінні смисловими рухами, що пов'язані з переміщенням тіла у просторі; як ведучий – в усіх видах локомоцій балістичних, наслідувальних та інших рухах. Рухи, що управляються через дану матрицю, дуже мало пов'язані з позою власного тіла та з позиціями проміжних ланок самої кінцівки, яка рухається і дуже сильно – із зовнішнім простором через відповідні аналізаторні

системи. Функціонування матриці **3** має складну систему переробки аферентації (перцептивна модель поведінки), що пов'язано з діяльністю як зовнішнього, так і внутрішнього кілець і розподіляється на дві підрівневі матриці **3.1.** і **3.2.**

**Підрівнева матриця 3.1:** регулює точність; допускає значно більшу варіабельність рухів або їх елементів в умовах, які є неадекватними до смислової задачі, що дозволяє у свою чергу організувати пристосування рухів до різних умов середовища більш гнучко та тонко; сполучає позне і суглобно-кутове переключення із збереженням просторової totoжності (конгруентності).

**Підрівнева матриця 3.2:** відіграє вирішальну роль для тих рухів, де необхідні влучність, точність і т.і.; зберігає здатність до переключення, яка має місце при функціонуванні підрівневої матриці **3.1.** і у випадку збереження геометричної totoжності у вигляді геометричного образу через будь-які м'язові системи, будь-які іннервації за будь-яких масштабів. Отже, підрівнева матриця **3.1.** використовує безпосередньо заданий просторовий контур руху (образ координаті, геометричний образ, моторний образ). На відміну від неї, підрівнева матриця **3.2.** використовує заданий, чи то такий, що уявляється як геометричний образ, моторний образ, образ виконання руху, дії, діяльності без обмежень щодо місцeroзташування та масштабу; високого удосконалення досягає орієнтування у просторі, точність цільових локомоторних переміщень; збільшується обсяг виконання одноразових, нестереотипових цільових дій, здатність до навчання, імпровізації нових рухових комбінацій. На основі минулого досвіду, закладається можливість переходу від драйв-рефлексу до емоційно-мотиваційної сфери (у психологічному змісті цього поняття), до предметних дій, рухливих та спортивних ігор, цілеспрямованого навчання, поведінки.

**Матриця 4** – формується за участю тім'яно-передмоторного рівня **D** – рівня предметних дій, який відноситься до пірамідно-кортикальної системи і забезпечує: рішення смислової задачі; складання логічно зв'язаних послідовних рухів, дій; управління рухів з предметами. Теле-рецепторна аферентація забезпечує актуалізацію та формування філо- і онтогенетичних енграм, образу координаті руху, геометричного образу, моторного та сенсорного полів, адекватних ситуації, моторного образу руху, образів виконання руху, дії, діяльності, образу потрібного майбутнього, на основі функціонування зовнішнього і внутрішнього кілець. Як ведучий, цей рівень забезпечує майже всі смислові рухи, в тому числі графічні та мовні координаті; як фоновий – використовується лише в якості вищих автоматизмів (мовлення, письмо і т. ін.). Ведучою аферентацією є психологічний образ предмета у широкому розумінні (як такий, що полегшує і конкретизує абстрактні дії). Такий, що формується за допомогою більш глибоких узагальнень та значно складніших взаємодій між сенсорними і мнемічними складовими (перцептивна і концептуальна модель поведінки, модель потрібного майбутнього), ніж

синтези, які були розглянуті нами при функціонуванні нижче розташованих матриць, наприклад – матриці **3**. Ведучим мотивом матриці **4** є не сам предмет, а смисловий бік дії з цим предметом, незалежно від того, чи являється він у цій дії об'єктом або знаряддям. Аферентаційними системами матриці **4** є функціональні системи, завдяки яким здійснюється осмислення предмету, що наданий нам чуттєво, послідовність і порядок дій, які з ним відбуваються. Смислова структура рухового акту визначається змістом задачі, що виникла; вона сама визначає сенсорно-гностичний синтез, який є адекватним щодо цієї задачі, і ведучий рівень побудови та управління цим руховим актом. Руховий склад об'єднує в собі як функцію задачі, так і її виконавця, що в значній мірі притаманне спортивним іграм, видам діяльності, поведінки, де необхідним є прояс «тактичного мислення». На рівні управління, що забезпечує дана матриця, замість геометричної форми з'являється схема. Інакше кажучи, метричні, розмірні співвідношення замінюються топологічними, якісними співвідношеннями. Отже, на цьому рівні функціонування матриці простір втрачає у конкретності, але виграє у впорядкованості, осмисленні, виділенні суттєвого. Відбувається категоріальна організація простору (узагальнення), тобто надається перевага топологічній смисловій схемі над геометричною формою, що пов'язане з формуванням самого поняття предмету і розвитком геометричного чи дотиково-пропріоцептивного образу в узагальненій смисловій образ речі або предмета (в нашому дослідженні образ потрібного майбутнього, образи руху, дії, діяльності, поведінки). Відтак, для понятійного образу самого предмета, на відміну від геометричного образу, не є суттєвим його форма та метрика. На рівні функціонування матриці **4** час також організується топологічно (категоріально у ньому викристалізуються поняття «колись», «зараз», «потім»). Час на рівні функціонування матриці **2** виступає як ритм (часовий візерунок); на рівні матриці **3** – як момент прицілювання, вчасність, синхронність, тривалість, швидкість; матриці **4** – як смислова та причинна послідовність активних дій по відношенню до об'єкта. Таким чином, часові синтези на всіх рівнях стоять ближче до ефекторики, з якої виростає суб'єктивний час, із часу – смислова дія, із смислової дії на більш високих рівнях – поведінка, з поведінки – особистість, а з особистості – суб'єкт.

Просторові синтези на всіх рівнях щільніше зв'язані з аферентацією. Так, на рівні функціонування матриці **3** вони утворюють об'єктивоване сенсорне поле, використовуючи для цього моторне поле, яке є в індивіда у наявності; матриця **4** створює передумови для смислового упорядкування та ви členовування з оточуючого середовища об'єктів для активного оперування ними. При цьому, із аферентації виростає суб'єктивний простір, із простору – предмет, з предмета – узагальнені об'єктивні поняття. Отже, на рівні функціонування матриці **4** по відношенню до предмета сенс дії складається з різноманітних за змістом форм, які адекватно впливають на зміни оточуючого середовища. По відношенню до рухо-

вого складу рівень функціонування цієї матриці характеризується схильністю до тренування, утворення та закріплення вищих автоматизмів, предметних навичок, образів виконання руху, дії, діяльності і т. ін. При цьому всі технічні засоби (координаційне управління) ними здійснюються повністю на відповідних низових рівнях, а виникнення, вироблення й удосконалення цих координаційних структур, дозвіл щодо їх використання у конкретній ситуації здійснюються за мотивами, які формуються на рівні функціонування матриці 4.

**Матриця 5** формується завдяки існуванню груп рівня **Е** – вищі кортикальні рівні. Основна функція цієї матриці – управління вищими символічними корекціями (мовлення, письмо і т. ін.), а складна смислова аферентація не зв'язана із внутрішнім кільцем зворотного зв'язку та повністю залежить від зовнішнього, яке відіграє роль ведучого рівня, що дає підстави віднести її до відділу мислення. Існування автоматизмів, що управляються як за рахунок мотивації, так і за рахунок корекцій, які надходять із рівнів, розташованих вище рівня матриці 4, та навіть не завжди потребують посередництва з її боку, свідчить про те, що ці рівні матриці 5 здійснюють координацію створення мотиваційної надбудови (встановлення відносин) для виконання конкретного руху, дії, діяльності, поведінки. До координаційних рівнів функціонування матриці 5 можна віднести всі різновиди мовлення та письма, музичні, хореографічні театральні та ін. форми виконання.

Нижче на рис. 1.2 наведено циклічну схему функціонування механізмів управління руховою діяльністю; на рис. 1.3 – схему психофізіологічних механізмів, що забезпечують побудову, організацію та управління руховою діяльністю; на рис. 1.4 – схему формування психічного образу виконання руху (дії, діяльності).

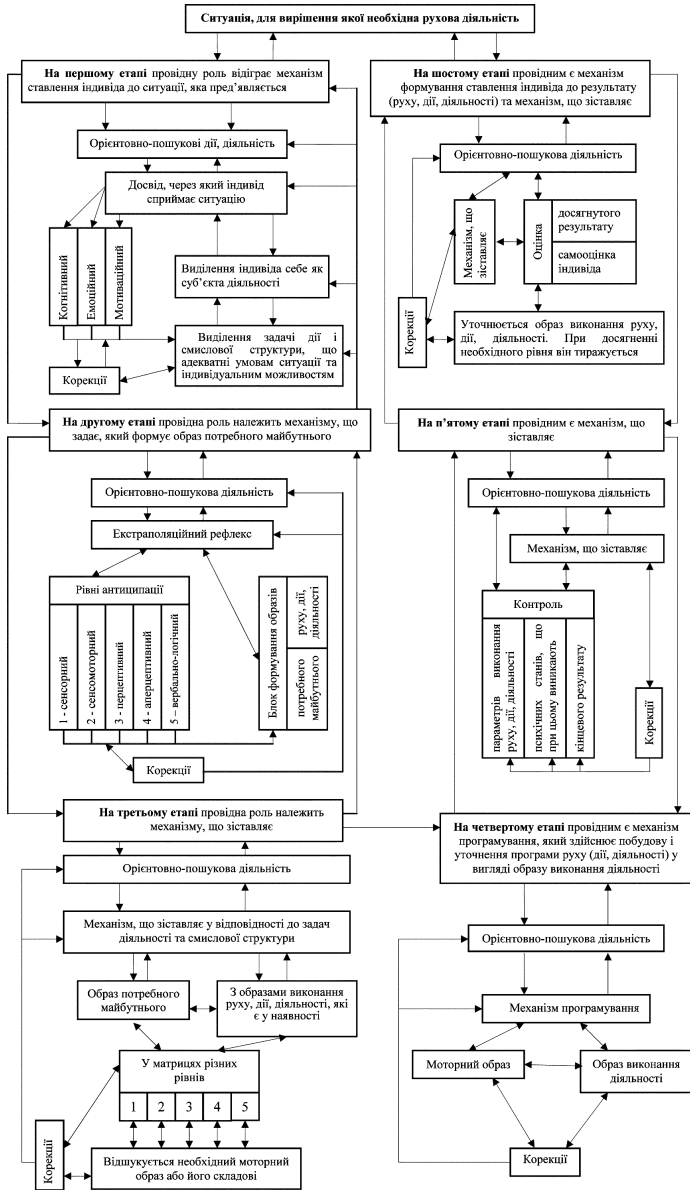
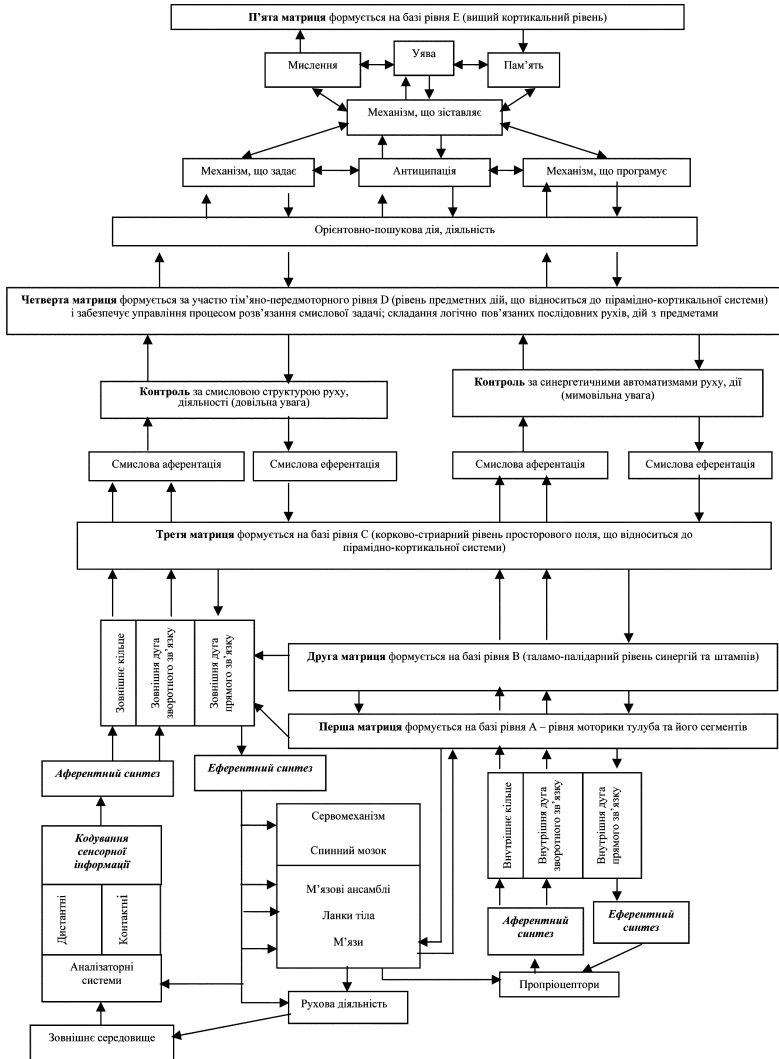


Рис. 1.2. Циклічна схема функціонування механізмів управління руховою діяльністю



*Рис. 1.3. Схема психофізіологічних механізмів, що забезпечують побудову, організацію та управління руховою діяльністю*

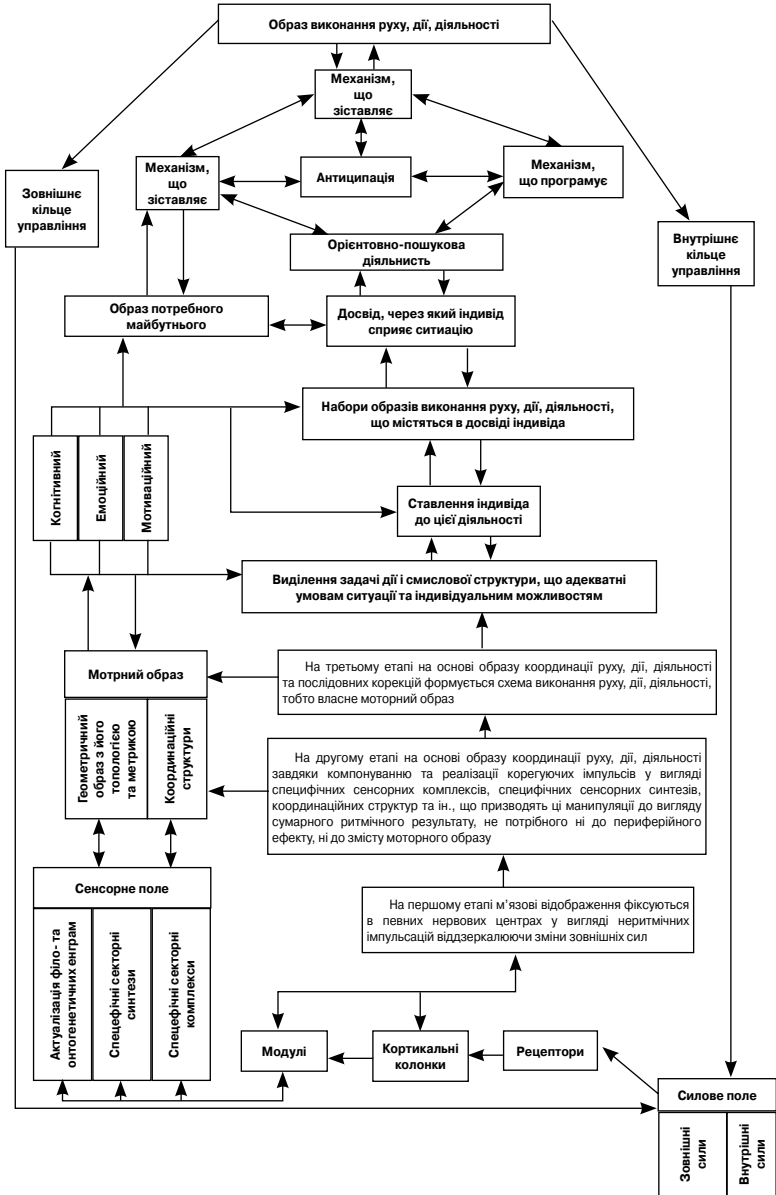


Рис. 1.4. Схема формування психічного образу виконання руху (дії, діяльності)

**Висновки.** Підсумовуючи умови функціонування матриць можна констатувати, що управління здійснюється завдяки функціонуванню двох кілець, які регулюються нервовою системою і спочатку несуть уцільнену інформацію на ділянці «свідомість – механізм, що задає – механізм, що програмує», а на відрізьку «сервомеханізм – рецептори – апарат, що синтезує» – внутрішнє кільце управління розпадається на шерэг дрібних паралельних ланцюгів, які зливаються знову у більш крупні. Вони несуть ці сигнали до апарату, що зіставляє, де з їхньою допомогою відбувається аналіз та виробляються відповідні корекції. Отже, відбувається сумація сигналів і забезпечується управління (яке є адекватним щодо умов, заданих ситуацією) єдиним кільцем. Така побудова управляючої системи можлива лише за наявності багаторівневої матричної системи організації, побудови та управління. При цьому, чим рух менш автоматизований, тим у більшій мірі залучені більш високі рівні. Така ситуація триває доти, доки нижчі рівні не оволодівають механізмами організації, побудови та управління цими рухами у достатньому обсязі. Відтак, функціонування такої системи слід розуміти як циклічну діяльність:

- механізму формування ставлення індивіда до ситуації, яка пред'являється;
- механізмів, що задає, програмує, зіставляє;
- механізму корекцій, що забезпечує корекції як для кожної із складових, так і для всієї структури управління в цілому для кожного конкретного випадку.

Таку систему управління рухом, дією, діяльністю, поведінкою можна назвати інтегративною, функціональною, багатоганною, ієрархічною, циклічною, двокільцевою, матричною, яка забезпечує ефект пристосування, завдяки виходу за межі організму через зв'язок із зовнішнім світом, через зміну поведінки.

Розглянуті методологічні та теоретичні засади функціонування матричної, багаторівневої, двокільцевої, циклічної функціональної система, як основи діагностування ступеня сформованості міокінетичного потенціалу індивіда, та здатності до управління рухами, діями, діяльністю, поведінкою розкривають перед дослідниками нові горизонти для удосконалення теорії організації, побудови та управління руховою діяльністю, поведінкою; теорії функціональних систем; теорії побудови психічного образу; нових підходів щодо класифікації індивідуальних відмінностей, процесу підготовки та перепідготовки фахівців у будь-якій галузі народного господарства, дозволяють по-новому подивитися на процес реабілітації та адаптації особистості до сучасних вимог життя тощо.

## **1.6. *Характер як чинник успішності професійного становлення фахівця***

Проблема професійної реалізації людини, досягнення нею вершин професійної майстерності є вельми важливою як для розвитку та само-реалізації її особистості, так і для суспільства в цілому. Кожна професія



характеризується певним комплексом професійних дій, має свої особливості стосовно місця, часу та специфіки їх здійснення. Це вимагає від людини певного рівня розвинутої її професійних здібностей та специфічних професійно важливих якостей її особистості (особливо у професіях по типу «людина-людина»). Серед останніх чільне місце належить продуктивній орієнтації характеру фахівця та розвитку професійно важливих його рис.

Успішна *професійна реалізація* власних прагнень, здібностей та можливостей людини у праці за покликанням є важливою складовою частиною соціалізації людини в суспільстві. Така праця є водночас і нагальною потребою, і найвищою насолодою, що часто визначає сам сенс людського буття, дарує людині щастя від самовираження, радість творчості, відчуття потрібності, визнання, робить її задоволеною своїм життям, долею. Однак, сам *професійний розвиток* фахівця – процес суто індивідуалізований та досить тривалий, здійснюється безперервно впродовж всього життя людини, стимулює її особистість до саморозвитку, має підйоми і спади, включаючи в себе різного роду метаморфози, часом призводячи до появи різного роду деформацій та негативних явищ.

Описуючи процес професійного розвитку людини та набуття нею професіоналізму, спеціалісти на підставі різних критеріїв по-різному виділяють стадії та періоди у професійному становленні фахівця. Однак всі вони певною мірою співвідносяться з основними віковими періодами розвитку людини, вказують та визначають необхідні для професійного розвитку особистості новоутворення на даних етапах [32; 49; 80; 97; 126]. На різних стадіях професійного становлення вирішальне значення мають: 1) суперечності між особистістю та зовнішніми умовами життєдіяльності (на початкових стадіях); 2) суперечності внутрішньо-суб'єктного плану, обумовлені внутрішньоособистісними конфліктами, незадоволеністю рівнем свого професійного зростання, потребою у подальшому саморозвитку та самоздійсненні (на стадії професіоналізації та особливо професійної майстерності).

А головним протиріччям, яке детермінує професійний розвиток фахівця, є протиріччя між усталеними властивостями, якостями його особистості та об'єктивними вимогами професійної діяльності, у процесі виконання якої і виникають нові професійно важливі властивості та якості [32]. Зміни в соціальній ситуації, професійній діяльності, розвиток особистості у зв'язку із формуванням професійно обумовлених психологічних новоутворень, призводять до зміни стадій професійного становлення, так і до професійного розвитку фахівця. Освіта, професійні знання та вміння, загальні та спеціальні здібності, соціально значущі та професійно важливі якості складають *професійний потенціал розвитку фахівця*. Реалізація даного потенціалу залежить не тільки від соціальної ситуації та професійної діяльності, а й від самої людини, її соціальної активності, потреби у саморозвитку і самоактуалізації [97].

Професійне становлення фахівця може відбуватися за різними *траекторіями*: 1) плавне, безконфліктне та безкризове професійне становлення в рамках однієї професії; 2) прискорений розвиток на початкових стадіях становлення з наступною стагнацією та спадом (як правило, реалізується теж в рамках однієї професії); 3) стрибкоподібний особистісний і професійний розвиток, який приводить до вершинних досягнень (не обов'язково в рамках однієї професії) і супроводжується кризами і конфліктами професійного становлення.

Вишальну роль в особливостях перебігу процесу професійного становлення фахівця відіграють не тільки зміни в соціальній ситуації розвитку, стадії професійного становлення, а й власні особливості особистості.

*Характерологічні властивості* є одним із основних внутрішньопсихологічних чинників особистості, які впливають на вибір людиною професії, якість та міру оволодіння нею, свідомий вибір людиною моделі власного професійного становлення, можливість досягнення вершин у професійній майстерності та реалізації свого професійного потенціалу, особливості перебігу криз професійного розвитку, траекторію її професійного становлення та різного роду метаморфози у її професійному житті.

Серед професій, які відносяться до типу «людина-людина» та класу «перетворювач», наприклад, професії вчителя та держслужбовця, по праву належать до найскладніших, оскільки вони не просто потребують постійного спілкування з людьми, але, щонайперше, вміння працювати задля продуктивного їх розвитку та суспільства загалом. Вони вимагають від людини постійної пильної уваги до розвитку її особистості в цілому, в тому числі й розвитку та підтримки продуктивної орієнтації свого характеру та професійно важливих його рис. Адже успішність професійної реалізації фахівця у професіях типу «людина-людина» пов'язана не тільки з оволодінням певними знаннями та вміннями, але й суттєво залежить від оволодінням мистецтвом взаємодії (діалогу) з іншою людиною: вміння встановити контакт, побудувати стосунки з іншою людиною, зрозуміти її індивідуальність і створити умови для її розвитку.

Це у великій мірі залежить від повноти обсягу та збалансованості (гармонійності) виконання фахівцем своїх *професійних функцій*. На наш погляд (виходячи із положень сучасної психології розвитку індивідуальності та творчої особистості), серед здійснюваних фахівцем професійних функцій у професіях типу «людина-людина» варто визначити такі, як:

- 1) *творча* – пошук та створення нових знань та технологій;
- 2) *інформативна* – передавання наявних знань та вже існуючої інформації;
- 3) *технологічна* – ознайомлення та вправління у способах здобуття та вироблення нових знань, інструментарієм для досягнення обраної мети;
- 4) *комунікативна* – спілкування (перш за все – діалогове);
- 5) *діагностично-інтерпретаційна* – виявлення індивідуальних особливостей людини (вирішення проблеми);

- 6) *розвиваюча* – спонукання та стимуляція до розвитку психічних процесів, формування продуктивно орієнтованих психічних утворень та характеристик особистості;
- 7) *емпатійно-підтримувальна* – встановлення душевної близькості («спорідненість душ») за рахунок спільності переживань та надання активної емоційної підтримки;
- 8) *організаційна* – забезпечення ефективного функціонування професійного процесу за рахунок визначення місця, часу, координації та узгодження у діяльності всіх його ланок;
- 9) *контролююча* – здійснення нагляду (спостереження) за процесом виконання поставлених завдань та досягненням результатів їх вирішення;
- 10) *оцінювальна* – оцінка наявності та міри розвиненості (сформованості) знань, умінь, навичок та певних психічних властивостей у їх співвіднесеності з еталонним показником;
- 11) *плануюча* – побудова перспективи у здійсненні професійних впливів (наданні знань, розвитку певних вмінь, характеристик);
- 12) *прогнозуюча* – орієнтування на перспективу розвитку індивідуальності іншої людини (суспільства): здатність до побудови перспективних тенденцій у розвитку, здійснення доцільного вибору та передбачення результатів майбутніх професійних впливів.

Вдалий вибір професії, успішність професійної підготовки, можливість професійної самореалізації фахівця багато в чому визначають не лише здібності та певні сприятливі життєві обставини, а й значною мірою сам характер людини. Характерологічні особливості людини разом з її здібностями мають вирішальне значення у її професійному становленні як фахівця. Характер і його прояви в кожній конкретній людині є притаманним саме їй своєрідним, неповторним психічним утворенням, визначаючи таким чином її індивідуальність. Він є соціокультурним феноменом особистості, оскільки розвивається під впливом визначених соціокультурних умов, тому своєрідність його прояву в конкретній особистості найкраще можна зрозуміти, розглядаючи його утворення і становлення через призму індивідуальної історії розвитку особи.

Серед критеріїв N-розвитку характерологічних властивостей фахівця на різних етапах його професійного становлення у професіях типу «людина-людина», насамперед, виділимо такі:

- 1) *культурна адекватність* – відповідність у реагуванні загальноприйнятним зразкам, властивим для даного культурного середовища (як макрорівні – на рівні держави, нації; так і мікрорівні – група, клас, професійне об'єднання);
- 2) *родинна ідентичність* – ступінь схожості у реагуванні родинним зразкам (аж до прямого наслідування та копіювання);
- 3) *ідентичність з професіоналом високого класу (рівня)* – *майстром своєї справи* – ступінь схожості у реагуванні з професійно самореалізуючою творчою особистістю;

- 4) можливість *продуктивного* виконання особою *професійних* функцій;
- 5) *професійна відповідність* – відповідність показників характеру вимогам професійної діяльності (як майбутньої, так і реальної);
- 6) *самореалізованість*;
- 7) *дія механізму творчості у професійній діяльності*;
- 8) *відносна адаптованість*;
- 9) *універсальність* – діапазон (кількість, широта) засвоєних паттернів поведінки, що дають можливість оптимально реагувати у будь-якій ситуації, швидко перемикаючись на найефективніший тип реагування;
- 10) *інтегрованість* психічних утворень;
- 11) *стабільність* у проявах конкретних рис характеру;
- 12) *послідовність у розвитку* – особливості самого процесу розвитку, послідовності стадій, на яких траплялися психотравми та виникали певні реакції у відповідь на них як тип реагування.

Спробуємо виділити характерологічні утворення у структурі особистості, що забезпечують успішність процесу професійного становлення фахівця у професіях типу «людина-людина».

*Характер людини як фахівця своєї справи у професіях типу «людина-людина»* – це своєрідна психічна система оцінного ставлення до інших людей, праці, світу та частково себе, що втілюється у специфічних думках, переживаннях, фантазіях, вчинках, що виявляється та реалізується в тому числі у професійній її діяльності задля розвитку інших людей та суспільства в цілому.

Центральним утворенням характеру фахівця є *механізми* розвитку характеру, згідно з якими власне і відбувається його реагування на звичайні та проблемні ситуації у процесі здійснення ним професійної діяльності. До них можна віднести: *механізми природного розвитку характеру, захисні механізми, механізми удосконалення, механізми впливу доквілля*. Саме вони, утворюючись у процесі розвитку його характеру, і визначають існуванні певних рис характеру, та його спроможності до переживання ним певних станів та їх розуміння, а також розвитку емпатії та можливості індивідуального впливу на іншу людину, ситуацію, особливості виконання професійного завдання.

Так, до першої групи внутрішньопсихічних механізмів, які забезпечують природний розвиток продуктивної орієнтації характеру, віднесемо такі, як: емпатія, саморегуляція, індивідуалізація, саморефлексія, ідеалізація, ідентифікація, творчість, співвіднесення, наслідування, копіювання, запозичення, привласнення способів реагування значущих людей, інтеграція, ієрархізація. У результаті, за умови різних впливів характер людини набуває своєї складності і гнучкості (універсальності, гармонійності).

Другу групу внутрішньопсихічних механізмів розвитку характеру утворюють захисні механізми, які фактично виконують дві функції у розвитку особистості: зберігають її від руйнування і забезпечують унікальну своєрідність у розвитку типу характеру та рівня організації фахівця. Зазвичай, розвиток характеру рідко коли відбувається тільки під впливом сприят-

ливих факторів, і тому – плавно і планомірно. Все людське життя наповнене різного роду подіями, частину з яких можна назвати стресовими, що викликають сильні фрустрації, глибокі психічні травми. У таких випадках формуються захисні механізми, які зберігають психіку від руйнування. Вони досить добре описані в науковій літературі. За рівнем складності захисні механізми розділяються на первинні та вторинні. До первинних належать: примітивна ізоляція, заперечення, всемогутній контроль, примітивна ідеалізація (знецінення), проєкція, інтроєкція, проєктивна ідентифікація, розщеплення, дисоціація. До вторинних: репресія (витиснення), регресія, ізоляція, анулювання, інтелектуалізація, раціоналізація, моралізація, компартменталізація (роздільне мислення), повернення проти себе, зміщення, реактивне утворення, реверсія, ідентифікація, відреагування, сексуалізація, сублимація. Знання цих механізмів дозволяє краще зрозуміти глибинні явища психіки, які спричиняють до різного роду метаморфоз в індивідуальній історії розвитку особистості.

*До третьої групи входять внутрішньопсихічні механізми удосконалення, які забезпечують можливість трансформації характеру особистості.* Вони забезпечують змінювання й удосконалення як характеру, так і особистості в цілому і є особливо актуальними для розвитку фахівця як професіонала високого рівня у його професійній самореалізації. Їх розвиток та функціонування пов'язані з розвитком когнітивних структур психіки, здатних здійснювати зворотній вплив на розвиток як характеру, так і здібностей – задля здійснення особистістю бажаного рівня та напрямку трансформації власної особистості у ситуаціях невизначеності, невідомості, невідповідності індивідуальним особливостям особистості, прискорення ритму життя, загрози життєдіяльності тощо (тобто – у ситуаціях з високим рівнем стресового впливу). Це такі механізми, як: розуміння, осмислення, інтерпретації, творчості, самореалізації, саморозвитку (проєктування, моделювання, самостворення), рефлексії, емпатії, саморегуляції.

*У четверту групу входять зовнішні механізми впливу довкілля на особу з боку значущих для неї людей.* Вони впливають на особливості виникнення та функціонування у людини внутрішньопсихічних механізмів, визначаючи таким чином саму специфіку розвитку її характеру як складової особистості: стимуляції, гіперстимуляції, стримування, блокади (метод заборон), моральної підтримки, довіри та дозволеності свободи дії, зовнішньої регуляції та організації, контролю.

Саме поняття «норми» у розвитку характеру людини як складової процесу професійного становлення фахівця у професіях типу «людина-людина» перш за все включає *гармонійно розвинений тип характеру, а також – такі, які досягли стану відносної психічної рівноваги (балансу) між адаптивністю і самореалізацією людини, що і є її просуванням (рухом) шляхом досконалості у розвитку взагалі.*

У цілому поняття «норми» в психічному розвитку характеру фахівця у системі професій «людина-людина» можливо розглядати через

*такі показники: можливість продуктивного виконання особою професійних функцій, швидкість і адекватність відреагувань на зовнішні і внутрішні стимули, гнучкість (діапазон проявів, що забезпечує оптимальний для ситуації спосіб реагування), інтегрованість (цілісність), гармонійність, що забезпечують оптимальність самореалізації особистості як людини творчої у її професійній діяльності.*

Отже, характерологічні властивості як внутрішньопсихічний чинник професійного розвитку фахівця мають значний вплив на успішність процесу професійного становлення фахівця у системі професій типу «людина-людина». Повнота обсягу реалізації фахівцем професійних функцій забезпечує продуктивність його діяльності. Успішність процесу професійного становлення фахівця, розвитку його готовності до виконання професійних функцій в значній мірі визначається наявністю певних психічних утворень у структурі його характеру, рівнем та специфікою їх розвитку.

## **Розділ 2. ПСИХОЛОГІЧНІ ТА ПСИХОФІЗІОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ ФАХІВЦІВ ПРОФЕСІЙ ТИПУ «ЛЮДИНА-ЛЮДИНА»**

### **2.1. *Розвиток професійної спрямованості та компетентності фахівців професій типу «людина-людина» на різних етапах професійного становлення***

#### **2.1.1. *Психологічні особливості та передумови професійного вибору особистості на етапі оптації***

Як відомо, розвиток світової цивілізації закономірно призводить до постійних змін суспільної значимості, престижності, розповсюдженості, доступності багатьох професій. Зокрема, в Україні професійний вибір старшокласника зумовлюється зовсім іншими чинниками, ніж 20 років тому. За цей час змінилися й самі учні, рівень їх фізичного та розумового розвитку, стан здоров'я, інтереси, світогляд, мотивація тощо. Саме тому дослідження, на основі яких можна оптимізувати професійний вибір особистості, завжди будуть актуальними та необхідними.

Від вірного вибору майбутньої професії, яка у найбільшій мірі відповідає можливостям, особливостям та схильностям людини, залежить успішність її подальшого професійного становлення. Така робота має засновуватися на застосуванні науково обґрунтованих методик та процедури дослідження, врахуванні науково обґрунтованих даних щодо необхідних для різних професій професійно-важливих якостей, сучасного стану на «ринку професій», сучасних психологічних та інших чинників і особливостей професійного вибору оптантів.

Як вже зазначалося, зважаючи на постійне підвищення значимості професій типу «людина-людина», вірна науково обґрунтована профорієнтаційна робота щодо професій даного типу відіграє особливо важливе значення. Нижче ми викладемо результати наших досліджень щодо особливостей професійних намірів та професійної спрямованості сучасних оптантів юнацького віку, їхніх професійних схильностей та рівня розвитку в них професійно-важливих якостей (в першу чергу, щодо професій типу «людина-людина»), чинників вибору ними професії тощо.

У процесі досліджень використовувався розроблений нами опитувальник (Додаток А) та три психодіагностичні методики: 1) диференційно-діагностичний опитувальник (ДДО) Є. О. Климова; 2) методика виявлення комунікативних та організаційних здібностей (КОЗ-2); 3) методика «Опитувальник професійних переваг» (модифікація І частини тесту Голанда). У дослідженнях взяли участь 305 учнів 9-11-х класів (177 дівчат та 168 юнаків) середніх загальноосвітніх шкіл та шкіл-інтернатів м. Києва та області, а також 41 студент І курсу Економі-

ко-правового технікуму при МАУП. В одній із шкіл, з метою виявлення особливостей динаміки діагностованих показників, дослідження проводились 2 рази – в 10-х та 11-х класах.

### Результати анкетування

За результатами проведеного анкетування, щодо визначеності вибору учнів своєї майбутньої професії, встановлено, що у старших класах її вже обрали майже дві третини (73%) досліджуваних учнів. На I курсі технікуму цей відсоток виявився вищим – 83%. Це, на нашу думку, є повністю закономірним, адже в технікумі групи сформовано вже за певними професійними напрямками. Цікаво, що в сільській школі (с. Петрівці) рівень професійної визначеності виявився ще вищим – 92%. Можливо, це пов'язано із нижчими «стартовими можливостями» сільських школярів для подальшої успішної професійної кар'єри і пов'язаним із цим більшим рівнем усвідомлення ними, порівняно із міськими школярами, необхідності у дорослому житті сподіватися на себе, а не на батьків.

Також закономірними є те, що відсоток учнів, які зробили свій професійний вибір (у школі, де дослідження проводилися повторно), збільшився із 59% (10-й клас) до 82% в 11-му класі. Як правило, професії, які були обрані учнем минулого року, через рік не змінюються. Спостерігається лише деяке її уточнення, чи, навпаки – розширення, або зміна спеціальності в межах однієї професії. Наприклад, юрист – слідчий, бухгалтер – економіст, стоматолог – педіатр.

Здебільшого професійний вибір першокурсників технікуму відповідає тим спеціальностям, на яких вони навчаються (в 1-й групі – організація виробництва, фінанси і кредит, бухгалтерський облік, у 2-ї групи – соціальна робота, правознавство). Трапляються лише поодинокі вибори спеціальностей, яких немає у даних групах (психолог, політолог, журналіст).

Взагалі, як показав проведений аналіз професійних виборів досліджуваних, найвищою популярністю в них закономірно користуються найбільш популярні нині професії. Так, 22% з тих досліджуваних, що визначились із професійними вибором, обрали фінансово-економічні професії, а 16% – правові. Також достатньою популярністю користуються професії типу «людина-людина»: 10% обрали професії, пов'язані із керівництвом та менеджментом, по 8% – професії психолога та педагогічні, 6% – лікаря. Окрім того, певною популярністю (4-5% виборів) користуються такі професії як перекладач, дизайнер, програміст та фахівець із туризму. Всі інші професії мають порівняно незначну кількість виборів.

При цьому 70% досліджуваних вказують, що свою професію вони обрали (чи оберуть) самостійно, тільки 22% – що зроблять це за порадою батьків, і ще 8% – що за порадою друзів та ін. Також приблизно третина (68%) зазначили, що дуже бажають оволодіти саме цією професією, і 32%, що особливого значення це для них не має.

На думку лише 8% досліджуваних їхні здібності відповідають вимогам майбутньої професії недостатньо, 68% вважають, що їхні здібності переважно відповідають таким вимогам, і 24% зазначають повну відпо-



відність. Щодо професійної інформованості, то 20% досліджуваних зазначають, що мають неповну інформацію про сучасні професії, 62%, що досить значну, і 18%, що повну.

На три питання, які пов'язані з професійною діяльністю у системі «людина-людина», досліджувані відповіли наступним чином. У своїй майбутній роботі воліли б спілкуватися з людьми якнайменше лише 3% з них, стільки, скільки потрібно для роботи – 48%, і якнайчастіше – 49%.

Щодо організації роботи, керування своїми колегами, то тільки 1% досліджуваних не вказав, що він з цим у своїй майбутній роботі б точно не справився, 52% зазначили, що можливо справились, і 47%, що справились би без особливих труднощів. Свої можливості щодо навчання інших у майбутній роботі досліджувані оцінили таким чином: 5% вважають, що з цим би вони точно не справились, 56%, – що можливо б справились, і 39%, що справились би без особливих труднощів.

Також цікавими можна вважати отримані значні відмінності між учнями сільської школи (n = 25) та всіма іншими досліджуваними у відповідях на питання щодо їхнього бажання працювати у майбутньому на роботі, яка пов'язана із відповідальністю та ризиком. Так, бажання, щоб їхня майбутня робота була пов'язана з відповідальністю якнайменше висловили тільки 6% досліджуваних, щоб це було у необхідних межах – 80%, і щоб якнайбільше – 13% (у сільській школі, відповідно, 80%, 20% і 0%). Щодо зв'язку майбутньої роботи з ризиком, то 28% воліли б щоб цього було якнайменше, 63% – у розумних межах, і 9% – якнайбільше (у сільській школі, відповідно, так само – 80%, 20% і 0%). Такий результат, можливо, є випадковим та потребує подальшої перевірки із залученням більшої кількості сільських загальноосвітніх навчальних закладів.

Інформація щодо найбільш привабливих для учнів ознак майбутньої професії та безпосередньої роботи за цією професією наведена у таблицях 2.1 та 2.2.

Таблиця 2.1

**Найбільш привабливі для досліджуваних ознаки майбутньої професії**

№	У майбутній професії найбільше приваблює можливість	школи Києва (n = 204)	інтернати (n = 76)	сільська шк. (n = 25)	технікум (n = 41)	разом (n = 346)
1	Отримувати від неї задоволення	52%	53%	44%	32%	<b>50%</b>
2	Багато заробляти	41%	36%	32%	41%	<b>40%</b>
3	Мати престижну роботу	40%	33%	8%	54%	<b>38%</b>
4	Розкрити свої здібності	28%	32%	16%	17%	<b>27%</b>
5	Бути корисним суспільству	27%	22%	8%	22%	<b>24%</b>
6	Інше	7%	9%	—	—	<b>7%</b>

7	Легко отримати цю спеціальність	3%	16%	4%	5%	<b>6%</b>
8	Не перенапружуватись під час роботи	3%	5%	8%	2%	<b>4%</b>

Знову ми бачимо певні відмінності у професійних уподобаннях між представниками різних середніх навчальних закладів. Так, учні шкіл та інтернатів більш «романтично» настроєні щодо майбутньої професії у порівнянні зі студентами технікуму того ж віку. Якщо у перших найпривабливішою ознакою майбутньої професії стало отримання від неї задоволення, то в студентів технікуму ця ознака знаходиться тільки на третьому місці, а найважливішою ознакою стала престижність професії. На другому місці в усіх групах досліджуваних, на наш погляд, цілком закономірно знаходиться можливість в певній професійній діяльності багато заробляти. Також є цікавим і підтверджує згадану вище певну прагматичність і практичність учнів сільської школи у виборі професії те, що такі ознаки як престижність роботи і принесення користі суспільству є для них менш важливі, ніж для інших груп досліджуваних.

Отже, найбільш дієвими чинниками вибору професії для досліджуваних учнів та студентів, закономірно, стали її престижність, зарібок та задоволення від неї (38-50%). Меншу дієвість виявили такі чинники як суспільна корисність професії та можливість розкрити в ній свої здібності (24-27%). Інші чинники виявилися порівняно неістотними (7% і менше).

*Таблиця 2.2*

#### **Найбільш привабливі для учнів ознаки майбутньої роботи**

№	У майбутній роботі найбільше приваблює можливість	школи Києва (n = 204)	інтернати (n = 76)	сільська шк. (n = 25)	технікум (n = 41)	разом (n = 346)
1	Допомагати людям	37%	49%	40%	36%	<b>41%</b>
2	Бути незалежним від начальства і колег	39%	30%	24%	54%	<b>38%</b>
3	Керувати людьми	20%	13%	-	7%	<b>16%</b>
4	Навчати інших	14%	18%	16%	2%	<b>14%</b>
5	Захищати людей	8%	21%	20%	15%	<b>13%</b>
6	Інше	13%	9%	8%	5%	<b>11%</b>

Найбільш привабливі ознаки майбутньої роботи також мають певні відмінності у різних групах досліджуваних. Так, для студентів технікуму більш привабливою, у порівнянні з іншими ознаками, стала незалежність від начальства і колег. А в учнів інтернатів та сільської школи на перше місце з великим відривом вийшла можливість допомоги іншим людям. В учнів київських шкіл два згадані чинники знаходяться на приблизно однаковому рівні. Також слід відзначити повну відсутність привабливості для учнів сільської школи в своїй майбутній роботі можливості керування людьми.

Якщо брати дані вищенаведеної таблиці загалом, найбільш привабливими для досліджуваних учнів та студентів ознаками майбутньої професії стали допомога людям та незалежність від начальства і колег (38-41%). Всі інші ознаки виявилися менш привабливими (11-16%).

### **Результати за психодіагностичними методиками**

За «Диференційно-діагностичним опитувальником» (ДДО) Є. О. Климова, найбільшу схильність (5-8 балів) досліджувані продемонстрували до професій типу «людина-людина» та «людина-художній образ» (55 і 50%). Порівняно меншу (32 та 29%) – до професій типу «людина-знак» і «людина-техніка». І значно нижчу схильність досліджувані виявили до професій типу «людина-природа» (17%).

За рівнем схильності до всіх 5-ти типів професій були виявлені достовірні та, на наш погляд, природні відмінності за статевою ознакою. Так юнаки виявили вищу за дівчат схильність до професій типу «людина-техніка» ( $p \leq 0,001$ ) та «людина-знак» ( $p \leq 0,01$ ), а дівчата – до професій типу «людина-природа» ( $p \leq 0,05$ ), «людина-людина» ( $p \leq 0,001$ ) та «людина-художній образ» ( $p \leq 0,001$ ).

За «Опитувальником професійних переваг» (ОПП), у досліджуваних найбільш вираженими професійними типами (3-4 бали) стали «реалістичний» (56%), та «артистичний». Інші типи виявилися також достатньо вираженими: «інтелектуальний» (48%), «заповзятливий» (46%), «соціальний» (45%), «конвенційний» (41%). При цьому в юнаків виявився достовірно вищий рівень за «конвенційним» типом ( $p \leq 0,05$ ).

Остаточне визначення кількості досліджуваних, які за результатами проведених психодіагностичних методик потенційно мають необхідні професійно важливі якості та схильності для успішної роботи за професіями типу «людина-людина», здійснювалося на основі перехресного аналізу отриманих даних результатів. Проведений аналіз показав, що такі якості та схильності (одночасна наявність: 5-8 балів за типом «людина-людина» ДДО Є. О. Климова, 3-4 балів за «заповзятливим» чи «соціальним» типом ОПП, високого чи найвищого рівня розвитку комунікативних та організаційних здібностей за методикою КОЗ-2) мають 38% досліджуваних.

Отже, аналіз результатів досліджень на етапі оптації надав можливість зробити наступні узагальнюючі **висновки**:

- свою майбутню професію вже обрали майже три четвертих (73%) досліджуваних учнів; на I курсі технікуму цей відсоток таких учнів виявився вищим – 83%;
- відсоток учнів, які зробили свій професійний вибір (у школі, де дослідження проводились повторно) збільшився із 59% (10-й клас) до 82% в 11-му класі, що має свідчити про природну тенденцію підвищення професійної визначеності старшокласників ближче до закінчення школи;
- як правило, професії, які були обрані учнем минулого року, через рік не змінюються; спостерігається лише деяке її уточнення, чи, навпаки – розширення, або зміна спеціальності в межах однієї професії;

- переважна більшість (80%) досліджуваних мають достатньо повну інформацію про сучасні професії;
- найвищою популярністю серед опитантів закономірно користуються найбільш популярні нині професії: фінансово-економічні та правові; професії типу «людина-людина» знаходяться на третьому за популярністю місці;
- переважна більшість опитантів (близько 70%) свою професію обрали самостійно, дуже бажає мати саме її, а також впевнені (92%), що їхні здібності відповідають таким вимогам професії;
- більшість досліджуваних не заперечують, щоб їхня майбутня робота була пов'язана з певною відповідальністю та ризиком;
- найбільш дієвими чинниками вибору професії для досліджуваних учнів та студентів, закономірно, стали її престижність, заробіток та задоволення від неї (38-50%); меншу дієвість виявили такі чинники як суспільна корисність професії та можливість розкрити в ній свої здібності (24-27%); інші чинники виявилися порівняно неістотними (7% і менше);
- найбільш привабливими ознаками майбутньої роботи стали допомога людям та незалежність від начальства і колег (38-41%); всі інші ознаки виявилися значно менш привабливими (11-6%);
- за ДДО Є.О. Климова найбільшу схильність досліджувані виявили до професій типу «людина-людина» та «людина-художній образ» (55 і 50%); порівняно меншу (32 та 29%) – до професій типу «людина-знак» і «людина-техніка»; і значно нижчу – до професій типу «людина-природа» (17%); при цьому юнаки виявили на достовірному рівні вищу за дівчат схильність до професій типу «людина-техніка», а дівчата – вищу схильність до всіх інших чотирьох типів професій;
- за методикою КОЗ-2 високий та найвищі рівні розвитку комунікативних і організаційних здібностей було зафіксовано у більшості досліджуваних опитантів (відповідно, 59% та 63%);
- за узагальненими результатами психодіагностики, необхідні професійно важливі якості та схильності для успішної роботи за професіями типу «людина-людина» потенційно мають 38% досліджуваних, що слід враховувати у профорієнтаційній роботі, а також самим опитантам та їхнім батькам з метою уникнення помилок у професійному виборі, які унеможливають успішне професійне становлення в обраній професії.

### *2.1.2. Особливості формування професійної спрямованості та компетентності майбутніх фахівців професій типу «людина-людина»*

Під час досліджень, за мету яких було визначення особливостей формування професійної спрямованості та компетентності фахівців професій типу «людина-людина» на етапі їх професійної підготовки, використовувався спеціально розроблений нами для даного етапу професійного становлення опитувальник (Додаток Б) та 3 психодіагностичні мето-

дики: 1) диференційно-діагностичний опитувальник Є. О. Климова; 2) методика виявлення «Комунікативних та організаційних здібностей» (КОЗ-2); 3) Шкала самоефективності Р. Шварцера та М. Єрусалема. Проведення досліджень засновувалося на використанні розроблених нами концепції *дистанційної професійної психодіагностики* [54] та діагностичного сайту [www.prof-diagnost.org](http://www.prof-diagnost.org).

Всього у дослідженнях взяли участь 901 студент та аспірант із усіх 15 країн колишнього СРСР. З них 490 опановують типові професії типу «людина-людина» (психологи, вчителі, вихователі, лікарі, адвокати, менеджери, дипломати та ін.), чи пов'язані з роботою з людьми (актори, військові, адміністратори, торговельні працівники, перукарі, журналісти та ін.), а 411 професії інших типів (хіміки, бухгалтери, економісти, інженери, дизайнери, архітектори, мистецтвознавці, програмісти та ін.). Результати студентів, які опановують професії інших типів, використовувались для порівняльного аналізу.

### **Загальні особливості професійної спрямованості та компетентності майбутніх фахівців професій типу «людина-людина»**

Порівняння отриманих нами результатів досліджуваних за показниками, які характеризують рівень сформованості їх професійної спрямованості та компетентності за *статевим аспектом* показало, що всі вказані показники у чоловіків та жінок виявилися дуже близькими і *не мають статистично достовірних відмінностей*. Тому в таблицях 2.3-2.9 вони подані за всією вибіркою студентів, які опановують професії типу «людина-людина» (n = 490). Природно, що на ці результати вплинуло кількісне переважання студентів I курсу.

Також виявилось, що абсолютно всі отримані нами усереднені показники майбутніх фахівців, які опановують професії типу «людина-людина», практично (та статистично) *не відрізняються* і в залежності від *країни проживання* (порівнювалися між собою показники досліджуваних з України, Росії та інші країн колишнього СРСР).

Таблиця 2.3

### **Оцінка студентами власного рівня знань про умови і особливості майбутньої професії (новотвір – професійна підготовленість)**

Оцінка власних знань про умови і особливості професії				
Нічого	Мало	Близько половини	Багато	Майже все
3%	20%	43%	29%	5%

Таблиця 2.4

### **Оцінка студентами власного рівня професійних знань та вмінь на даний момент (новотвір – професійна підготовленість)**

Оцінка власного рівня професійних знань та вмінь на даний момент				
Дуже низькі	Низькі	Посередні	Добрі	Дуже добрі
5%	26%	46%	21%	2%

Таблиця 2.5

**Намір студентів працювати за майбутньою професією  
(новотвір – професійне самовизначення)**

Працювати за майбутньою професією				
Не будуть	Скоріш не будуть	Ще не вирішили	Напевно будуть	Будуть
2%	9%	22%	32%	35%

Таблиця 2.6.

**Оцінка студентами власного рівня готовності до самостійної праці  
(новотвір – готовність до самостійної праці)**

Оцінка готовності до самостійної праці				
Дуже погана	Погана	Посередня	Добра	Дуже добра
6%	23%	42%	23%	6%

Таблиця 2.7

**Навчальна самоєфективність студентів**

Навчальна самоєфективність	Бали	Кількість студентів
Висока	36-40	17 %
Вища за середню	30-35	47 %
Середня	25-29	30 %
Нижча за середню	20-24	5 %
Низька	≥ 19	1 %
Середній показник/n = 259/	$M = 31,04; \sigma = 4,6$	

Отже, щодо таких новотворів *професійної компетентності*, які характерні для етапу професійної підготовки становлення фахівця як професійна підготовленість та готовність до самостійної праці (див. табл. 2.3, 2.4 та 2.6), спостерігається майже нормальний розподіл отриманих показників. Це можна вважати цілком природним, оскільки вказані новотвори набуваються студентами досить індивідуально і поступово в процесі навчання. Також природним можна вважати переважання студентів (дві третини), які збираються працювати за своєю майбутньою професією, оскільки професійний вибір робився ними ще до початку навчання; практично така ж кількість має високий та вищий за середній рівень навчальної самоєфективності (див. табл. 2.5 та 2.7). А ось третина з них, які не впевнені у правильності такого вибору та мають середній та нижче рівень навчальної самоєфективності, потребують індивідуальної роботи, оскільки це не може позначатися позитивно на успішності опанування професії та ставить під сумнів доцільність витрачання на навчання чималих коштів (державних чи батьків).

Щодо професійної спрямованості студентів (таблиці 2.8 та 2.9), то більше половини з них сильно чи дуже сильно бажають мати саме ту професію, за якою вони навчаються; та 80% мають рівень зацікавлено-

сті у навчанні від вище за середній до дуже високого. Приблизно такі ж результати отримувалися за останні 10 років при проведенні досліджень серед студентів українських ВНЗ.

Таблиця 2.8

**Оцінка студентами власного бажання мати професію,  
за якою вони навчаються**

Бажають мати дану професію			
Не дуже	Посередньо	Сильно	Дуже сильно
12%	35%	30%	23%

Таблиця 2.9

**Оцінка студентами власної зацікавленості у навчанні**

Зацікавленість у навчанні				
Низька	Посередня	Вища за середню	Висока	Дуже висока
3%	17%	34%	32%	24%

Не можемо обійти увагою значні статеві відмінності, що було виявлено у студентів, які опановують професії типу «людина-людина» за Диференційно-діагностичним опитувальником Є. О. Климова (таблиця 2.10). Так, істотно відрізняючись вищими рівнями схильності чоловіків до професій типу «людина-техніка» і жінок – до професій типу «людина-художній образ» та «людина-природа», що є цілком природним, найголовніше, що середні рівні схильностей досліджуваних різної статі до обраних професій типу «людина-людина» *відрізняються неістотно* та *перевищують* рівні схильностей до всіх інших чотирьох типів професій.

Таблиця 2.10

**Статеві відмінності у студентів, які опановують професії типу  
«людина-людина» за Диференційно-діагностичним опитувальником  
Є. О. Климова**

№	Типи професій	Чоловіки (n = 123)		Жінки (n = 367)		p ≤
		М	σ	М	σ	
1	«Людина-природа»	2,54	1,67	3,19	1,89	0,01
2	«Людина-техніка»	4,16	1,82	2,77	1,57	0,001
3	«Людина-людина»	5,77	1,60	5,38	1,66	0,1
4	«Людина-знак»	3,70	1,70	3,51	1,92	-
5	«Людина-художній образ»	3,82	1,89	5,14	1,89	0,001

## Динаміка формування професійної спрямованості та компетентності майбутніх фахівців професій типу «людина-людина»

Встановлена у нашому дослідженні динаміка різних показників професійної спрямованості та компетентності досліджуваних студентів й аспірантів впродовж опанування професії (таблиця 2.11) є досить цікавою, на наш погляд, – закономірною, та досить наочно характеризує професійно-психологічні особливості їх професійного становлення.

Таблиця 2.11

### Показники професійної спрямованості та компетентності майбутніх фахівців професій типу «людина-людина» на різних етапах професійної підготовки (за анкетуванням)

№	Показники	Курс навчання						
		I	II	III	IV	V	VI	Асп.
1	Бажання мати дану професію	2,83	2,62	2,46	2,49	2,27	2,74	2,95
2	Зацікавленість у навчанні	3,60	3,15	3,04	3,25	3,20	3,56	3,71
3	Намір працюв. за професією	4,07	4,00	3,57	3,59	3,63	4,04	4,29
4	Знання умов і особл. професії	3,00	3,00	3,35	3,28	3,37	3,52	3,58
5	Рівень проф. знань та вмінь	2,63	2,81	3,05	3,10	3,08	3,19	3,62
6	Готовність до самост. праці	2,77	2,83	3,16	3,12	3,22	3,21	3,90

Так, щодо професійної спрямованості (оцінка студентами власного бажання мати професію, наміру за нею працювати\* та зацікавленості у навчанні), ми бачимо, що вона суттєво зменшується від I до III курсів (на рівні достовірності  $p \leq 0,01-0,001$ ). Далі бажання мати дану професію ще більше зменшується до V курсу ( $p \leq 0,001$  у порівнянні з I), а зацікавленість у навчанні незначно відновлюється. Потім всі три показники на останніх (VI–VII) курсах навчання значно збільшуються ( $p \leq 0,05-0,001$  у порівнянні з III), практично досягаючи рівня I курсу, але не перевищуючи його! Але найвищий рівень професійної спрямованості фіксується в аспірантів, перевищуючи вже не тільки рівень VI–VII курсів, але й I.

Отже, професійна спрямованість студентів упродовж навчання у ВНЗ, на жаль, не збільшується. Найвищою вона є на I курсі, коли вони, обравши певну професію, приступили до навчання. Подальше її погіршення, на наш погляд, можна значною мірою пояснити недосконалою організацією та якістю навчального процесу у ВНЗ, що призводить до зниження в студентів мотивації до навчання та бажання мати певну професію. Відновлення рівня професійної спрямованості студентів на останніх курсах ВНЗ, на нашу думку, пояснюється не стільки її реальним збільшенням, скільки тим, що на цих курсах (рівень магістратури), залишилися здебільшого найкращі студенти, а найгірші – відсіялися.

\* При аналізі динаміки показників упродовж навчання студентів у ВНЗ (та у подальшому аналізі результатів дослідження), їх намір працювати за професією, яку вони опановують, нами розглядався як складова професійної спрямованості.



Тим же можна пояснити й найвищі показники професійної спрямованості в аспірантів, які, до речі, дуже незначно перевищили показники студентів I курсу.

А ось показники професійної компетентності (самооцінка знань умов і особливостей професії, рівня професійних знань та вмій та готовності до самостійної праці), навпаки, різко збільшуються від I до III курсів (на рівні достовірності  $p \leq 0,01-0,001$ ). Далі, подібна тенденція до поліпшення вказаних показників зберігається, проте, не так виражено. І знов їх різкий «стрибок» спостерігається в аспірантів ( $p \leq 0,05-0,001$  у порівнянні з III-IV курсами). Така динаміка, на наш погляд, є цілком природною та пов'язана із закономірним набуванням майбутніми фахівцями професійної компетентності впродовж навчання та, знову ж таки, відбором кращих студентів у магістратуру та аспірантуру.

Далі розглянемо динаміку впродовж навчання у студентів ВНЗ психодіагностичних показників, які являють собою для професій типу «людина-людина» професійно важливі якості – комунікативних та організаційних здібностей, а також навчальної самоєфективності (таблиця 2.12).

Таблиця 2.12

**Показники навчальної самоєфективності, комунікативних та організаційних здібностей майбутніх фахівців професій типу «людина-людина» на різних етапах професійної підготовки**

№	Показники	Курс навчання						
		I	II	III	IV	V	VI	Асп.
1	Навчальна самоєфективність	30,36	31,46	31,74	32,09	30,88	31,21	31,2
2	Комунікативні здібності	11,99	10,81	11,32	12,53	11,4	11,94	12,0
3	Організаційні здібності	12,99	12,46	13,65	14,06	12,97	13,63	13,88

Цікаво, що всі ці показники найвищого рівня досягають на IV курсі. Але з них тільки динаміка навчальної самоєфективності з I по IV курс є поступальною (кожного року показник збільшується) і статистично достовірною ( $p \leq 0,05$  при порівнянні I з IV курсами). Це, на наш погляд, також є цілком природним та пов'язане із закономірним збільшенням адаптованості студентів до умов та вимог навчання. Як ми зазначали вище, за цей же період спостерігається майже подібна динаміка показників професійної компетентності.

А от щодо розвитку таких важливих для професій типу «людина-людина» професійно важливих якостей як комунікативні та організаційні здібності, то можна констатувати, що будь-якої поступальної динаміки не спостерігаються і їхні зміни не є достовірними. Це, ми вважаємо, є наслідком відсутності цілеспрямованого розвитку цих якостей під час професійної підготовки фахівців, що можна розглядати як її суттєвий недолік.

**Особливості професійної спрямованості, компетентності та професійно важливих якостей майбутніх фахівців професій типу «людина-людина» у порівнянні з майбутніми фахівцями професій інших типів**

Порівняння отриманих у нашому дослідженні показників професійної спрямованості, компетентності та професійно важливих якостей майбутніх фахівців професій типу «людина-людина» із показниками майбутніх фахівців професій інших типів дало можливість отримати, на наш погляд, досить цікаві результати. Так, всі три показники професійної спрямованості (оцінка студентами власного бажання мати професію, наміру за нею працювати та зацікавленості у навчанні) і один показник компетентності майбутніх фахівців професій типу «людина-людина» значно на достовірному рівні ( $p \leq 0,05-0,001$ ) перевищують аналогічні показники майбутніх фахівців професій інших типів (таблиця 2.13). Можливо, це зумовлено такими чинниками, як: цікавіша професійна підготовка при опануванні професій типу «людина-людина», більш свідомий їх вибір, потенційно більший рівень заробітку, який вони можуть давати, наявність психологічних відмінностей в осіб, які вибрали професії даного типу, у порівнянні з особами, які обрали професії інших типів тощо. Але щодо ступеня впливу кожного із цих чинників можуть дати відповідь лише подальші поглиблені дослідження.

*Таблиця 2.13*

**Порівняння показників професійної спрямованості та компетентності майбутніх фахівців професій типу «людина-людина» із показниками майбутніх фахівців професій інших типів**

№	Показники	Тип професій	n	M	$\sigma$	$p \leq$
1	Бажання мати дану професію	людина-людина	490	2,63	0,96	0,001
		інші	411	2,31	0,95	
2	Зацікавленість у навчанні	людина-людина	490	3,37	1,01	0,001
		інші	411	3,14	1,06	
3	Намір працювати за професією	людина-людина	490	3,91	1,03	0,05
		інші	411	3,75	1,07	
4	Знання умов і особливостей професії	людина-людина	490	3,13	0,89	0,01
		інші	411	2,97	0,89	
5	Рівень професійних знань та вмінь	людина-людина	490	2,89	0,86	—
		інші	411	2,85	0,88	
6	Готовність до самостійної праці	людина-людина	490	2,99	0,97	—
		інші	411	2,93	1,04	

Цікавими та закономірними, на нашу думку, є отримані відмінності в показниках за Диференційно-діагностичним опитувальником Є. О. Климова у майбутніх фахівців професій типу «людина-людина» та професій інших типів (таблиця 2.14). Так, майбутні фахівці професій

типу «людина-людина» істотно (на рівні достовірності  $p \leq 0,001$ ) перевищують за рівнем схильності фахівців професій інших типів не тільки за типом «людина-людина», але й також за типом «людина-природа». При цьому, в них вираженість середнього показника за типом «людина-людина» значно перевищує показники за іншими типами. Показники за типом «людина-художній образ» у цих двох груп досліджуваних практично не відрізняються. А майбутні фахівці професій інших типів достовірно ( $p \leq 0,001$ ) перевищують за рівнем схильності фахівців професій типу «людина-людина» за показниками типів «людина-техніка» та «людина-знак».

Таблиця 2.14

**Відмінності показників Диференційно-діагностичного опитувальника  
Є. О. Климова у майбутніх фахівців професій типу «людина-людина»  
та професій інших типів**

№	Показники типу професії	Тип професій	n	M	$\sigma$	$p \leq$
1	«Людина-природа»	людина-людина	490	3,03	1,85	0,001
		інші	411	2,56	1,88	
2	«Людина-техніка»	людина-людина	490	3,13	1,74	0,001
		інші	411	3,58	1,77	
3	«Людина-людина»	людина-людина	490	5,48	1,65	0,001
		інші	411	4,75	1,68	
4	«Людина-знак»	людина-людина	490	3,56	1,87	0,001
		інші	411	4,15	1,88	
5	«Людина-художній образ»	людина-людина	490	4,81	1,97	—
		інші	411	4,96	2,02	

Також, на нашу думку, природним є те, що майбутні фахівці професій типу «людина-людина» мають суттєво вищі (на рівні достовірності  $p \leq 0,01-0,001$ ) діагностичні показники таких професійно важливих для цього типу професій якостей як комунікативні та організаційні здібності (таблиця 2.15). А навчальна самоефективність, при цьому, у двох порівнюваних вибірках майже не відрізняється.

Таблиця 2.15

**Відмінності показників навчальної самоефективності, комунікативних  
та організаційних здібностей у майбутніх фахівців професій  
типу «людина-людина» та професій інших типів**

№	Показники	Тип професій	n	M	$\sigma$	$p \leq$
1	Навчальна самоефективність	людина-людина	490	31,04	4,57	—
		інші	411	30,64	4,62	
2	Комунікативні здібності	людина-людина	490	11,50	4,80	0,001
		інші	411	10,08	5,08	

3	Організаційні здібності	людина-людина	490	13,25	3,48	0,01
		інші	411	12,50	3,91	

**Взаємозв'язки й чинники професійної спрямованості та компетентності фахівців професій типу «людина-людина» на етапі професійної підготовки**

Сприятливі та несприятливі для успішного перебігу даного етапу професійного становлення майбутніх фахівців професій типу «людина-людина» чинники визначалися на основі аналізу кореляційних зв'язків (за Спірменом) використаних у нашому дослідженні показників їх професійної спрямованості та компетентності з показниками анкетування та психодіагностичних методик, які, як нами передбачалося, могли в якості таких чинників виступити.

Слід відмітити, що всі використані у нашому дослідженні показники, які їх характеризують, позитивно пов'язані між собою на високому рівні значущості. Хоча самі коефіцієнти кореляції при цьому за абсолютним значенням не є високими (від 0,19 до 0,31). І це є повністю зрозумілим, адже професійна спрямованість є далеко не єдиним чинником успішного набування майбутніми фахівцями професійної компетентності. Якщо брати кореляційні зв'язки безпосередньо між самими показниками професійної спрямованості та компетентності окремо, то їхні абсолютні значення є істотно вищими: від 0,42 до 0,67 між показниками професійної спрямованості і від 0,35 до 0,54 між показниками професійної компетентності. Це підтверджує валідність сформульованих у нашому опитувальнику питань для визначення рівня професійної спрямованості та компетентності майбутніх фахівців.

Всі три показники професійної спрямованості (оцінка студентами власного бажання мати професію, наміру за нею працювати та зацікавленості у навчанні) найбільш тісно (та достовірно) пов'язані із самооцінкою досліджуваних рівня відповідності власних здібностей вимогам професії. Також достовірними є зв'язки цих трьох показників із самооцінкою стосунків із викладачами. А ось їхні коефіцієнти кореляції із показником стосунків із однокурсниками виявилися у два рази меншими. Це можна розглядати як природне явище, адже для набуття майбутньої професії викладачі для студентів (і взаємини з ними) є значно вагомішими, ніж однокурсники. Теж природним можна вважати позитивні достовірні зв'язки показників професійної спрямованості із навчальною успішністю та часом, який витрачається на підготовку до занять. Але тут вирізняється такий показник спрямованості як зацікавленість у навчанні, коефіцієнт кореляції якого із навчальною успішністю та часом на підготовку до занять є у два рази більшим за інші два показника спрямованості.

Не можна обійти увагою й те, що такі два показники професійної спрямованості як бажання мати професію та намір за нею працювати достовірно пов'язані із самооцінкою досліджуваних рівня власної працездат-

ності впродовж дня та тижня, а також стану здоров'я. Також виявилось, що всі три показники професійної спрямованості достовірно пов'язані з усіма використаними нами показниками психодіагностичних методик, які, як передбачалося, поряд із проаналізованими вище анкетними показниками, являють собою індикатори сприятливих та несприятливих для успішного перебігу етапу професійної підготовки чинників – рівнем комунікативних та організаційних здібностей та вираженістю схильності до професій типу «людина-людина».

Далі спробуємо проінтерпретувати отриманні результати з погляду *спрямованості* встановлених зв'язків між показниками. Так, на нашу думку, типом зв'язку між отриманими на основі анкетування показниками професійної спрямованості та компетентності є *переважно одніобічний вплив* перших на другі – вищий рівень професійної спрямованості зумовлює якісніше набуття компетентності. Хоча тут частковим також може бути й *вплив третього фактора* – наявність певних необхідних для професій типу «людина-людина» професійно важливих якостей має зумовлювати й краще набуття студентами професійної компетентності й вищий рівень їх спрямованості на опанування певної професії.

Аргументом на користь останнього є достатньо тісні та достовірні кореляційні зв'язки ( $r = 0,22-0,37$ ;  $p = 0,001$ ) між діагностичним показником навчальної самоефективності з усіма анкетними показниками професійної спрямованості та компетентності. Так, навчальна самоефективність є складовою такої особистісної якості, як загальна самоефективність, що зумовлює успішність людини в різних сферах і особливо на різних етапах її професійного становлення у професіях типу «людина-людина».

Таким типом зв'язку як *взаємовплив*, ми вважаємо, є зв'язок між показниками професійної спрямованості та самооцінкою досліджуваних рівня відповідності власних здібностей вимогам професії, рівня готовності до самостійної професійної праці, стосунків із викладачами та однокурсниками, часом, який витрачається на підготовку ними до занять, рівнем працездатності впродовж дня та тижня, станом здоров'я. Так, наприклад, з одного боку, вищий рівень професійної спрямованості студентів зумовлює бажання мати кращі стосунки із тими, хто допомагає їм опанувати професію – їхніми викладачами, а з іншого – гарні стосунки із викладачами сприяють підвищенню, чи збереженню високого рівня професійної спрямованості.

Позитивно *одніобічним* можна вважати *вплив* на професійну спрямованість таких психодіагностичних показників як рівень навчальної самоефективності, комунікативних та організаційних здібностей та вираженість схильності до професій типу «людина-людина», які можна розглядати в якості чинників, сприятливих для успішного перебігу етапу професійної підготовки майбутніх фахівців професій типу «людина-людина». *Переважно одніобічним є вплив* професійної спрямованості на навчальну успішність, яку, на нашу думку, можна розглядати в якості однієї з найважливіших «похідних» спрямованості.

У порівнянні із показниками професійної спрямованості, показники професійної компетентності найтісніше і значно більше пов'язані з навчальною успішністю, і поряд із цим – значно нижчими є зв'язки із часом, який витрачається на підготовку до занять. Це також підтверджує валідність питань опитувальника щодо професійної спрямованості та компетентності, адже саме навчальна успішність у значно більшій мірі відображає наявний рівень професійної компетентності майбутніх фахівців, а час, який витрачається на підготовку до занять – їхньої професійної спрямованості.

Приблизно на такому самому рівні знаходяться зв'язки із самооцінкою досліджуваних відповідності власних здібностей вимогам професії, працездатності впродовж дня та тижня, стосунків із однокурсниками, і дещо меншому – стосунків із викладачами та станом здоров'я. І ще тіснішими, ніж у професійної спрямованості, виявилися зв'язки показників професійної компетентності з усіма використаними показниками психодіагностичних методик. Це можна вважати повністю закономірним, адже ці показники є індикаторами професійно важливих якостей для фахівців професії типу «людина-людина», розвиток яких у свою чергу можна розглядати як невід'ємну складову професійної компетентності.

Щодо *спрямованості* вищевказаних зв'язків, то ми хотіли б виділити існування *взаємовпливу* між показниками професійної компетентності і стосунків із викладачами та однокурсниками. Як і у випадку із професійною спрямованістю, позитивно *однобічним* можна вважати *вплив* на професійну компетентність таких психодіагностичних показників як рівень навчальної самоефективності, комунікативних та організаційних здібностей та вираженість схильності до професій типу «людина-людина». *Переважаю* *однобічним є вплив* професійної компетентності на навчальну успішність досліджуваних та їх самооцінку відповідності власних здібностей вимогам професії.

Таким чином, на основі аналізу результатів досліджень щодо особливостей формування професійної спрямованості та компетентності майбутніх фахівців професій типу «людина-людина», можна зробити узагальнюючі **висновки**.

Майбутні фахівці професій типу «людина-людина» практично не відрізняються між собою за показниками професійної спрямованості та компетентності як за *статевим аспектом*, так і у залежності від *країни проживання*.

Показники таких новотворів їх *професійної компетентності* як професійна підготовленість та готовність до самостійної праці мають майже нормальний розподіл отриманих показників. Дві третини майбутніх фахівців мають намір працювати за своєю професією та високий і вищий за середній рівень навчальної самоефективності. Третина з них, які не впевнені у правильності такого вибору та мають неналежні рівні навчальної самоефективності, потребують індивідуальної роботи.

Досліджувані переважно відрізняються належним рівнем професійної спрямованості – більше половини з них сильно чи дуже сильно бажають мати саме ту професію, за якою вони навчаються, та 80% мають рівень зацікавленості у навчанні від вище за середній до дуже високого.

За наявності у майбутніх фахівці професій типу «людина-людина» значних статевих відмінностей за частиною показників ДДО Є. О. Климова (чоловіки мають істотно вищий рівень схильності до професій типу «людина-техніка», а жінки – до професій типу «людина-художній образ» та «людина-природа»), найголовніше, що середні рівні схильностей досліджуваних різної статі до обраних професій типу «людина-людина» *відрізняються неістотно та перевищують* рівні схильностей до всіх інших чотирьох типів професій.

Встановлена динаміка показників професійної спрямованості та компетентності майбутніх фахівці професій типу «людина-людина» впродовж опанування професії характеризує професійно-психологічні особливості їх професійного становлення. Професійна спрямованість суттєво зменшується від I до III курсу. Далі такий її показник як бажання мати дану професію ще більше зменшується до V курсу, а зацікавленість у навчанні незначно відновлюється. Потім всі три показники на останніх (VI–VII) курсах навчання значно збільшуються, практично досягаючи рівня I курсу, але не перевищуючи його. Найвищий рівень професійної спрямованості фіксується в аспірантів, перевищуючи вже не тільки рівень VI–VII курсів, але й I курсу.

Отже, професійна спрямованість студентів упродовж навчання у ВНЗ, на жаль, не збільшується. Найвищою вона є на I курсі, коли вони, обравши певну професію, приступили до навчання. Подальше її погіршення значною мірою пояснюється недосконалою організацією та якістю навчального процесу у ВНЗ, що призводить до зниження в студентів мотивації до навчання та бажання мати певну професію. Відновлення рівня професійної спрямованості студентів на останніх курсах ВНЗ пояснюється не стільки її реальним збільшенням, скільки тим, що на цих курсах (рівень магістратури та аспірантури), здебільшого залишилися найкращі студенти.

На відміну від спрямованості, показники професійної компетентності різко збільшуються від I до III курсів. Далі, подібна тенденція до поліпшення вказаних показників зберігається, однак, не так виражено. І знов їх різкий «стрибок» спостерігається в аспірантів. Подібна динаміка є цілком природною та пов'язана із закономірними набуттям майбутніми фахівцями професійної компетентності впродовж навчання та, знову ж таки, відбором кращих студентів в магістратуру та аспірантуру.

Всі психодіагностичні показники професійно важливих якостей найвищого рівня досягають на IV курсі. Але з них тільки динаміка навчальної самоєфективності з I по IV курс є поступальною і статистично достовірною, що пов'язане із закономірним збільшенням адаптованості студентів до умов та вимог навчання. А от такі важливі для професій

типу «людина-людина» якості як комунікативні та організаційні здібності практично не розвиваються. І це є суттєвим недоліком їхньої професійної підготовки.

Отримані показники професійної спрямованості, компетентності та професійно важливих якостей майбутніх фахівців професій типу «людина-людина» закономірно відрізняються від показників майбутніх фахівців професій інших типів. Так, всі три показники спрямованості і один показник компетентності майбутніх фахівців професій типу «людина-людина» значно перевищують аналогічні показники майбутніх фахівців професій інших типів. За ДДО Є. О. Климова, перші істотно перевищують за рівнем схильності фахівців професій інших типів не тільки за типом «людина-людина», але й за типом «людина-природа». При цьому в них вираженість середнього показника за типом «людина-людина» значно перевищує показники за іншими типами. Показники за типом «людина-художній образ» у двох групах практично не відрізняються. А майбутні фахівці професій інших типів достовірно перевищують першу вибірку за показниками типів «людина-техніка» та «людина-знак». Майбутні фахівці професій типу «людина-людина» мають суттєво вищі діагностичні показники таких професійно важливих для цього типу професій якостей як комунікативні та організаційні здібності. А навчальна самоєфективність при цьому у двох порівнюваних вибірках майже не відрізняється.

Всі показники професійної спрямованості та компетентності майбутніх фахівців професій типу «людина-людина» позитивно пов'язані між собою на високому рівні значущості. При цьому абсолютні значення кореляційних зв'язків «усередині» показників цих двох груп є істотно вищими, що підтверджує валідність питань для визначення рівня професійної спрямованості та компетентності майбутніх фахівців.

Щодо *спрямованості* цих та інших достовірних зв'язків між різними показниками, то типом зв'язку між показниками професійної спрямованості та компетентності є *переважно однобічний вплив* перших на другі – вищий рівень професійної спрямованості зумовлює якісніше набуття компетентності. Хоча тут також може бути наявним і *вплив третього фактора* – наявність певних необхідних для професій типу «людина-людина» професійно важливих якостей має зумовлювати й краще набуття студентами професійної компетентності й вищий рівень їхньої спрямованості на опанування певної професії.

Таким типом зв'язку як *взаємовплив* є зв'язок між показниками професійної спрямованості й компетентності та самооцінкою стосунків із викладачами і однокурсниками, рівня готовності до самостійної професійної праці, часом, який витрачається на підготовку до занять, рівня працездатності впродовж дня та тижня, стану здоров'я. *Переважає однобічним є вплив* професійної спрямованості та компетентності на навчальну успішність. Позитивно *однобічним* можна вважати *вплив* на професійну спрямованість та компетентність таких психодіагностич-



них показників як рівень навчальної самоефективності, комунікативних та організаційних здібностей, вираженість схильності до професії типу «людина-людина», які можна розглядати в якості *чинників*, сприятливих для успішного перебігу етапу професійної підготовки майбутніх фахівців професій типу «людина-людина».

### 2.1.3. *Особливості розвитку професійної спрямованості та компетентності фахівців від етапу професійної адаптації до етапу професійної майстерності*

У дослідженнях, спрямованих на визначення особливостей розвитку професійної компетентності та спрямованості фахівців на різних етапах професійного становлення, використовувалися чотири психодіагностичні методики (Методика виявлення «Комунікативних та організаційних здібностей» – КОЗ-2; Шкала самоефективності Р. Шварцера та М. Єрусалема; Модифікація опитувальника на професійне «вигорання» та деформацію – МВІ; Методика «Вивчення задоволеності своєю професією та роботою») та спеціально розроблений нами для даного етапу професійного становлення опитувальник (Додаток В).

На основі перших 12-ти питань опитувальника для всіх досліджуваних було визначено кількісний «індекс етапу професійного становлення», який надав можливість розподілити їх за етапами професійного становлення (професійної адаптації, первинної професіоналізації, вторинної професіоналізації, професійної майстерності). Ще 11 питань опитувальника характеризували особливості професійної спрямованості фахівців та слугували індикаторами сприятливих та несприятливих для успішного перебігу їх професійного становлення чинників.

Як і у випадку з майбутніми фахівцями, проведення досліджень засновувалося на використанні розроблених нами концепції *дистанційної професійної психодіагностики* та діагностичного сайту [www.prof-diagnost.org](http://www.prof-diagnost.org).

Всього у дослідженнях взяли участь 2234 фахівці. Однак для обробки отриманих результатів було відібрано результати лише 1027 досліджуваних, які здійснили діагностику за всіма методиками та анкетною. З цих досліджуваних 918 осіб є представниками типових професій типу «людина-людина» (вчителі, вихователі, психологи, лікарі, адвокати, менеджери та ін.), або виконують роботу, безпосередньо пов'язану із професійною взаємодією з іншими людьми (службовці, ревізори, керівники, військові, адміністратори, торгівельні працівники, маклери, журналісти тощо). Інші 109 досліджуваних є представниками професій інших типів (хіміки, бухгалтери, економісти, інженери, механіки, художники, дизайнери, архітектори, маркетологи, програмісти та ін.).

Остаточним критерієм розподілу за цими двома групами (фахівці професій типу «людина-людина» та професій інших типів) у нашому дослідженні стали відповіді досліджуваних на питання «паспортчики» анкети, чи доводиться їм за роботою контактувати з іншими людьми.

До професій типу «людина-людина», були віднесені ті фахівці, яким у роботі доводиться контактувати з іншими людьми «постійно» або «часто»; до професій інших типів – «рідко» або «періодично». Результати фахівців, представників професії інших типів, використовувалися для порівняльного аналізу.

Загальна характеристика досліджуваної вибірки наведена у таблиці 2.16.

Таблиця 2.16

**Загальна характеристика досліджуваної вибірки фахівців**

№	Характеристика вибірки		Чоловіки		Жінки		Разом	
			п	%	п	%	п	%
1	Стать		241	24	786	76	1027	100
2	Вікова група (роки)	до 25 включно	61	25	188	23	239	23
		26 – 30	52	22	185	23	237	23
		31 – 40	78	32	261	33	339	33
		41 – 50	35	15	126	16	161	16
		51 і старші	15	6	36	5	51	5
3	Професії	Типу «людина-людина»	204	85	714	91	918	89
		Інші	37	15	72	9	109	11
4	Наявність підлеглих	Мають підлеглих	107	44	278	35	385	38
		Не мають підлеглих	134	56	508	64	642	62
5	Країна	Україна	86	36	256	33	342	33
		Росія	117	48	424	54	541	53
		Інші країни колишнього СРСР	38	16	106	13	144	14

З даної таблиці бачимо, що жінок взяло участь у дослідженні значно більше, ніж чоловіків. При чому чоловіки у дещо більшому відсотковому відношенні за жінок займають керівні посади, що відповідає реальному стану речей. Також слід відзначити значне кількісне переважання фахівців, які можна віднести до професій типу «людина-людина» над представниками професій інших типів (89% на 11%). Це свідчить про соціальну вагомість професій типу «людина-людина», і про те, що для багатьох професій інших типів є характерним поєднання із типом «людина-людина».

**Особливості розвитку професійної компетентності та окремих професійно важливих якостей у фахівців професій типу «людина-людина»**

Як зазначалося вище, досліджувані були розподілені за різними етапами професійного становлення на основі обрахування *індексу* за першими 12-ма питаннями анкети, які характеризували відповідні для цих етапів *новотвори*. Кількісні характеристики здійсненого розподілу

для представників професій типу «людина-людина» наведено у таблиці 2.17.

Таблиця 2.17

**Розподіл досліджуваних фахівців професій типу «людина-людина» за етапами професійного становлення**

№	Етап професійного становлення	Кількість		
		Чоловіки	Жінки	Разом
1	Професійної адаптації	2,6%	3,4%	3,2%
2	Первинної професіоналізації	24,3%	22,6%	23,0%
3	Вторинної професіоналізації	48,8%	55,5%	53,9%
4	Професійної майстерності	24,3%	18,5%	19,9%

Із наведених у таблиці результатів бачимо, що чоловіки у кількісному відношенні лише дещо переважають жінок на етапі професійної майстерності (якраз приблизно на ту кількість, на яку жінки переважають чоловіків на попередньому етапі – вторинної професіоналізації). Порівняння отриманих у дослідженні діагностичних показників чоловіків та жінок фахівців професій типу «людина-людина» показало, що вони, як і у випадку зі студентами, практично не відрізняються. Лише на рівні статистичної тенденції ( $p \leq 0,1$ ) у жінок є дещо вищим показник «емоційного виснаження» за Модифікацією опитувальника на професійне «вигорання» та деформацію (МВІ), а у чоловіків – показники самоефективності та організаційних здібностей. Так само практично не відрізняються показники досліджуваних фахівців у залежності від країни проживання. Тому далі результати подаються за всією досліджуваною вибіркою фахівців професій типу «людина-людина».

У таблицях 2.18 та 2.19 переставлено динаміку (вікову та за етапами професійного становлення) такого узагальненого показника професійної компетентності фахівців як професійна самоефективність (за Шкалою самоефективності Р. Шварцера та М. Єрусалема).

Таблиця 2.18

**Рівень професійної самоефективності фахівців професій типу «людина-людина» на різних етапах професійного становлення**

№	Етап професійного становлення	Рівень професійної самоефективності		
		М	$\sigma$	$p \leq$
1	Професійної адаптації	28,5	5,4	0,01 з № 3; 0,001 з № 4
2	Первинної професіоналізації	28,3	4,6	0,001 з № 3 та № 4
3	Вторинної професіоналізації	31,4	4,1	0,01 з № 1; 0,001 з № 2 та № 4
4	Професійної майстерності	35,2	2,9	0,001 з № № 1 – 3

Таблиця 2.19

**Рівень професійної самоефективності у різних вікових групах фахівців професій типу «людина-людина»**

№	Вікова група (роки)	Рівень професійної самоефективності		
		М	$\sigma$	$p \leq$
1	До 25 включно	31,0	4,9	—
2	26-30	30,8	5,1	—
3	31-40	31,2	4,6	—
4	41-50	31,3	4,7	—
5	51 і старші	31,4	4,7	—

Наведені у таблицях результати динаміки професійної самоефективності фахівців професій типу «людина-людина» наочно засвідчують, що перехід на все вищі етапи професійного становлення лише опосередковано пов'язаний із віком фахівця, і безпосередньо – із реальним зростанням рівня його професійної майстерності. Так, усереднений рівень професійної самоефективності є практично тотожним у різних вікових групах досліджуваних фахівців. А якщо брати етапи професійного становлення, то практично однаковим він є лише на перших двох етапах (професійної адаптації та первинної професіоналізації), що виглядає цілком логічним. Далі він істотно (достовірно) підвищується на етапі вторинної професіоналізації. І приблизно так само підвищується на етапі професійної майстерності, значно перевищивши показник перших двох етапів. Ці результати також наочно показують валідність розробленого нами опитувальника для визначення етапу професійного становлення фахівця.

Отримані результати щодо динаміки комунікативних та організаційних здібностей є дуже близькими за своєю сутністю до проаналізованих перед цим результатів професійної самоефективності. Знову, якщо порівнювати між собою усереднені показники таких провідних для фахівців професій типу «людина-людина» професійно важливих якостей як комунікативні та організаційні здібності у різних вікових групах, то рівень організаційних здібностей із віком взагалі практично не змінюється, а рівень комунікативних здібностей дещо підвищується у віковій групі 31-40 років, і у порівнянні із попередніми групами ( $p \leq 0,05$ ) і далі із віком практично не змінюється. А от якщо розглядати динаміку даних якостей за етапами професійного становлення, то знову близькими за кількісними значеннями вони є на перших двох етапах (професійної адаптації та первинної професіоналізації). Далі рівні комунікативних та організаційних здібностей істотно підвищуються на етапі вторинної професіоналізації, і ще більше – на етапі професійної майстерності.

Тобто, комунікативні здібності лише незначно розвиваються в процесі професійної діяльності фахівців професій типу «людина-людина», а організаційні – взагалі не розвиваються. І тому вищих етапів профе-

сійного становлення здатні досягати переважно фахівці, які початково мають вищий рівень розвитку даних здібностей. Такі результати повністю узгоджуються з існуючим у сучасній психології праці уявленням про те, що наявність у фахівця необхідних для виконання певної професійної діяльності якостей є провідним чинником рівня його професійних досягнень та успішності професійного становлення.

### **Особливості розвитку професійної спрямованості фахівців професій типу «людина-людина»**

Встановлену в нашому дослідженні динаміку показників професійної спрямованості (за анкетуванням) подано таблиці 2.20.

*Таблиця 2.20*

### **Показники професійної спрямованості фахівців професій типу «людина-людина» на різних етапах професійного становлення (за анкетуванням)**

№	Рівень	Етап професійного становлення			
		1	2	3	4
1	Зацікавленості у профес. діяльності	3,06	3,58	3,87	4,23
2	Задоволеності її змістом	1,94	2,67	2,87	3,42
3	Задоволеності зарплатою	1,38	2,00	2,14	2,52
4	Задоволеності кар'єрою	1,56	2,25	2,53	3,10
5	Задоволеності соціальн. становищем	1,94	2,22	2,55	3,03
6	Любові до своєї професії	2,31	2,97	3,13	3,56
7	Зусиль щодо підвищення профес. рівня	2,38	2,90	3,29	3,68

**Примітки:** 1) № № етапів професійного становлення відповідно до табл. 2.17;

2) зміни всіх показників професійної спрямованості від третього до шостого етапів є статично достовірними ( $p \leq 0,05$ ).

Наведені в таблиці результати наочно засвідчують тісне взаємопов'язання розвитку професійних компетентності та спрямованості у професійному становленні фахівців професій типу «людина-людина». Так, всі використані в опитувальнику показники, які характеризували компоненти професійної спрямованості (зацікавленість у власній професійній діяльності, задоволеність її змістом, зарплатою, власною кар'єрою та соціальним становищем, любов до своєї професії, зусилля, спрямовані на підвищення власного професійного рівня), істотно підвищуються від одного етапу до іншого. Отже, переконливо емпірично підтверджено, що, поряд із професійно важливими якостями, наявність високого рівня професійної спрямованості також є провідним чинником успішного професійного становлення фахівця. Також нами встановлено, що, як і у попередніх випадках, рівень професійної спрямованості за різними його компонентами сам по собі практично не змінюється у віковому аспекті, а лише разом із переходом на наступний етап професійного становлення, являючи собою істотну передумову подібного переходу.

Таблиця 2.21

**Ступінь задоволеності своєю професією і роботою фахівців професій типу «людина-людина» на різних етапах професійного становлення**

№	Етап професійного становлення	Ступінь задоволеності своєю професією і роботою		
		М	$\sigma$	$p \leq$
1	Професійної адаптації	-3,5	4,3	0,001 з № № 2-4
2	Первинної професіоналізації	1,4	5,6	0,001 з № № 1, 3, 4
3	Вторинної професіоналізації	4,3	5,4	0,001 з № № 1, 2, 4
4	Професійної майстерності	9,6	4,5	0,001 з № № 1-3

Подібна картина спостерігається й щодо такого психодіагностичного показника, який характеризує професійну спрямованість фахівців, як «ступінь задоволеності фахівців своєю професією і роботою» за методикою «Вивчення задоволеності своєю професією та роботою» (таблиця 2.21). Знову діагностичний показник стрімко зростає від одного етапу професійного становлення до іншого, але залишаючись практично незмінним у різних вікових групах досліджуваних фахівців.

**Особливості вияву чинників, які впливають на успішність професійного становлення фахівців професій типу «людина-людина»**

У якості індикаторів чинників, які впливають на успішність професійного становлення фахівців професій типу «людина-людина», у нашому дослідженні були використані питання застосованого опитувальника та діагностичні показники Модифікації опитувальника на професійне «вигорання» та деформацію (МВІ). Встановлену динаміку цих показників, відповідно до етапів професійного становлення, подано у таблицях 2.22 та 2.23.

Таблиця 2.22

**Показники чинників, які впливають на успішність професійного становлення фахівців професій типу «людина-людина» на різних його етапах (за анкетуванням)**

№	Рівень	Етап професійного становлення			
		1	2	3	4
1	Позитивності стосунків з колегами	3,69	3,87	4,07	4,14
2	Позитивності стосунків з начальством	3,06	3,70	3,81	4,02
3	Стомлення за робочий день	3,06	2,80	3,02	3,10
4	Здоров'я	3,13	3,57	3,61	3,87

**Примітки:** зміни показників № 1, 2 та 4 від третього до шостого етапів є статистично достовірними ( $p \leq 0,05-0,001$ ).

Таблиця 2.23

**Показники модифікації опитувальника на професійне «вигорання» та деформацію (МВІ) фахівців професій типу «людина-людина» на різних етапах професійного становлення**

№	Складові професійного «вигорання» та деформації	Етап професійного становлення			
		1	2	3	4
1	Емоційне виснаження	34,0	27,3	24,3	18,3
2	Деперсоналізація	17,3	12,9	11,2	9,5
3	Редукція особистих досягнень	25,0	18,7	14,7	9,8
4	Сумарне значення	76,3	58,9	50,2	37,6

**Примітки:** зміни всіх показників від третього до шостого етапів є статично достовірними ( $p \leq 0,01-0,001$ ).

Отримані результати повністю узгоджуються із результатами, проаналізованими перед цим: показники сприятливих для професійного становлення фахівця чинників (рівень самооцінки позитивності стосунків із колегами та начальством, а також власного здоров'я), поступово та достовірно підвищується від одного етапу до іншого, а показники негативних, або не змінюються (рівень стомлення за робочий день), або достовірно знижуються (всі чотири показники модифікації опитувальника на професійне «вигорання» та деформацію). У той же час, у віковому аспекті всі названі показники залишаються достатньо стабільними.

Але безпосереднім чинником успішності професійного становлення фахівців у даному випадку виступає лише рівень здоров'я – фахівці із кращим здоров'ям, природно, мають більше передумов для вищих професійних досягнень. Інші ж чинники є опосередкованими. Так, гарні стосунки з колегами та начальством, з одного боку, зумовлюються позитивним психологічним кліматом у колективі, а з іншого – гарними комунікативними якостями самого фахівця (про що вже зазначалося) та його професіоналізмом. Так само, професійне «вигорання» та деформація попереджаються, з одного боку, раціональною організацією професійної діяльності фахівців певної організації та психологічним забезпеченням цієї діяльності, а з іншого – комплексом особистісних якостей фахівця, які надають йому резистентності до професійного «вигорання» та деформацій.

**Взаємозв'язки показників професійної спрямованості й компетентності фахівців професій типу «людина-людина» та чинників, які впливають на успішність їхнього професійного становлення**

Спочатку проаналізуємо кореляційні зв'язки (за Спірменом) між отриманими у нашому дослідженні показниками професійної спрямованості та компетентності фахівців професій типу «людина-людина» (таблиця 2.24).

Таблиця 2.24

**Кореляційні зв'язки показників професійної спрямованості та компетентності фахівців професій типу «людина-людина»**

№	Показники	1	2	
1	Рівень професійної самоефективності	1,0	0,60	
2	Індекс етапу професійного становлення	0,60	1,0	
3	Ступінь задоволен. своєю професією і роботою	0,40	0,52	
4	Рівень	Зацікавленості у професійній діяльності	0,34	0,27
5		Задоволеності її змістом	0,35	0,41
6		Задоволеності зарплатою	0,21	0,22
7		Задоволеності кар'єрою	0,35	0,40
8		Задоволеності соціальним становищем	0,26	0,34
9		Любові до своєї професії	0,27	0,36
10		Зусиль щодо підвищення професійного рівня	0,38	0,41

**Примітки:** 1) показник № 1 отримано за Шкалою самоефективності Р. Шварцера та М. Єрусалема, № 2 – на основі перших 12-ти питань опитувальника, № 3 – за методикою «Вивчення задоволеності своєю професією та роботою», № 4-10 – за питаннями № 13-19 опитувальника; 2) всі наведені у таблиці коефіцієнти кореляції достовірні на рівні  $p \leq 0,001$ .

Перше, що слід відмітити, всі отримані показники професійної спрямованості та компетентності пов'язані між собою на високому рівні значущості ( $p \leq 0,001$ ), маючи коефіцієнти кореляції у межах 0,21-0,52. Це, як вже зазначалося, є достатньо закономірним. За абсолютними значеннями коефіцієнта кореляції найтісніше пов'язаними між собою виявилися два показники професійної компетентності – рівень професійної самоефективності та індекс етапу професійного становлення ( $r = 0,6$ ).

До речі, такий рівень кореляційного зв'язку узагальненого показника розробленого нами опитувальника із діагностичним показником відомої психодіагностичної методики також є підтвердженням його валідності. Всі показники професійної спрямованості теж достатньо тісно пов'язані між собою ( $r = 0,26-0,57$ ;  $p \leq 0,001$ ). Наочно це можна побачити в таблиці 2.25.

Щодо *спрямованості* даних зв'язків, то, на нашу думку, основним типом зв'язку між ними є *взаємовплив*. Так, наприклад, з одного боку, зацікавленість у професійній діяльності, любов до своєї професії, зусилля щодо підвищення фахівцем власного професійного рівня, сприяють зростанню професійної самоефективності фахівця, а з іншого – зростання професійної самоефективності забезпечує підвищення всіх вказаних у таблиці показників його професійної спрямованості.

У таблиці 2.25 подані кореляційні зв'язки між показниками професійної компетентності фахівців професій типу «людина-людина» та чинників, які впливають на успішність їхнього професійного становлення



Таблиця 2.25

**Кореляційні зв'язки показників професійної компетентності та чинників, які впливають на успішність професійного становлення**

№	Показники	1	2	
1	Рівень професійної самоефективності	1,0	0,60	
2	Індекс етапу професійного становлення	0,60	1,0	
3	Комунікативні здібності	0,35	0,36	
4	Організаційні здібності	0,36	0,35	
5	Емоційне виснаження	-0,51	-0,45	
6	Деперсоналізація	-0,40	-0,35	
7	Редукція особистих досягнень	-0,28	-0,28	
8	Сумарне знач. проф. «вигорання» та деформ.	-0,58	-0,48	
9	Рівень	Позитивності стосунків з колегами	0,27	0,23
10		Позитивності стосунків з начальством	0,28	0,24
11		Здоров'я	0,29	0,23

**Примітки:** 1) показник №1 отримано за Шкалою самоефективності Р. Шварцера та М. Єрусалема, №2 – на основі перших 12-ти питань опитувальника, №3-4 – за методикою виявлення «Комунікативних та організаційних здібностей» (КОЗ-2), №5-8 – за Модифікацією опитувальника на професійне «вигорання» та деформацію (МВІ), №9-11 – за питаннями №20, 21, 23 опитувальника;  
2) всі наведені у таблиці коефіцієнти кореляції достовірні на рівні  $p \leq 0,001$ .

Із таблиці ми бачимо, що найбільш виражені кореляційні зв'язки обидва показники професійної компетентності мають із таким *негативним* для них чинником як сумарне значення професійних «вигорання» та деформації ( $r = -0,48$  та  $-0,58$ ), а також трьома складовими цього інтегрального показника опитувальника на професійне «вигорання» та деформацію ( $r = -0,26$  –  $-0,51$ ).

Найбільш вираженими *позитивними* чинниками професійної компетентності фахівців професій типу «людина-людина» виявилися рівні розвитку таких важливих для професій цього типу професійно важливих якостей як комунікативні та організаційні здібності. Також позитивні зв'язки показники професійної компетентності мають із показниками самооцінки фахівцями рівня позитивності власних стосунків із колегами та начальством, а також здоров'я ( $r = 0,23-0,29$ ).

Щодо *спрямованості* даних зв'язків, то *переважно* *однобічний вплив* (позитивний), на нашу думку, справляють на професійну компетентність фахівців професій типу «людина-людина» рівень розвитку в них комунікативних, організаційних здібностей та рівень здоров'я.

Поєднання *однобічного* (негативного) впливу на професійну компетентність фахівців із *впливом третього фактора*, ми вважаємо, має місце у випадку з усіма показниками опитувальника на професійне вигорання та деформацію. Так, нестаток професійної самоефективності фахівців та

виникнення в них негативних особистісних змін внаслідок виконання професійної діяльності, може зумовлюватися невідповідністю особистісних якостей фахівця вимогам, які ставить до неї робота за професіями типу «людина-людина». І навпаки, поєднання *однобічного* (позитивного) впливу на професійну компетентність фахівців із *впливом третього фактора*, очевидно, має місце у випадку із показниками позитивності власних стосунків із колегами та начальством – теж певні особистісні якості (як то комунікативні й організаційні здібності тощо) зумовлюють вищу професійну ефективність фахівця та його гарні стосунки на роботі.

У наступній таблиці (2.26), з метою скорочення її обсягу, наведені кореляційні зв'язки із показниками чинників, які впливають на успішність професійного становлення фахівця, чотирьох основних (із семи використаних у дослідженні) показників професійної спрямованості.

Таблиця 2.26

**Кореляційні зв'язки показників професійної спрямованості та чинників, які впливають на успішність професійного становлення**

№	Показники		1	2	3	4
1	Ступінь задоволен. своєю професією і роботою		1,0	0,31	0,37	0,26
2	Рівень	Зацікавленості у професійній діяльності	0,31	1,0	0,57	0,36
3		Любові до своєї професії	0,37	0,57	1,0	0,38
4		Зусиль що підвищення професійного рівня	0,26	0,36	0,38	1,0
5	Комунікативні здібності		0,28	0,23	0,25	0,32
6	Організаційні здібності		0,31	0,21	0,09*	0,21
7	Емоційне виснаження		-0,56	-0,41	-0,47	-0,42
8	Деперсоналізація		-0,49	-0,35	-0,40	-0,34
9	Редукція особистих досягнень		-0,40	-0,31	-0,35	-0,31
10	Сумарне знач. проф. «вигорання» та деформац.		-0,43	-0,40	-0,41	-0,43
11	Рівень	Позитивності стосунків з колегами	0,32	0,20	0,22	0,21
12		Позитивності стосунків з начальством	0,38	0,23	0,28	0,23
13		Здоров'я	0,28	0,15	0,13	0,10*

**Примітки:** 1) показник №1 отримано за методикою «Вивчення задоволеності своєю професією та роботою», №2-4 – за питаннями №13, 18 та 19 опитувальника, №5-6 – за методикою виявлення «Комунікативних та організаційних здібностей» (КОЗ-2), №7-10 – за Модифікацією опитувальника на професійне «вигорання» та деформацію (МВІ), №11-14 – за питаннями №20-23 опитувальника; 2) позначені зрочкою коефіцієнти кореляції достовірні на рівні  $p \leq 0,05$ ; всі інші – на рівні  $p \leq 0,001$ .

Слід відзначити, як і у випадку з професійною компетентністю, показники професійної спрямованості мають найтісніші (негативні) кореляційні зв'язки із чотирма показниками опитувальника на професійне «вигорання» та деформацію ( $r = -0,31$  та  $-0,56$ ). Як і у першому випадку, взаємозв'язки між цими двома групами показників мають, на нашу думку, характер поєднання *однобічного* (негативного) впливу на професійну спрямованість фахівців професійного «вигорання» та деформації із *впливом третього фактора* (невідповідністю особистісних якостей фахівця вимогам професії). Інші зв'язки між показниками професійної спрямованості та чинників, які впливають на успішність професійного становлення фахівця, за силою та характером також є схожими до проаналізованих вище зв'язків показників професійної компетентності.

**Особливості професійної спрямованості, компетентності та професійно важливих якостей фахівців професій типу «людина-людина» у порівнянні з фахівцями професій інших типів**

Як і у випадку зі студентами, порівняння отриманих показників професійної спрямованості, компетентності та професійно важливих якостей фахівців професій типу «людина-людина» із показниками фахівців професій інших типів дало можливість отримати досить цікаві та показові результати. Спочатку розглянемо результати порівняння показників професійної спрямованості та компетентності досліджуваних фахівців (таблиця 2.27).

Таблиця 2.27

**Порівняння показників професійної спрямованості та компетентності фахівців професій типу «людина-людина» з показниками фахівців професій інших типів**

№	Показники	Тип професій	M	$\sigma$	$p \leq$
1	Рівень професійної самоефективності	людина-людина	31,08	4,77	—
		інші	30,10	5,49	
2	Індекс етапу професійного становлення	людина-людина	36,90	7,35	—
		інші	35,47	8,88	
3	Ступінь задоволен. своєю професією і роботою	людина-людина	3,98	6,39	0,001
		інші	1,01	8,11	
4	Рівень зацікавленості у професійній діяльності	людина-людина	3,85	1,05	0,05
		інші	3,57	1,14	
5	Рівень задоволеності її змістом	людина-людина	2,91	,91	—
		інші	2,94	,97	
6	Рівень задоволеності зарплатою	людина-людина	2,16	1,01	—
		інші	2,10	,94	

7	Рівень задоволеності кар'єрою	людина-людина	2,55	,98	—
		інші	2,45	1,04	
8	Рівень задоволеності соціальним становищем	людина-людина	2,55	1,00	0,01
		інші	2,20	1,00	
9	Рівень любові до своєї професії	людина-людина	3,15	0,80	0,05
		інші	2,92	0,91	
10	Рівень зусиль щодо підвищення професійного рівня	людина-людина	3,25	0,79	0,05
		інші	3,04	0,89	

**Примітки:** показник № 1 отримано за Шкалою самооефективності Р. Шварцера та М. Єрусалема, № 2 – на основі перших 12-ти питань опитувальника, № 3 – за методикою «Вивчення задоволеності своєю професією та роботою», № 4-10 – за питаннями № 13-19 опитувальника.

Перше, що слід відмітити, за рівнем професійної компетентності (для професій свого типу), виділені нами вибірки практично не відрізняються – вони мають достатньо близькі усереднені показники рівня професійної самооефективності та індексу етапу професійного становлення. Це є повністю природнім та засвідчує адекватність вибору методичного інструментарію для дослідження цієї складової професійної спрямованості.

А от за п'ятьма із восьми показників професійної спрямованості, фахівці професій типу «людина-людина» мають достовірно вищі показники. І це саме такі показники професійної спрямованості, які несуть більше професійно-емоційне навантаження. І не випадково, що саме вони у представників професій типу «людина-людина» є вищими (задоволеність своєю професією і роботою, зацікавленість у власній професійній діяльності, задоволеність соціальним становищем, любов до своєї професії, зусилля, спрямовані на підвищення власного професійного рівня).

А за трьома показниками, які мають більше професійно-прагматичне навантаження (задоволеність змістом професійної діяльності, зарплатою та кар'єрою), виділені вибірки практично не відрізняються. Саме це і є, на нашу думку, однією з найбільш характерних особливостей професійної спрямованості фахівців професій типу «людина-людина» у порівнянні із фахівцями професій інших типів.

Результати порівняння показників професійно важливих якостей та чинників, які впливають на успішність професійного становлення між виділеними вибірками фахівців наведені у наступній таблиці 2.28.

**Порівняння показників професійно-важливих якостей  
та чинників, які впливають на успішність професійного становлення  
фахівців професій типу «людина-людина»  
із показниками фахівців професій інших типів**

№	Показники	Тип професій	M	$\sigma$	$p \leq$
1	Комунікативні здібності	людина-людина	11,44	4,70	0,001
		інші	9,21	5,17	
2	Організаційні здібності	людина-людина	13,34	3,69	0,001
		інші	10,94	3,96	
3	Емоційне виснаження	людина-людина	24,68	10,43	0,001
		інші	28,42	10,64	
4	Деперсоналізація	людина-людина	11,91	5,82	0,05
		інші	13,51	5,89	
5	Редукція особистих досягнень	людина-людина	15,63	8,03	0,001
		інші	21,22	9,24	
6	Сумарне знач. проф. «вигорання» та деформації	людина-людина	52,22	19,88	0,001
		інші	63,15	20,63	
7	Рівень позитивності стосунків з колегами	людина-людина	4,03	,63	0,001
		інші	3,65	,75	
8	Рівень позитивності стосунків з начальством	людина-людина	3,80	,75	—
		інші	3,78	,85	
9	Рівень стомлення за робочий день	людина-людина	2,99	,84	—
		інші	2,98	,90	
10	Рівень здоров'я	людина-людина	3,64	,68	—
		інші	3,55	,79	

**Примітки:** показники № 1-2 отримано за методикою виявлення «Комунікативних та організаційних здібностей» (КОЗ-2), № 3-6 – за Модифікацією опитувальника на професійне «вигорання» та деформацію (МВІ), № 7-10 – за питаннями № 20-23 опитувальника.

Як і у випадку зі студентами, фахівці професій типу «людина-людина» природно мають суттєво вищі (на рівні достовірності  $p \leq 0,001$ ) діагностичні показники таких професійно важливих для цього типу професій якостей як комунікативні та організаційні здібності. Але особливо слід відзначити, що у представників професій типу «людина-людина» істотно нижчим є вияв усіх чотирьох показників опитувальника на професійне «вигорання» та деформацію ( $p \leq 0,05-0,001$ ). Тобто, представники даного типу професій менше підвладні виникненню подібних найпоширеніших негативних наслідків професійної діяльності. Також представники професій типу «людина-людина» мають істотно кращі стосунки із колегами по роботі. Інші ж чинники, які здатні впливати на успішність професійного становлення фахівців (стосунки з началь-

ством, рівень стомлення за робочий день та рівень здоров'я), у виділених вибірках фахівців мають приблизно однаковий ступінь вияву.

Таким чином, отримані результати досліджень щодо визначення особливостей формування професійної спрямованості та компетентності фахівців професій типу «людина-людина» на чотирьох етапах професійного становлення, які охоплюють період самостійного здійснення професійної діяльності, надають можливість зробити наступні **висновки**:

- Отримані результати наочно підтвердили, що перехід на все вищі етапи професійного становлення лише опосередковано пов'язаний із віком фахівця, і безпосередньо – із реальним зростанням рівня його професійної компетентності. Особливо виражено професійна компетентність зростає на етапі вторинної професіоналізації і далі ще більше – на етапі професійної майстерності.
- Також підтверджено, що розвиток професійних спрямованості та компетентності тісно взаємопов'язані між собою у процесі професійного становлення фахівців професій типу «людина-людина». Рівні професійної спрямованості та компетентності за різними показниками самі по собі практично не змінюються у віковому аспекті, а лише разом із переходом на наступний етап професійного становлення, являючи собою істотну передумову подібного переходу.
- Такі провідні для фахівців професій типу «людина-людина» професійно важливі якості як комунікативні та організаційні здібності, практично не змінюючись у виділених вікових групах, істотно підвищуються на етапі вторинної професіоналізації, і ще більше – на етапі професійної майстерності. Комунікативні здібності лише незначно розвиваються в процесі професійної діяльності фахівців професій типу «людина-людина», а організаційні – взагалі не розвиваються. І тому вищих етапів професійного становлення здатні досягати переважно фахівці, які початково мають вищий рівень розвитку даних здібностей.
- Показники сприятливих для професійного становлення фахівця чинників (рівень позитивності стосунків із колегами та начальством, а також власного здоров'я), поступово та достовірно підвищується від одного етапу становлення до іншого, а показники негативних або не змінюються (рівень стомлення за робочий день), або достовірно знижуються (всі чотири показники модифікації опитувальника на професійне «вигорання» та деформацію). У той же час, у віковому аспекті всі названі показники залишаються достатньо стабільними.
- Показники професійної спрямованості та компетентності мають найтісніші (*негативні*) кореляційні зв'язки із показниками опитувальника на професійне «вигорання» та деформацію. *Позитивні* достовірні зв'язки зафіксовано із показниками комунікативних та організаційних здібностей, а також здоров'я та позитивності стосунків із колегами та начальством.

- Порівняння показників фахівців професій типу «людина-людина» із показниками фахівців професій інших типів показало, що за рівнем професійної компетентності вони практично не відрізняються. А за п'ятьма із восьми показників професійної спрямованості, які мають більше професійно-емоційне навантаження (задоволеність своєю професією і роботою, зацікавленість у власній професійній діяльності, задоволеність соціальним становищем, любов до своєї професії, зусилля, спрямовані на підвищення власного професійного рівня), фахівці професій типу «людина-людина» мають достовірно вищі показники.
- За трьома показниками, які мають більше професійно-прагматичне навантаження (задоволеність змістом професійної діяльності, зарплатою та кар'єрою), виділені вибірки практично не відрізняються. Подібні відмінності можна розглядати в якості однієї із найбільш характерних особливостей професійної спрямованості фахівців професій типу «людина-людина» у порівнянні із фахівцями професій інших типів.
- Фахівці професій типу «людина-людина» мають суттєво вищі показники комунікативних та організаційних здібностей за фахівців професій інших типів. Також вони значно менше підвладні професійним «вигоранням» та деформації, мають істотно кращі стосунки із колегами по роботі. Інші ж чинники, які здатні впливати на успішність професійного становлення фахівців (стосунки з начальством, рівень стомлення за робочий день та рівень здоров'я), у виділених вибірках фахівців мають приблизно однаковий ступінь вияву.

## **2.2. *Розвиток професійної мотивації фахівців професій типу «людина-людина»***

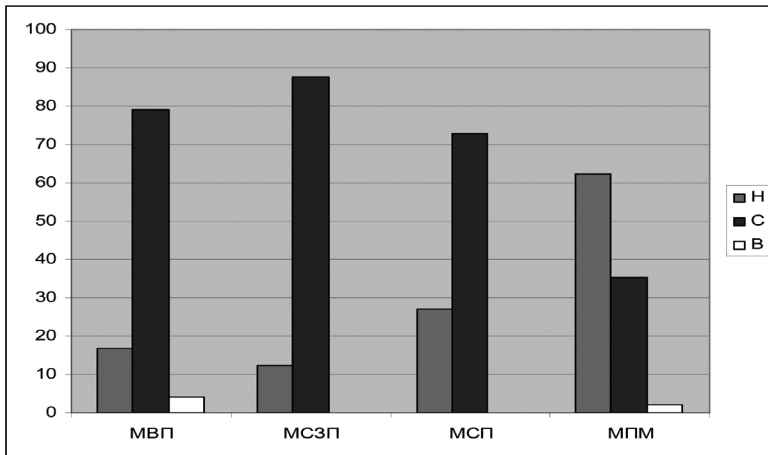
Професійний розвиток особистості неможливий без розвитку професійної мотивації. Мотивація – це складне багатогранне явище, яке включає в себе такі поняття, як: професійний інтерес, схильність, стійкість, потреба, узгодженість мотивів і под. Мотивація є «енергетичним» джерелом формування, розвитку та реалізації професійно значущих якостей людини [17; 31; 75; 66; 82; 128]. Різні мотиваційні утворення особистості об'єднуються у цілісну структуру – спрямованість особистості, що характеризується ієрархічністю, наявністю домінуючих мотивів, які визначають вектори активності особистості [50; 129].

### **Особливості розвитку професійної мотивації оптантів**

Наше емпіричне дослідження було проведено на базі спеціалізованої загальноосвітньої школи-інтернату I – III ступенів для дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування м. Буча Київської області. В ньому взяли участь 51 учень 11 класу. В дослідженні було використано анкету «Мотиви вибору» С.С. Занюка (для визначення мотивів майбутньої професійної діяльності) [31], диференційно-діагностичний

опитувальник (ДДО) Є. О. Климова, опитувальник «Карта інтересів», методику Дж. Голланда, опитувальник для учнів О. М. Кокуна.

Мотиви вибору майбутньої професії (а саме: мотиви власної праці, соціальної значущості праці, самоствердження в праці та професійної майстерності) у випускників школи-інтернату виділяються в якості смислоутворюючих, займають провідне місце в ієрархії мотивів їхньої пізнавальної діяльності. На рис. 2.1 наведено результати за анкетною «Мотиви вибору» (скорочення: МВП – мотиви власної праці, МСЗП – мотиви соціальної значущості праці, МСП – мотиви самоствердження в праці та МПМ – мотиви професійної майстерності).



*Рис. 2.1. Результати дослідження за анкетною «Мотиви вибору»*

Як бачимо з даного рисунку, найнижчу сформованість серед смислоутворюючих мотивів мають мотиви професійної майстерності, а ось мотиви власної праці, мотиви соціальної значущості праці та мотиви самоствердження в праці мають здебільшого середній рівень розвитку.

На рис. 2.2 наведено результати дослідження провідних пізнавальних інтересів за опитувальником «Карта інтересів».

Як бачимо з рисунку, більшість випускників спрямовані на професії, пов'язані з громадською діяльністю, педагогікою, правом і юриспруденцією, журналістикою, а також медициною.

Результати щодо визначення провідних пізнавальних інтересів учнів підтверджуються результатами дослідження, проведеного за допомогою методики Голланда для оцінки професійного типу особистості учня. Соціальний та підприємницький типи – мають по 22,9% учнів, конвенційний та артистичний типи – по 20,8%, інтелектуальний – тільки 8,33%, а реалістичний – 4,27% учнів нашої вибірки.



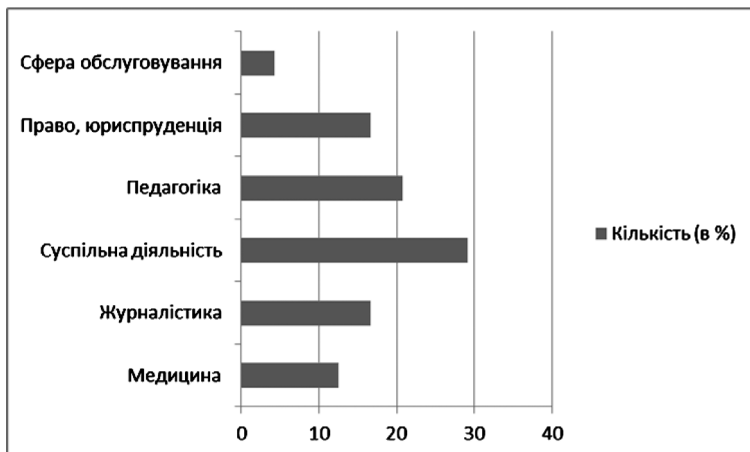


Рис. 2.2. Результати дослідження провідних пізнавальних інтересів

Також нами був проведений кореляційний аналіз отриманих в дослідженні діагностичних показників (за Спірменом), за результатами якого було визначено, що у випускників шкіл мотиви власної праці мають негативний кореляційний зв'язок із бажанням у майбутній професії навчати інших ( $p \leq 0,05$ ) та з її бажаним рівнем відповідальності ( $p \leq 0,01$ ). Тобто, вони на етапі вибору професії більш зосереджені на власному професійному розвитку.

Мотиви соціальної значущості праці здебільшого мають учні, схильні працювати у майбутньому в професіях, які належать до системи «людина-природа» ( $p \leq 0,05$ ) та негативно пов'язані з бажанням працювати у журналістиці ( $p \leq 0,05$ ). Також мотиви соціальної значущості праці мають негативний кореляційний зв'язок з бажанням керувати людьми у своїй майбутній професії ( $p \leq 0,01$ ). Розвиненість мотивів самоствердження в праці має позитивний кореляційний зв'язок з бажанням мати роботу, яка буде пов'язана з відповідальністю та з роботою у сфері обслуговування ( $p \leq 0,05$ ) і негативно – з навчальною успішністю та інтелектуальним типом особистості ( $p \leq 0,05$ ). Мотиви професійної майстерності мають негативний кореляційний зв'язок з роботою у системі «людина-природа» ( $p \leq 0,05$ ), що вказує на те, що учні не схильні вважати за можливе у цих професіях набутти професійної майстерності (на відміну від професій у системі «людина-людина», де ця майстерність є необхідною). Вочевидь, учні вважають, що робота у журналістиці вимагає відповідальності та навчальної успішності, а у сфері обслуговування та торгівлі навчальна успішність не потрібна.

Розвиток мотивів професійної майстерності ( $p \leq 0,01$ ), навпаки, підвищує у них бажання керувати людьми. Мотиви власної праці негативно корелюють з навчальною успішністю та пізнавальними інтересами

у сфері образотворчого мистецтва ( $p \leq 0,05$ ). До спілкування з іншими людьми більш схильні учні, які мають пізнавальні інтереси, що пов'язані із суспільною діяльністю та педагогікою ( $p \leq 0,05$ ), а також з юриспруденцією ( $p \leq 0,01$ ). Навчати інших не схильні випускники реалістичного та підприємницького типу особистості ( $p \leq 0,05$ ), а схильні до такої діяльності ті, які мають пізнавальні інтереси у сфері юриспруденції, іноземних мов та сценічного мистецтва ( $p \leq 0,05$ ). З навчальною успішністю учні не пов'язують професії у сфері електро- і радіотехніки ( $p \leq 0,01$ ). В учнів, які схильні до праці у системі «людина-природа» здебільшого не формується конвенційний тип особистості ( $p \leq 0,05$ ). А в учнів, які хотіли б працювати в системі «людина-техніка» здебільшого формується реалістичний тип особистості ( $p \leq 0,01$ ).

Бажаючи працювати в системі «людина-техніка» більше висловлюють учні з підприємницьким ( $p \leq 0,05$ ) та артистичним типами особистості ( $p \leq 0,01$ ). Не схильні до праці в системі «людина-людина» учні реалістичного типу особистості ( $p \leq 0,01$ ). А таку роботу обирають здебільшого ті, в яких сформовані наступні провідні пізнавальні інтереси: суспільна діяльність, педагогіка, юриспруденція ( $p \leq 0,01$ ), журналістика, сфера обслуговування, торгівля, сценічне мистецтво, музика ( $p \leq 0,05$ ). Ці учні також схильні до навчання інших ( $p \leq 0,01$ ).

Таким чином, з вищесказаного можна зробити такі **висновки**: випускники, які мають підприємницький, інтелектуальний та соціальний типи особистості остаточно ще не визначилися з типом професії, в якій хочуть працювати. Визначилися з майбутньою професією тільки учні реалістичного типу особистості, а учні конвенційного та артистичного типів – лише зі спрямованістю до відповідної сфери професійної діяльності.

Слід зазначити, що у суспільстві зараз існує великий попит на професії саме типу «людина-техніка» і «людина-знакова система». Тому, в зв'язку з цим, потрібно налагодити ефективну систему професійної орієнтації, яка буде більш ретельно ознайомлювати випускників з різними професіями.

Було з'ясовано, що чим вищим у випускників є рівень сформованості мотивів самоствердження в праці, тим більшою є схильність до відповідальності в майбутній професійній діяльності. Учні не пов'язують відповідальність у роботі з власною навчальною успішністю та не вважають роботу у сфері обслуговування та торгівлі інтелектуальною. Також було з'ясовано, що чим вищим є рівень розвитку мотивів власної праці у випускників, тим більше це впливатиме на небажання мати відповідальну роботу.

Формування мотиваційного компоненту професійного вибору у випускників школи активізує як навчально-виховний процес, так і надає можливість вдосконалення знань і вмінь, підвищення інтелектуального рівня випускників, що і є основою адекватного вибору ними майбутньої професії.

Таким чином, виявлені особливості впливу мотивації на вибір майбутньої професії випускниками дають можливість для розроблення рекомендацій щодо вдосконалення методів професійної орієнтації в закладах середньої загальної освіти.

### **Особливості розвитку професійної мотивації студентів-медичних психологів**

У наших дослідженнях головна увага була спрямована на студентів, які опановують професії типу «людина-людина», зокрема, професію медичного психолога, яка вимагає як оволодіння професійними лікарськими знаннями, так і вміннями й навичками практичного психолога. У них взяли участь 124 студенти I, III та V курсів Національного медичного університету ім. О. О. Богомольця, які навчаються за спеціальністю «медична психологія».

У дослідженні було використано анкету «Мотиви вибору» С. С. Занюка (для визначення мотивів професійної діяльності), методику Дж. Голланда, методику «Вивчення мотивів навчальної діяльності студентів» (Реана-Якуніна), методику «Структура мотивації трудової діяльності» (К. Замфір), методику «Діагностика рівня емоційного вигорання» (В. В. Бойко), опитувальник для студентів О. М. Кокуна.

У таблиці 2.29 наведені результати щодо сформованості симптомів емоційного вигорання у студентів різних курсів.

*Таблиця 2.29*

### **Сформованість симптомів емоційного вигорання у студентів різних курсів**

Назва симптому	Рівень розвитку симптому								
	I курс			III курс			V курс		
	НС	СФ	СС	НС	СФ	СС	НС	СФ	СС
	%	%	%	%	%	%	%	%	%
Невдоволеність собою	90,5	9,5	0	56,0	28,0	16,0	48,0	40,0	12,0
Загнаність у клітку	90,4	4,8	4,8	80,0	8,0	12,0	60,0	8,0	32,0
Редукція професійних обов'язків	38,1	28,6	33,3	8,0	36,0	56,0	4,0	20,0	76,0
Емоційна відстороненість	71,4	23,8	4,8	40,0	40,0	20,0	40,0	28,0	32,0
Особистісна відстороненість	71,5	19,0	9,5	56,0	32,0	12,0	28,0	24,0	48,0

**Примітки:** НС – несформований симптом; СФ – симптом, що формується; СС – сформований симптом.

У таблиці 2.30 наведені результати, що характеризують динаміку рівня синдрому емоційного вигорання з I по V курс.

Таблиця 2.30

## Динаміка рівня синдрому емоційного вигорання з I по V курс

Курс	Відсутність емоційного вигорання	Емоційне вигорання, що формується	Синдром емоційного вигорання
	%	%	%
I курс	76,2	19,0	4,8
III курс	56,0	28,0	16,0
V курс	40,0	24,0	35,0

Як бачимо з таблиці, кількість студентів серед тих студентів, які мають сформованим синдром емоційного вигорання зростає нашої вибірки від I до V курсу.

У таблиці 2.31 наведені результати, отримані за анкету «Мотиви вибору».

Таблиця 2.31

## Результати за анкету «Мотиви вибору»

Назва мотивів	Рівні розвитку мотиву (%)								
	I курс			III курс			V курс		
	Н	С	В	Н	С	В	Н	С	В
	%	%	%	%	%	%	%	%	%
МВП	9,3	88,8	1,9	20,0	80,0	0	20,0	80,0	0
МСЗП	14,9	79,6	5,5	8,0	76,0	16,0	8,0	80,0	12,0
МСП	31,5	51,8	16,7	16,0	68,0	16,0	0	100	0
МПМ	7,4	24,1	1,9	44,0	52,0	4,0	56,0	44,0	0

**Примітки:** МВП – мотиви власної праці, МСЗП – мотиви соціальної значущості праці, МСП – мотиви самоствердження в праці, МПМ – мотиви професійної майстерності; Н – низький рівень, С – середній рівень, В – високий рівень.

Як свідчать наведені в таблиці результати, серед студентів I курсу найнижчу сформованість мають мотиви професійної майстерності та мотиви власної праці – лише 1,9%, а найбільший розвиток мають мотиви самоствердження в праці. Серед студентів III курсу мотиви професійної майстерності на високому рівні сформованості вже мають 4,0% студентів, а мотиви соціальної значущості праці та самоствердження в праці – 16,0%. А от у студентів V курсу високий рівень сформованості мають лише мотиви соціальної значущості праці – 12,0%.

У таблиці 2.32 містяться результати за методикою «Вивчення мотивів учбової діяльності студентів».

Таблиця 2.32

**Результати за методикою  
«Вивчення мотивів учбової діяльності студентів»**

Назва мотивів	Рівні розвитку мотиву								
	I курс			III курс			V курс		
	Н	С	В	Н	С	В	Н	С	В
	%	%	%	%	%	%	%	%	%
Професійні мотиви	0	18,5	81,5	4,0	40,0	56,0	12,0	36,0	52,0
Соціальні мотиви	33,3	27,8	38,9	24,0	44,0	32,0	16,0	68,0	16,0
Учбово-пізнавальні мотиви	7,4	42,6	50,0	20,0	40,0	40,0	32,0	40,0	28,0
Комунікативні мотиви	14,8	55,5	29,7	16,0	44,0	40,0	8,0	52,0	40,0
Мотиви престижу	9,2	50	40,7	56,0	40,0	4,0	40,0	44,0	16,0
Мотиви творчої самореал.	1,9	22,2	75,9	4,0	20,0	76,0	12,0	8,0	80,0
Мотиви уникнення	27,8	53,7	18,5	80,0	16,0	4,0	48,0	36,0	16,0

**Примітки:** Н – низький рівень, С – середній рівень, В – високий рівень.

Відповідно до наведених у таблиці результатів, у студентів I курсу високий рівень розвитку мають професійні мотиви, мотиви творчої самореалізації, учбово-пізнавальні мотиви та мотиви престижу. У студентів III курсу – мотиви творчої самореалізації, професійні мотиви, учбово-пізнавальні та комунікативні мотиви. А у студентів V курсу – мотиви творчої самореалізації, професійні мотиви та комунікативні мотиви. Слід зазначити, що всі названі мотиви мають тенденції як до зниження від I до V курсу, так і до підвищення. Наприклад, рівень розвитку професійних, учбово-пізнавальних, соціальних мотивів, мотивів престижу та мотивів уникнення знижується, а от рівень розвитку комунікативних мотивів та мотивів творчої самореалізації, навпаки, підвищується.

У таблиці 2.33 наведені результати за методикою «Структура мотивації трудової діяльності».

Таблиця 2.33

**Результати за методикою  
«Структура мотивації трудової діяльності»**

Мотивація	Середні показники мотивів професійної діяльності		
	I курс	III курс	V курс
Внутрішня мотивація (ВМ)	4,5	4,26	4,26
Зовнішня позитивна мотивація (ЗПМ)	5,67	5,06	5,78
Зовнішня негативна мотивація (ЗНМ)	3,77	2,58	2,96

З результатів вищенаведеної таблиці можемо зробити висновок про те, що у студентів здебільшого наявні високі показники зовнішньої

позитивної мотивації професійної діяльності, яка є вищою за негативну зовнішню мотивацію. Водночас, рівень розвитку внутрішньої мотивації потребує корекції.

За кореляційним аналізом (за критерієм Спірмена), визначено, що синдром емоційного вигорання у студентів I курсу може спричиняти зниження навчальної працездатності впродовж тижня; у III курсу – погіршення стосунків з однокурсниками та зацікавленості у навчанні, знань про умови й особливості майбутньої професії, професійних знань та умінь; зниження рівня професійних мотивів та мотивів престижу; а у V курсу – зниження рівня комунікативних мотивів, мотивів творчої самореалізації та підвищення вираженості рівня мотивів власної праці.

Результати порівняльного аналізу за t-критерієм Стюдента наведені у таблиці 2.34. Вони показують, що зовнішня позитивна мотивація є достовірно вищою у студентів I та V курсів. А от зовнішня негативна мотивація, мотиви престижу та учбово-пізнавальні мотиви вищі у студентів I курсу. Щодо симптому невдоволеності собою, то він більш виражений у студентів III та V курсів. Симптоми загнаності у клітку, редукції професійних обов'язків та емоційної відстороненості найбільш виражені у V курсу. Симптом особистісної відстороненості має тенденцію підвищуватися від I до V курсу. Така ж негативна тенденція простежується і щодо синдрому емоційного вигорання. Тобто, вже на V курсі значна кількість студентів медичних психологів мають сформований синдром емоційного вигорання (у 35% студентів V курсу цей синдром є сформованим та у 24% – формується).

Таблиця 2.34

**Порівняний аналіз середніх значень показників**

Показник	I та III курс		III та V курс		I та V курс	
	M	p ≤	M	p ≤	M	p ≤
Зовнішня позитивна мотивація	5,68 5,06	0,1	5,06 5,78	0,05	-	-
Зовнішня негативна мотивація	3,78 2,58	0,05	-	-	3,78 2,96	0,05
Мотиви престижу	3,38 2,55	0,05	-	-	-	-
Учбово-пізнавальні мотиви	-	-	-	-	3,80 3,21	0,05
Симптом невдоволеності собою	3,43 10,12	0,001	-	-	3,43 9,80	0,001
Симптом загнаності у клітку	-	-	4,68 9,96	0,05	3,50 9,96	0,01
Симптом редукції професійних обов'язків	-	-	16,84 21,60	0,05	13,00 21,60	0,01
Симптом особистісної відстороненості	5,35 8,68	0,05	8,68 15,52	0,05	8,68 15,52	0,05

Симптом емоційної відстороненості	-	-	-	-	8,10 12,24	0,05
Синдром емоційного вигорання	31,65 49,84	0,05	49,84 67,12	0,05	31,65 67,12	0,001

Проаналізувавши результати дослідження, ми вважаємо за потрібне розробку спеціальної корекційної програми, спрямованої на зниження емоційного навантаження на мотиваційний компонент професійного становлення студентів – медичних психологів. У програму необхідно включити вправи, спрямовані на підвищення рівня учбово-пізнавальних мотивів, професійних мотивів та мотивів професійної майстерності і творчої самореалізації, а також внутрішніх мотивів діяльності. Важливим аспектом корекційної програми є вправи на налагодження стосунків з однокурсниками і викладачами, підвищення рівня самооцінки, професійних знань та вмій, рівня зацікавленості у навчанні. Особливу увагу студентів необхідно звернути й на стан здоров'я, бо від нього залежить не тільки якість життя, а й працездатність упродовж і навчального дня, і навчального тижня. Також необхідно розробити вправи, спрямовані на формування позитивних, оптимістичних настанов і цінностей щодо себе, інших людей та майбутньої професії.

Таким чином, можна зробити наступні **висновки**. Студенти – медичні психологи мають досить високий рівень сформованості синдрому емоційного вигорання, який має тенденцію підвищуватись від I до V курсу. Чим вищим в них є рівень емоційного вигорання, тим нижчим рівень сформованості професійних мотивів, учбово-пізнавальних мотивів, мотивів професійної майстерності, мотивів творчої самореалізації та внутрішньої мотивації діяльності. Тобто, синдром емоційного вигорання у студентів – медичних психологів негативно впливає на мотиваційний компонент їхнього професійного становлення. Розвиток мотиваційного компоненту особистості студента є невід'ємною складовою частиною розвитку його особистості як майбутнього фахівця та можна розглядати в якості профілактичного заходу виникнення в нього синдрому емоційного вигорання.

#### **Особливості розвитку професійної мотивації вчителів на різних етапах професійного становлення**

Дослідження, спрямоване на визначення особливостей розвитку професійної мотивації вчителів на різних етапах професійного становлення, проводилося на базі Інституту післядипломної педагогічної освіти Київського університету імені Бориса Грінченка. У них взяли участь 73 вчителі іноземної мови. Досліджуваних було розподілено на 3 групи в залежності від їхньої професійної категорії. До першої групи увійшли 20 вчителів II категорії (етап первинної професіоналізації). Другу групу обстежуваних склали 23 вчителі I категорії (етап вторинної професіоналізації). У третю групу було об'єднано 30 вчителів вищої категорії (етап професійної майстерності).

У дослідженні було використано методику «Мотиви вибору діяльності викладача» (Є. П. Ільїн), методику «Структура мотивації трудової діяльності» (К. Замфір), методику «Діагностика рівня емоційного вигорання» (В. В. Бойко), опитувальник для фахівців О. М. Кокуна.

Результати дослідження вчителів II категорії за методикою «Мотиви вибору діяльності викладача» наведені на рисунку 2.3.

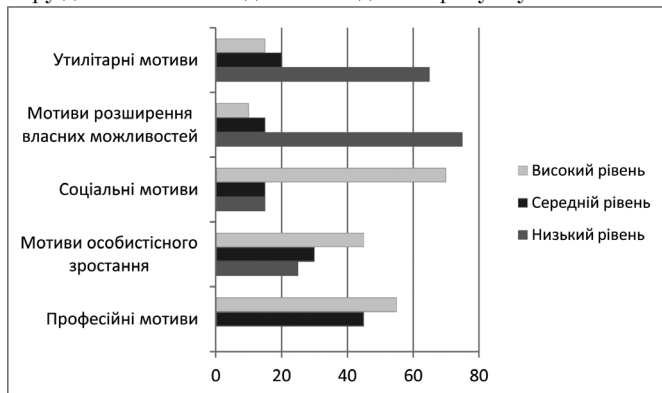


Рис. 2.3. Результати вчителів II категорії за методикою «Мотиви вибору діяльності викладача»

Як бачимо на цьому рисунку, у вчителів II категорії на першому місці розташовані соціальні мотиви, на другому – професійні мотиви, на третьому – мотиви особистісного зростання, четвертому – утилітарні і на п'ятому – мотиви розширення власних можливостей.

Результати дослідження вчителів I категорії за методикою «Мотиви вибору діяльності викладача» наведені на рисунку 2.4.

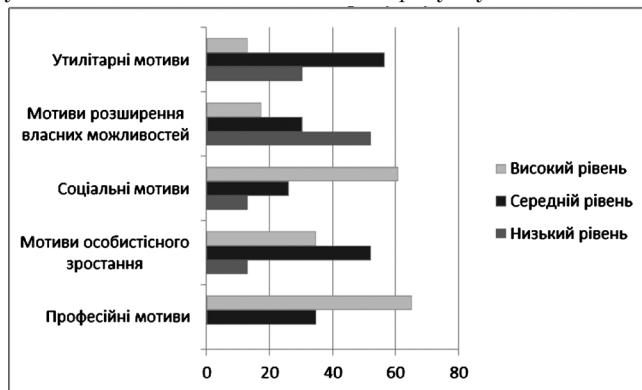


Рис. 2.4. Результати вчителів I категорії за методикою «Мотиви вибору діяльності викладача»



Відповідно до отриманих даних, у вчителів I категорії структура цих мотивів інша: професійні мотиви, соціальні мотиви, мотиви особистісного зростання, мотиви розширення власних можливостей та утилітарні мотиви.

Результати вчителів вищої категорії наведено на рисунку 2.5.

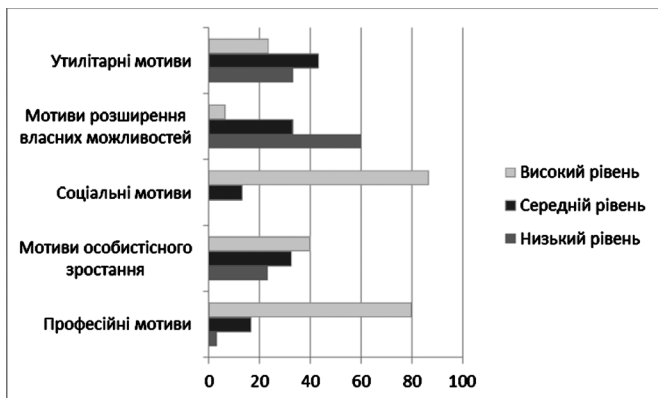


Рис. 2.5. Результати вчителів вищої категорії за методикою «Мотиви вибору діяльності викладача»

У вчителів вищої категорії структура мотивів вибору діяльності викладача виглядає наступним чином: соціальні мотиви, професійні мотиви, мотиви особистісного зростання, утилітарні мотиви, мотиви розширення власних можливостей.

Результати вчителів іноземної мови різних категорій за методикою «Структура мотивації трудової діяльності» наведено у таблиці 2.35.

Таблиця 2.35

**Результати викладачів іноземної мови різних категорій за методикою «Структура мотивації трудової діяльності»**

Мотивація	Середні показники мотивів професійної діяльності		
	II категорія	I категорія	Вища кат.
Внутрішня мотивація (ВМ)	4,25	4,2	4,12
Зовнішня позитивна мотивація (ЗПМ)	4,73	4,72	4,43
Зовнішня негативна мотивація (ЗНМ)	3,38	3,85	3,62

Відповідно до отриманих даних, вчителі всіх категорій нашої вибірки мають високі показники зовнішньої позитивної мотивації професійної діяльності, яка в них є вищою за зовнішню негативну мотивацію. Водночас, як і в студентів, рівень розвитку їхньої внутрішньої мотивації потребує корекції.

Результати щодо сформованості симптомів емоційного вигорання у вчителів різних категорій наведено у таблиці 2.36. Як бачимо з таблиці, якщо розглядати показники емоційного вигорання за окремими симптомами, то тенденції зниження показників сформованих симптомів в залежності від рівня професійної майстерності зберігаються і за деякими з них. Це такі симптоми, як: симптом «загнаності у клітку»: II категорія – 30,0%, I категорія – 13,0%, вища категорія – 6,7%; редукція професійних обов'язків: II категорія – 55,0%, I категорія – 34,8%, вища категорія – 30,1%; особистісна відстороненість – II категорія – 35,0%, I категорія – 17,4%, вища категорія – 10,1%.

Таблиця 2.36

**Сформованість симптомів емоційного вигорання у вчителів різних категорій**

Назва симптому	Рівень розвитку симптому								
	II категорія			I категорія			Вища кат.		
	НС	СФ	СС	НС	СФ	СС	НС	СФ	СС
	%	%	%	%	%	%	%	%	%
Невдоволеність собою	55,0	35,0	10,0	78,3	21,7	0	73,3	23,3	3,4
«Загнаність у клітку»	65,0	5,0	30,0	69,6	17,4	13,0	73,3	20,0	6,7
Редукція професійних обов'язків	15,0	30,0	55,0	39,1	26,1	34,8	36,6	33,3	30,1
Емоційна відстороненість	70,0	25,0	5,0	69,6	30,4	0	86,6	10,0	3,4
Особистісна відстороненість	35,0	30,0	35,0	74,0	8,6	17,4	76,6	13,3	10,1

**Примітки:** НС – несформований симптом; СФ – симптом, що формується; СС – сформований симптом.

За показниками симптому невдоволеності собою високі показники мають вчителі II категорії – 10,0%, I категорії – 0%, вищої категорії – 3,4%. Схожі тенденції і за симптомом емоційної відстороненості: у вчителів II категорії – 5,0%, у вчителів I категорії – 0%, у вчителів вищої категорії – 3,4%.

Як бачимо з таблиці 2.37, серед вчителів іноземної мови сформований синдром емоційного вигорання здебільшого мають вчителі II категорії – 20,0%, серед вчителів I категорії – 4,3%, а серед вчителів вищої категорії цей показник найнижчий – 3,4%. Тобто, чим вищий рівень професійної майстерності вчителя, тим нижчим є показник синдрому емоційного вигорання.

## Рівень синдрому емоційного вигорання у вчителів різних категорій

Категорія	Відсутність емоційного вигорання	Емоційне вигорання, що формується	Синдром емоційного вигорання
	%	%	%
II	35,0	45,0	20,0
I	56,5	39,2	4,3
Вища	76,6	20,0	3,4

На основі кореляційного аналізу отриманих результатів (за критерієм Спірмена) визначено, що показники за симптомом «невдоволеність собою» методики діагностики рівня емоційного вигорання мають негативні кореляційні зв'язки з показником віку вчителя ( $p \leq 0,05$ ). Тобто, чим старший вчитель, тим нижчий рівень розвитку має в нього цей симптом. Також наявні негативні кореляційні зв'язки цього симптому з показниками задоволеності власною кар'єрою ( $p \leq 0,05$ ), власним соціальним становищем ( $p \leq 0,01$ ), відношенням до власної професії ( $p \leq 0,01$ ) та стосунками з начальством ( $p \leq 0,05$ ). Інакше кажучи, ті фахівці, які задоволені власною кар'єрою, схильні позитивно ставитись до власної професії, мають налагоджені стосунки з начальством, задоволені собою, не будуть мати цей симптом.

Показники симптому «загнаність у клітку» негативно корелюють ( $p \leq 0,01$ ) з показниками зацікавленості у своїй професії, розвитку власної кар'єри, ставлення до власної професії та стосунків з начальством. Також були визначені негативні кореляційні зв'язки ( $p \leq 0,05$ ) з показниками власного соціального становища та стомлення за робочий день. Показники симптому «редукції професійних обов'язків» негативно корелюють з віком вчителів ( $p \leq 0,01$ ), ставленням до власної професії ( $p \leq 0,01$ ), стосунками з начальством ( $p \leq 0,01$ ) та із задоволенням власною кар'єрою ( $p \leq 0,05$ ). Таким чином, ті фахівці нашої вибірки, що є старшими за віком, які добре відносяться до власної професії, мають добрі стосунки з начальством та задоволені власною кар'єрою менше ризикують тим, що в них сформується цей симптом.

Результати за симптомом «емоційної відстороненості» вказують на те, що його мають ті фахівці, в яких переважає зовнішня позитивна мотивація ( $p \leq 0,01$ ). Тобто розвиток внутрішньої мотивації є чинником, який може стати профілактикою цього симптому. Також цей симптом негативно корелює з віком вчителів та їхніми стосунками з керівництвом ( $p \leq 0,01$ ). Це вказує на те, що старші за віком вчителі мають кращі стосунки з керівництвом та менш емоційно відсторонені. Такі ж кореляційні зв'язки з цими ж показниками має симптом «особистісної відстороненості». Також цей симптом має негативні кореляційні зв'язки з зацікавленістю власною професією та власною кар'єрою ( $p \leq 0,05$ ).

Інтегральний показник синдрому емоційного вигорання має у вчителів негативну кореляцію ( $p \leq 0,01$ ) з такими показниками, як: вік, заціка-

вленість у власній професії та власній кар'єрі, ставлення до власної професії, позитивні стосунки з начальством. А також позитивну кореляцію ( $p \leq 0,05$ ) з роботою над підвищенням власного професійного рівня. Тобто, чим старшим є фахівець нашої вибірки, чим більше він зацікавлений у власній кар'єрі та професії, чим більше він працює над підвищенням власного професійного рівня, тим менше в нього вірогідності розвитку синдрому емоційного вигорання.

Були визначені значущі відмінності між вчителями II та I категорії ( $p \leq 0,05$ ) за мотивами розширення власних можливостей, зовнішніми негативними мотивами, симптомом невдоволеністю собою, редукцією професійних обов'язків, особистісною відстороненістю та синдромом емоційного вигорання. Відмінності між вчителями I та вищої категорії були визначені (на рівні  $p \leq 0,05$ ) за професійними та соціальними мотивами, а на рівні  $p \leq 0,01$  – за показниками емоційної відстороненості. Відмінності між вчителями II та вищої категорії визначені на рівні  $p \leq 0,05$  за професійними, соціальними та утилітарними мотивами; симптомами невдоволеністю собою, заганістю у клітину, редукцією професійних обов'язків, емоційною відстороненістю. На рівні  $p \leq 0,01$  визначені відмінності за особистісною відстороненістю та синдромом емоційного вигорання.

Також слід відзначити позитивні кореляційні зв'язки ( $p \leq 0,05$ ) між показниками рівня професійних мотивів та внутрішньої мотивації, а також розвитком професійних мотивів та зацікавленості викладача у власній професії. Тобто, чим вищим у викладачів є рівень професійної мотивації, тим вищого розвитку в них досягає внутрішня мотивація, вони більше зацікавлені у власній професії. Позитивні кореляційні зв'язки ( $p \leq 0,01$ ) встановлено й між показниками задоволеності власною кар'єрою й професією та добрими стосунками з начальством. З цього очевидно те, що викладачі задоволені власною кар'єрою краще ставляться і до власної професії та мають кращі стосунки з начальством.

Негативні кореляційні зв'язки отримано між професійною мотивацією та редукцією професійних обов'язків й синдромом емоційного вигорання ( $p \leq 0,01$ ), професійною мотивацією та симптомами емоційної й особистісної відстороненості ( $p \leq 0,05$ ). Тобто, чим вищим у фахівця є рівень розвитку професійної мотивації, тим меншим у нього є ризик виникнення симптомів редукції професійних обов'язків, емоційної та особистісної відстороненості, так само як і синдрому емоційного вигорання.

Мотиви особистісного зростання позитивно корелюють із зовнішньою позитивною мотивацією ( $p \leq 0,01$ ) та власною кар'єрою ( $p \leq 0,05$ ). Це свідчить про те, що зацікавленість у розвитку власної кар'єри та мотиви особистісного зростання у вчителів здебільшого підкріплені зовнішньою позитивною мотивацією. Показники рівня соціальних мотивів у нашої вибірки вищі у старших фахівців ( $p \leq 0,01$ ) та тих, хто вважає важливими стосунки з начальством ( $p \leq 0,05$ ).

Мотиви розширення власних можливостей здебільшого пов'язані із зовнішньою позитивною мотивацією ( $p \leq 0,01$ ). Зовнішні пози-

тивні мотиви мають вищий рівень у фахівців, у яких сформованим є симптом редукції власних можливостей ( $p \leq 0,01$ ), симптом емоційної відстороненості ( $p \leq 0,01$ ) та для яких важливим здебільшого є тільки власне соціальне становище ( $p \leq 0,01$ ). Зовнішні негативні мотиви мають негативний кореляційний зв'язок з рівнем зарплати викладача ( $p \leq 0,05$ ). Тобто, чим меншою є заробітна плата, тим вищим буде рівень розвитку зовнішніх негативних мотивів та навпаки.

**Висновки.** Таким чином, на основі вищенаведеного аналізу можна стверджувати, що ризик емоційного вигорання в професіях типу «людина-людина» зменшується при наявності у фахівця стабільної й привабливої роботи, яка надає можливості як для творчості, професійного та особистісного росту, так і зумовлює задоволеність фахівця якістю власного життя в різних його аспектах, наявність в нього і різноманітних інтересів, перспективних життєвих планів.

Було визначено, що вчителі всіх категорій досліджуваної вибірки мають здебільшого високі показники зовнішньої позитивної мотивації професійної діяльності, яка в них є вищою за зовнішню негативну мотивацію. Однак внутрішня мотивація у вчителів потребує корекції. Також у вчителів недостатньо розвинені мотиви розширення власних можливостей та особистісного зростання.

Отже, результати нашого емпіричного дослідження вказують на необхідність створення і впровадження в систему підвищення кваліфікації педагогічних кадрів психокорекційної програми для оптимізації такої складової професійної компетентності вчителів, як їхня професійна мотивація. Програма повинна задовольняти потреби й запити вчителів, які перебувають на різних стадіях професійного становлення особистості, а також базуватися на об'єктивних показниках проведеного емпіричного дослідження.

### **2.3. *Нейродинамічні особливості професійного становлення фахівців професій типу «людина-людина»***

Властивості нервової системи є базовими характеристиками, що визначають індивідуально-психологічні особливості людини. Сучасні уявлення про індивідуально-психологічні відмінності спираються на міцний теоретичний та експериментальний базис, закладений ще на початку ХХ століття І. П. Павловим та розвинену Б. М. Тепловим. Створена ними теорія основних властивостей нервової системи набула подальшого розвитку в дослідженнях наукових лабораторій та школах В. С. Мерліна, Є. О. Климова, В. Д. Небиліцина та інших.

Б. М. Теплов зазначав, що в індивідуальності людини перш за все привертають увагу риси, що безпосередньо визначають її вчинки, поведінку, переконання, інтереси, знання, вміння, навички, особливості, які відносяться до змісту психічної сфери людини. Їх фізіологічну основу складають системи умовних зв'язків, що по-різному формуються у людей, обумовлюючи вміння та навички, швидкість сприйняття, реакції

тощо, які позначаються як «динамічні особливості». Динамічні особливості мають прояв через психічну діяльність та поведінку людини, зумовлюють її індивідуальні характеристики. В одних видах праці певні динамічні характеристики відіграють більш, в інших – менш сприятливу роль в залежності від особистісних властивостей нервової системи людини [125].

Сполучення крайніх проявів властивостей, що були запропоновані І. П. Павловим, створюють чотири комбінації або типи вищої нервової діяльності, які практично тотожні загальноприйнятим типам темпераменту – сангвінічному, флегматичному, холеричному, меланхолічному. Властивості нервової системи – постійні, уроджені якості, вони активно формуються в перші роки життя поряд з формуванням центральної нервової системи дитини [124]. До таких властивостей НС відносять силу, рухливість та баланс нервових процесів.

Є. П. Ільїн звертає увагу на те, що домінування збудження або гальмування – це не два полюси одного процесу, відношення між ними більш складні, і врівноваженість не є проміжним станом між ними. Кожний прояв співвідношення між збудженням та гальмуванням у людини залежить від типу реагування на ситуацію: в одного типова – реакція збудження, у іншого – гальмування, у третього може виникнути індиферентна реакція або взагалі може її не бути. У людей проявляється базове співвідношення між збудженням та гальмуванням, тобто їх врівноваженість [75].

У наших дослідженнях, спрямованих на визначення нейродинамічних особливостей професійного становлення фахівців професій типу «людина-людина», використовувалися Особистісний опитувальник Я. Стреляу [121], Шкала оцінок для виміру реактивності Я. Стреляу, Опитувальник «Дослідження психологічної структури темпераменту» Б.М. Смирнова [75], теплінг-тест О.В. Родіонова [104] у модифікації О.Р. Малхазова [74], опитувальники для учнів, студентів та фахівців О.М. Кокуна (див. додатки).

У них взяли участь: 1) 47 учнів старших класів (оптанти); 2) 68 студентів – 27 студентів I та II курсів Національного медичного університету ім. О.О. Богомольця, спеціальність «медична психологія»; а також 41 студент II курсу Переяслав-Хмельницького державного педагогічного університету імені Григорія Сковороди, спеціальність «фізичне виховання» (етап професійної підготовки); 3) 73 вчителі іноземної мови різного рівня професійної майстерності (II категорії – 21 особа, I категорії – 23 особи, вищої категорії – 29 осіб).

За результатами Особистісного опитувальника Я. Стреляу з'ясовано, що більшість учнів (від 89,4% до 91,5%) характеризуються високою концентрацією властивостей сили НС за збудженням та гальмуванням, високою концентрацією показника рухливості нервових процесів (91,4%). Врівноваженими виявилися 55,3% учнів. А кількість учнів не врівноважених у бік гальмування практично в два рази більша за групу не врівноважених у бік збудження (таблиця 2.38).

Серед досліджених студентів – медичних психологів 80% притаманна висока концентрація властивості сили НС за збудженням та гальмуванням; практично такі ж результати виявлені у студентів – майбутніх вчителів фізкультури (далі – студенти-вчителі), відповідно 75,6% та 82,9%.

Висока рухливість нервових процесів притаманна більшості студентів. За показником врівноваженості нервових процесів у 42,0% студентів-медиків спостерігається врівноваженість. Практично така ж кількість (38,0%) має неврівноваженість у бік гальмування. Серед студентів-вчителів виявлено менше врівноважених у порівнянні зі студентами-медиками та більше – з неврівноваженістю у бік процесів гальмування (відповідно, 31,7% та 43,9%).

*Таблиця 2.38*

**Відсотковий розподіл досліджуваних за показниками властивостей нервової системи (Особистісний опитувальник Я. Стреляу)**

Групи досліджуваних	N	Ступінь реактивності					
		Висока		Середня		Низька	
		n	%	n	%	n	%
Учні	47	2	4,2	34	73,9	11	21,7
Студенти-медики	50	-	-	41	82,0	9	18,0
Студенти-вчителі	41	-	-	33	80,5	8	19,5
Вчителі I категорії	23	-	-	22	95,7	1	4,3
Вчителі II категорії	21	-	-	19	90,5	2	9,5
Вчителі вищої категорії	29	1	3,6	26	89,3	2	7,1

У більшості вчителів усіх категорій за показником сили НС за збудженням виявлена висока концентрація властивості. Аналогічні результати отримані і для показників сили НС за гальмуванням та показника рухливості нервових процесів. Також більшість вчителів мають ознаки врівноваженості за силою НС (60,9% вчителів I категорії, та 62,5% – вищої категорії). «Неврівноваженими» в бік збудження виявилися 26,1% вчителів I категорії та 27,6% вчителів вищої категорії. Найбільш «неврівноваженими» в бік збудження виявилися вчителі II категорії – 38,1%, а неврівноваженість у бік гальмування була зафіксована лише в незначній групі.

З наведених даних слідує, що для більшості фахівців, що перебувають на різних етапах професійного становлення, властиві ознаки сильної нервової системи, про що свідчить висока концентрація властивості сили НС як за збудженням, так і за гальмуванням. Визначена також висока концентрація показника рухливості нервових процесів. Це свідчить про достатньо сприятливі нейродинамічні можливості досліджуваних щодо оволодіння професійними знаннями, навичками та їхнього подальшого зростання майстерності, що потребує певної витривалості, працездатності, швидкісних характеристик діяльності.

За Шкалою оцінок для виміру реактивності Я. Стреляу, більшість учнів (73,9%) належать до групи із середнім показником реактивності,

що свідчить про середній ступінь працездатності досліджуваних (таблиця 2.39). Низька реактивність, що відповідає високій активності та працездатності, визначена лише в 21,7% учнів. У студентів були отримані подібні результати – більшість студентів обох груп досліджених (відповідно, 82,0% та 80,5%) належать до групи з середньою працездатністю. Аналогічно і більшість вчителів виявила ознаки середнього рівня реактивності – від 90% до 95% досліджуваних. Лише незначна частина в кожній кваліфікаційній групі вчителів характеризується низькою реактивністю, тобто високою працездатністю – від 4,3% до 9,5%. Переважна більшість досліджуваних мають середній рівень працездатності.

Таблиця 2.39

**Кількісний та відсотковий розподіл досліджуваних за показниками реактивності (Шкала оцінок для виміру реактивності Я. Стреляу)**

Групи досліджуваних	N	Показники (%)								
		Сила за збудженням		Сила за гальмуванням		Рухливість		Врівноваженість за силою НС		
		низька концентрація	висока концентрація	низька концентрація	висока концентрація	низька концентрація	висока концентрація	нерівноваженість у бік збудження	врівноваженість	нерівноваженість у бік гальмування
Учні	47	10,6	89,4	8,5	91,5	10,6	91,4	14,9	55,3	29,8
Студенти-медики	50	20,0	80,0	20,0	80,0	8,0	92,0	20,0	42,0	38,0
Студенти-вчителі фізк.	41	24,4	75,6	17,1	82,9	17,1	82,9	24,4	31,7	43,9
Вчителі I категорії	23	4,3	95,7	-	100,0	4,3	95,7	26,1	60,9	13,0
Вчителі II категорії	21	19,0	81,0	4,8	95,2	14,3	85,7	38,1	52,3	9,6
Вчителі вищої категорії	29	13,8	86,2	-	100,0	-	100,0	27,6	62,5	9,9

Низькі показники витривалості за тестом (відповідає ознакам сильної НС) притаманні лише 23,3% учнів, а більшість (76,7%) мають середній рівень витривалості. Низька рухливість наявна у 27,8% учнів, у більшості (61,6%) вона середня, і високу рухливість мають лише у 10,6%. Більшість учнів (59,6%) характеризуються низькою врівноваженістю за силою НС (таблиця 2.40).



Таблиця 2.40

**Відсотковий розподіл досліджуваних за показниками властивостей  
НС (тепінг-тест)**

Показники	Ступінь прояву	Учні n = 47	Студенти-медики n = 50	Студенти-вчителі n = 41	Вчителі I категорії n = 23	Вчителі II категорії n = 21	Вчителі вищ. катег. n = 29
Витривалість НС	Н	23,4	28,6	56,1	43,5	4,8	34,5
	С	76,6	71,4	43,9	56,5	95,2	65,5
	В	-	-	-	-	-	-
Рухливість нервових процесів	Н	27,7	42,9	22,0	4,3	19,0	13,8
	С	61,7	48,9	60,9	78,5	66,6	79,4
	В	10,6	8,2	17,1	17,2	14,4	6,8
Лабільність	Н				13,0	-	17,2
	С				82,7	95,2	72,6
	В				4,3	4,8	10,2
Врівноваженість	Н	59,6	69,4	58,5	69,6	85,7	72,4
	С	8,5	10,2	9,8	21,7	9,5	13,8
	В	31,9	20,4	31,7	8,7	4,8	13,8

Тестування студентів-медиків показало, що лише 28,6% досліджуваних мають ознаки сильної НС, а 71,4% – характеризуються середнім рівнем витривалості або сили НС. Серед студентів майбутніх вчителів фізкультури 56,1% виявили ознаки сильної НС, а 43,9% – середньої. За показником рухливості нервових процесів у більшості студентів виявлена середня ступінь прояву показника (48,9% у майбутніх медичних психологів та 60,9% у майбутніх вчителів); низька рухливість нервових процесів наявна, відповідно, у 42,9% та 22%. Високі значення показника має лише незначна кількість студентів. Більшості з них притаманна низька врівноваженість, як баланс між силою за збудженням та силою за гальмуванням.

Ліва частина вчителів за показником витривалості НС характеризується середнім рівнем. Привертає увагу те, що серед вчителів I категорії (43,5%) та вищої категорії (34,5%) виділена досить значна кількість осіб, які мають низькі значення витривалості НС, що відповідає ознакам сильної НС. За показником рухливості нервових процесів більшості вчителів притаманний середній рівень. Висока рухливість характеризує лише 17,2% вчителів I категорії, 14,4% вчителів II категорії та 6,8% вчителів вищої категорії. Інші потрапили до групи з низькою рухливістю. Переважна більшість вчителів усіх трьох груп за тепінг-тестом виявили середній рівень лабільності. За показником врівноваженості (балансом за силою збудження та гальмування) для більшості вчителів визначений низький рівень врівноваженості. Середній рівень врівноваженості найбільший серед вчителів I категорії кваліфікації

(21,7%), а найбільш високий рівень врівноваженості має група з 13,8% вчителів вищої категорії.

На підставі аналізу результатів дослідження нейродинамічних властивостей за теплінг-тестом можна констатувати, що, здебільшого, досліджувані, які перебувають на різних етапах професійного становлення мають середні показники витривалості як ознаки сили НС, рухливості та лабільності нервових процесів, а також низький рівень врівноваженості. Отримані дані відрізняються від результатів, отриманих за допомогою опитувальника Я. Стреляу щодо властивостей НС. Це можна пояснити різними методичними підходами щодо визначення властивостей НС – анкетування пов'язане більше з процесами мислення та уяви, а теплінг-тест – з активною руховою дією, скороченням м'язів. При цьому слід пам'ятати про умови виконання тесту (швидкий темп або повільний), що ускладнює теплінг-тест, відбивається на його результаті та, можливо, більш відповідає нейродинамічним властивостям людини.

Оскільки нейродинамічні характеристики людини виявляються через прояви темпераменту, нами паралельно було проведено визначення проявів основних складових темпераменту за опитувальником Б.М. Смірнова (таблиця 2.41). В таблиці не представлено групи із середніми значеннями показника, оскільки середнє значення вказує на те, що прояви однієї властивості врівноважуються проявами її пари (наприклад, прояви ригідності врівноважуються проявами пластичності). До показника властивості у відсотках (%) увійшли значення з дуже високим та високим значеннями.

За показником «екстраверсія-інтроверсія» більшість учнів (59,6%) мають ознаки екстраверсії, 19,1% з них віднесені до групи інтровертів. Для більшості студентів також характерним виявився прояв екстраверсії. Отже, як учні старших класів, так і студенти є переважно «відкритими», що можна розглядати як позитивну якість для роботи в системі «людина-людина». Дослідження вчителів показало, що екстраверсія притаманна лише 34,8% вчителів I категорії; 32,4% – II категорії та 41,4% – вищої категорії. Визначена достатньо велика група з ознаками інтроверсії (відповідно, 26,1%, 42,8% та 27,6%).

Таблиця 2.41

**Відсотковий розподіл досліджуваних за проявом властивостей темпераменту**

Властивість темпераменту	Учні N = 47	Студенти-медики N = 50	Студенти-вчителі N = 41	Вчителі I категорії N = 23	Вчителі II категорії N = 21	Вчителі вищ. катег. N = 29
Екстраверсія – інтроверсія	59,6 19,1	58,0 18,0	61,0 17,0	34,8 26,1	33,4 42,8	41,4 27,6
Ригідність – пластичність	51,1 12,8	34,0 26,0	65,8 –	52,2 8,7	47,6 14,3	31,0 3,4

Емоц. збудли- вість – емоційна стійкість	51,1 27,7	62,0 20,0	48,7 16,5	34,8 30,4	76,2 4,8	44,8 20,7
Швидка реакція – неквапливість	29,8 31,9	34,0 16,0	19,4 51,2	30,4 26,1	23,8 38,1	13,8 44,8
Активність – пасивність	21,2 40,4	14,0 52,0	9,7 51,3	13,0 43,5	9,6 47,6	24,1 27,6

Більшості школярів притаманні ознаки ригідності – 51,1%, «пластичними» виявилися лише 12,8%. Серед студентів-медиків 26% пластичні, 34% ригідні, а більшість (40,0%) мають ознаки середнього прояву цієї властивості темпераменту. Що стосується студентів майбутніх вчителів, то більшість (65,8%) мають ознаки ригідності, й жодного не було виявлено з ознаками пластичності. Такий високий відсоток учнів та студентів з ознаками ригідності, на наш погляд, є негативним показником, який може зумовлювати труднощі адаптації до нових умов.

Третині вчителів вищої категорії і половині I та II категорій притаманна ригідність. Лише незначний відсоток є «пластичними». На наш погляд, це зумовлюється накладенням особистісних рис вчителів на специфіку професійної діяльності і не сприяє їх професійному розвитку.

Половина досліджуваних учнів (51,1%) характеризуються високою емоційною збудливістю, 27,7% мають ознаки емоційної стійкості. Приблизно такі ж показники характерні й для студентів. Найбільш емоційно стійкими виявилися вчителі I категорії (30,4%), лише 4,8% таких вчителів серед II категорії і 20,7% – у вищій категорії. І, відповідно, емоційно збудливі (76,2%) домінують серед вчителів II категорії.

Серед досліджуваних учнів приблизно по третині вибірки мають високу, середню та повільну швидкість реакції. Високою швидкістю реакції характеризуються 34,0% студентів-медиків і лише 19,4% студентів-учителів. І якщо неквапливих серед студентів-медиків лише 16,0%, то серед майбутніх вчителів фізкультури – 51,2%.

Найвищий темп реакції мають вчителі I категорії (30,4%), у II категорії – 23,8% і лише 13,8% у вчителів вищої категорії. Неквапливість, навпаки, є властивою для останньої групи – 44,8%. Більшість досліджених учнів та студентів виявили ознаки середнього темпу, коли швидкість реакції врівноважується неквапливістю, тобто можлива вірогідність прояву обох сторін властивості.

Більшість учнів характеризуються пасивністю (40,4%), значно менше (21,2%) активних, а середні значення, коли прояви пасивності рівнозначні проявам активності, притаманні 38,3% учнів. У більшості студентів також визначена пасивність, а активність властива їм ще в меншому ступені, ніж в учнів. Подібна картина спостерігається й серед вчителів. Отже, у більшості учнів, студентів та вчителів усіх категорій визначена пасивність або середній прояв властивості. Така незначна кількість осіб з активним ставленням до життя серед всіх досліджених груп визиває

занепокоєння, оскільки виражена пасивність має негативно відображатися на професійному становленні та кар'єрному зростанні фахівця.

Кореляційний аналіз (за Спірменом) між показниками методик, що були використані, виявив значну кількість статистично значущих кореляцій. Проаналізуємо найбільш, на наш погляд, цікаві та показові. У студентів медичних психологів виявлені достовірні значущі зв'язки ( $p \leq 0,05-0,01$ ) оцінки відповідності власних здібностей вимогам майбутньої професії (за анкетуванням) з ознаками сильної нервової системи, рухливостю, врівноваженістю нервових процесів, та з такою темпераментальною ознакою як активність; оцінки ступеню готовності до самостійної праці з ознаками високої концентрації сили НС за збудженням, з вираженим темпом реакцій та активністю. У вчителів виявилось, що зі збільшенням значень показника «ригідність – пластичність» у бік прояву ригідності зменшуються значення показників сили НС, рухливості, врівноваженості та реактивності ( $p \leq 0,05-0,01$ ).

Отримані нами результати можна узагальнити у наступних **висновках**:

- За показниками нейродинаміки більшість досліджуваних (учні старших класів, студенти та вчителів різних категорій кваліфікації) характеризуються ознаками сильного типу НС, що є позитивною передумовою професійного становлення фахівця професій типу «людина-людина».
- Разом із тим, досліджувані вибірки, здебільшого, характеризуються середнім рівнем працездатності, проявами ригідності, пасивності, що потребує врахування при здійсненні психологічного супроводу професійного становлення.
- Серед вчителів виявлено досить значну групу «інтровертів», що може підвищити ризик виникнення в них ознак професійних деформацій та «вигорання».
- Можливо, при рівних проявах нейродинамічних властивостей серед наведених груп досліджених суто психологічні чинники (воля, мотивація) є ефективним двигуном досягнення професійної майстерності.

#### **2.4. Особливості сенсомоторного поля майбутніх фахівців**

Відомо, що моторне поле – це опанована індивідом внаслідок здійснення рухів більша або менша частка зовнішнього геометричного простору. На нашу думку, моторне поле будується за допомогою пошукових спонукальних рухів, які зондують простір за всіма напрямками, збираючи сирий сенсорний матеріал (необхідна умова актуалізації енграм), об'єднуючи чуттєвий початок (моторна активність) і чуттєве враження (образи у моторних і сенсорних полях, що утворюються мото- і сенсорнейронами), створюючи умови для формування найпростіших специфічних комплексів, сенсорних синтезів, які надалі перетворюються в образи руху, дії, діяльності.

Структура моторного образу (верховна енграма та матриця даного топологічного класу) складається з:

- моторного поля;
- геометричного образу з його топологією та метрикою;
- просторово-часової організації.

При цьому:

1) часові та просторові параметри реального руху, що відбувається на периферії, відповідають конкретному топологічному класу;

2) геометричний образ має:

- абстрактний характер;
- відрізняється від м'язово-суглобних схем та неритмічних кривих які віддзеркалюють зміни зовнішніх сил;
- вирізняється за структурою і характером імпульсів, що приводять до результируючої ритмічної кривої конкретного кінцевого руху;
- область локалізації моторного поля має топологічну упорядкованість за типом зовнішнього простору, в тому вигляді у якому воно моторно надане індивіду і конгруентне тільки топологічно, а не метрично.

За наявності в індивіда сформованого моторного поля у процесі сприймання ним змін, що відбуваються в оточуючому середовищі у першого формується його власне сенсорне поле. Слід розрізнити умови, за яких формується сенсорне поле, а саме: 1) за механізмом одноразових сенсомоторних реакцій (ідеться про просту сенсомоторну реакцію яка має два показники: час реакції та кількість помилок); 2) за механізмом реакції вибору і стеження, де моторне поле, включаючись до сенсомоторної координації через кінестетичні відчуття, що при цьому з'являються, саме може перетворитись у сенсорне поле.

Слід також зазначити, що реакція вибору має два показники: час та влучність реакції, а реакція стеження характеризується тільки показником влучності. Реакцію на об'єкт, що рухається, слід віднести до виду реакції стеження, яка вимагає одноразової реакції у заданий момент, пов'язаний із відповідними змінами, що відбулися у сенсорному полі. Разом з цим, ми вважаємо за необхідне розрізнити:

- реакції переслідування, при яких сприймається вся динаміка змін від вхідного до вихідного сигналів;
- та компенсаторні реакції стеження, при яких той же самий результат досягається за рахунок сприймання тільки різниці між цими сигналами.

Незважаючи на велику кількість робіт, присвячених вивченню психомоторики людини [7; 26; 41; 74; 75; 76; 104; 130], ще й досі відкритими залишаються питання якісної діагностики міокінетичного потенціалу індивіда, самого поняття сенсомоторне поле індивіда, сенсомоторна обдарованість, застосування в психологічному та психофізіологічному експерименті методів, що дозволяють реєструвати параметри психомоторної дії в мікроінтервалах часу тощо.

Для вирішення цієї проблеми нами здійснено констатуючий експеримент, у якому взяли участь 216 студентів I – II курсів ВНЗ м. Києва (середній вік яких становив 18,5 років). Експеримент тривав упродовж

2008-2009 рр. Була застосована розроблена та обґрунтована автором [74; 75; 78; 76] базова «тестова батарея», до складу якої увійшли:

- показники хронометрії: латентний час простої зорово-моторної реакції згиначів (напруження) та розгиначів (розслаблення); латентний час складної зорово-моторної реакції вибору та переробки знаку; точність відтворення 10 с інтервалу часу; точність реакції на об'єкт, що рухається у трьох режимах (I – стрілка хронометра рухається у звичайному режимі, II – стрілка хронометра рухається у 10 раз швидше за звичайний режим, III – стрілка хронометра рухається у 50 раз швидше за звичайний режим). Всі методики в модифікації автора;
- показники критичної частоти миготінь у двох режимах (I – частота миготінь зростає, II – частота миготінь убуває);
- показники сили, лабільності, рухливості, врівноваженості психічних процесів за теплінг-тестом (в модифікації автора).

Хронометричні та нейродинамічні дані були отримані за допомогою розробленого нами багатоканального комп'ютерного комплексу «ДИК-01.01». Застосований в експерименті комплекс суттєво розширює, доповнює та уточнює діагностичний діапазон дослідника, а саме нами виділено показник:

- кількості помилок при виконанні тесту латентний час простої зорово-моторної реакції згиначів (ЛЧПЗМРЗ);
- кількості помилок при виконанні тесту латентний час простої зорово-моторної реакції розгиначів (ЛЧПЗМРР);
- інтегральної оцінки критичної частоти миготінь (КЧМ);
- коефіцієнту точності реакції на об'єкт, що рухається (РОР) – друга серія – стрілка секундоміра рухається у 10 разів швидше за першу серію (ціна поділки 0,1 с); РОР – третя серія – стрілка секундоміра рухається у 50 разів швидше за першу серію (ціна поділки 0,05 с);
- внутрішньоритмової структури ударних рухів.

У теплінг-тест [78] внесено суттєві відмінності від існуючої процедури його проведення (за О. В. Родіоновим [104]). Замість 18-ти клітин фіксація кількості ударів здійснюється у кожному п'ятисекундному відрізу вказівним пальцем провідної руки, впродовж дев'яноста секунд виконання тестового завдання на одній спеціальній платформі. В розробленому теплінг-тесті ми реєструємо ще й інтервали часу руху вказівного пальця у с:  $t_1$  – час початку руху пальця;  $t_2$  – час руху пальця від початку до досягнення опори на безлюфтовій кнопці;  $t_3$  – час знаходження пальця на опорі;  $t_4$  – час початку відриву пальця від опори. Отримані нами дані наведено у таблицях 2.42 та 2.43.

Таблиця 2.42

**Середньостатистичні показники складових  
сенсомоторного поля індивіда**

С	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
$\bar{X}$	18,5	225,15	2,35	206,47	1,64	373,6	3,705	378,47	4,32	148,4	153,3	35,83	0,055	0,044	0,073	0,053
$\sigma$	1,576	44,46	1,02	37,54	0,89	67,62	0,82	45,5	0,97	39,97	45,83	6,062	0,043	0,006	0,032	0,013
m	0,107	3,025	0,069	2,55	0,06	4,601	0,056	3,096	0,07	2,719	3,118	0,413	0,0003	0,0004	0,0022	0,0009
V	8,519	19,7	43,4	18,2	54,3	18,1	22,1	12,02	22,6	29,89	29,89	16,92	78,47	13,6	43,8	24,5

**Умовні позначення:** С – статистичні показники;  $\bar{X}$  – середнє арифметичне;  $\sigma$  – середнє квадратичне відхилення; m – середня похибка середнього арифметичного; V – коефіцієнт варіації (у %); 1 – вік; 2 – латентний час простої зорово-моторної реакції згиначів вказівного пальця; 3 – кількість помилок при виконанні простої зорово-моторної реакції згиначів вказівного пальця; 4 – латентний час простої зорово-моторної реакції розгиначів вказівного пальця; 5 – кількість помилок при виконанні простої зорово-моторної реакції розгиначів вказівного пальця; 6 – латентний час складної зорово-моторної реакції вибору; 7 – кількість помилок при виконанні складної зорово-моторної реакції вибору; 8 – латентний час складної зорово-моторної реакції переробки знаку; 9 – кількість помилок при виконанні складної зорово-моторної реакції переробки знаку; 10 – час «центральної затримки» при виконанні складної зорово-моторної реакції вибору; 11 – час «центральної затримки» при виконанні складної зорово-моторної реакції переробки знаку; 12 – середньостатистичні показники критичної частоти миготіння у двох режимах (перший – збільшення, другий – зменшення); 13 – коефіцієнт точності сприймання 10 с інтервалу часу; 14 – коефіцієнт точності реакції на об'єкт, що рухається (стрілка секундоміра рухається у звичайному режимі); 15 – коефіцієнт точності реакції на об'єкт, що рухається (стрілка секундоміра рухається у 10 разів швидше за звичайний режим); 16 – коефіцієнт точності реакції на об'єкт, що рухається (стрілка секундоміра рухається у 50 разів швидше за звичайний режим).

На основі аналізу матриці коефіцієнтів кореляції складових сенсомоторного поля індивіда, наведених у таблиці 2.43, можна вважати доведеним, що найбільше навантаження серед складових сенсомоторного поля індивіда припадає на кількість помилок при виконанні складної зорово-моторної реакції переробки знаку, на другому місці – кількість помилок при виконанні простої зорово-моторної реакції розгиначів вказівного пальця та латентний час складної зорово-моторної реакції переробки знаку, на третьому – вік, кількість помилок при виконанні простої зорово-моторної реакції згиначів вказівного пальця та час «центральної затримки» при виконанні складної зорово-моторної реакції переробки знаку. Найменше навантаження має коефіцієнт точності реакції на об'єкт, що рухається (стрілка секундоміра рухається у звичайному режимі).

Таблиця 2.43

**Матриця коефіцієнтів кореляції складових сенсомоторного поля індивіда (за Пірсоном)**

№	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
1	1		19	18	-26	-32		-32	-16	-35	-31			-28	22	29
2		1		27		79	-30	74	-47		-20					
3			1		22	15	48	23	-15	22	32	23			-46	-15
4				1	-53	16		19	-47			-52			25	68
5					1	33		30	26	41	32	14	-31		-14	-16
6						1		77	-36	60			-30			17
7							1	-19	34	41		26		26	-53	18
8								1	-25	29	52	-30	-28			
9									1		22	29	-20		-29	-24
10										1	45		-38			20
11											1	-26	-30	-24		-18
12												1		34		-38
13													1	-28	-32	
14														1		
15															1	
16																1

**Примітка:** нулі у коефіцієнтах кореляції опущені; жирним шрифтом виділені коефіцієнти кореляції на рівні  $p < 0,01$ , не виділені –  $p < 0,05$ . Умовні позначення аналогічні табл. 2.42.

Середньостатистичний показник критичної частоти миготінь у двох режимах свідчить про те, що це незалежний інтегральний показник функціонування зорово-моторної системи, який характеризує всі інтегративно діючі частки ієрархічно побудованої, циклічної, двокільцевої, матричної, багаторівневої функціональної системи організації, побудови та управління руховою діяльністю, які задіяні для усвідомлення смислової структури й задачі дії відповідно до ситуації, що виникла, та можливостей індивіда на даний час.

Стосовно коефіцієнта точності сприймання 10 с інтервалу часу виявлено, що чим цей показник кращий (його абсолютна величина менша), тим менше помилок й часу витрачається на виконання сенсомоторних завдань.

Такі показники як коефіцієнти точності реакції на об'єкт, що рухається (стрілка секундоміра рухається у звичайному режимі), на об'єкт, що рухається (стрілка секундоміра рухається у 10 разів швидше за звичайний режим), на об'єкт, що рухається (стрілка секундоміра рухається у 50 разів швидше за звичайний режим) є абсолютно автономними та у структуру складових сенсомоторного поля дають різні внески, тому при інтерпретації та дослідженнях їх треба розглядати як окремі складові структури.



Факторний та кластерний аналіз складових сенсомоторного поля індивіда надав підстави виділити 6 факторів з відповідними кластерами, з яких складається сенсомоторне поле індивіда:  $F_1$  – швидкісні показники зорово-моторних реакцій розгиначів (внесок фактору у структуру сенсомоторного поля індивіда дорівнює 18,8%);  $F_2$  – час «центральної затримки» при виконанні складної зорово-моторної реакції вибору (внесок 17,7%);  $F_3$  – кількісні показники помилок при виконанні простих та складних зорово-моторних реакцій (внесок 17,3%);  $F_4$  – точнісні показники роботи зорово-моторної системи респондента (внесок 16,6%);  $F_5$  – точність реакцій стеження в ускладнених умовах (внесок 15,1%);  $F_6$  – точність реакцій стеження у звичайних умовах та вікові особливості (внесок 14,6%).

Підсумовуючи, можна зробити наступні **висновки**:

1. Сенсомоторне поле індивіда формується за механізмами:
  - опанування зовнішнього геометричного простору;
  - одноразових сенсомоторних реакцій;
  - реакції вибору та відстежування, де моторне поле, включаючись до сенсомоторної координати через кінестетичні відчуття, саме може стати сенсорним полем;
  - реакції на об'єкт, що рухається РОР;
  - внутрішньоритмової структури руху, дії діяльності;
  - кількості помилок та часу «центральної затримки».

2. Найбільше навантаження серед складових сенсомоторного поля індивіда припадає на кількість помилок при виконанні складної зорово-моторної реакції переробки знаку, на другому місці – кількість помилок про виконанні простої зорово-моторної реакції розгиначів вказівного пальця та латентний час складної зорово-моторної реакції переробки знаку, на третьому – вік, кількість помилок про виконанні простої зорово-моторної реакції згиначів вказівного пальця та час «центральної затримки» при виконанні складної зорово-моторної реакції переробки знаку. Найменше навантаження має коефіцієнт точності реакції на об'єкт, що рухається (стрілка секундоміра рухається у звичайному режимі).

3. Середньостатистичний показник критичної частоти миготіння у двох режимах свідчить про те, що це незалежний інтегральний показник функціонування зорово-моторної системи, що характеризує всі інтегративно діючі частки ієрархічно побудованої, циклічної, двокільцевої, матричної, багаторівневої функціональної системи організації, побудови та управління руховою діяльністю, які задіяні для усвідомлення смислової структури й задачі дії відповідно до ситуації, що виникла, та можливостей індивіда на даний час.

4. Стосовно коефіцієнта точності сприймання 10 с інтервалу часу виявлено, що чим цей показник кращий (його абсолютна величина менша), тим менше помилок і часу витрачається на виконання сенсомоторних завдань.

5. Такі показники як коефіцієнти точності реакції на об'єкт, що рухається, – стрілка секундоміра рухається у звичайному режимі; на об'єкт,

що рухається, – стрілка секундоміра рухається у 10 разів швидше за звичайний режим; на об'єкт, що рухається, – стрілка секундоміра рухається у 50 разів швидше за звичайний режим – є абсолютно автономними та до структури складових сенсомоторного поля дають різні результати, тому при інтерпретації та дослідженнях їх треба розглядати як окремі складові структури.

6. Застосований у експерименті комплекс «ДИК-01.01» суттєво розширює, доповнює та уточнює діагностичний діапазон дослідника, а запропонований нами підхід до візуалізації отриманих у дослідженні результатів з позицій факторного та кластерного аналізу складових сенсомоторного поля індивіда суттєво підвищує надійність та всебічність їх інтерпретації.

7. У виявленій шестифакторній моделі метода діагностики міокінетичних здібностей індивіда загальний внесок у структуру сенсомоторного поля індивіда фактора  $F_1$  – швидкісні показники зорово-моторних реакцій розгиначів, дорівнює 18,8%, фактора  $F_2$  – час «центральної затримки» при виконанні складної зорово-моторної реакції вибору – 17,7%, фактора  $F_3$  – кількісні показники помилок при виконанні простих та складних зорово-моторних реакцій – 17,3%, фактора  $F_4$  – точнісні показники роботи зорово-моторної системи респондента – 16,6%, фактора  $F_5$  – точність реакцій стеження в ускладнених умовах – 15,1% та фактора  $F_6$  – точність реакцій стеження у звичайних умовах та вікові особливості – 14,6%.

8. Вивчення закономірностей та умов розвитку сенсомоторного поля, його ролі та місця у діагностиці міокінетичних здібностей індивіда дає змогу з'ясувати та уточнити його індивідуальні особливості та потенційні можливості у прояві сенсомоторної обдарованості і, як наслідок, зменшенні помилок при виконанні діяльності в будь-яких умовах.

## **2.5. Особливості розвитку мислення та уяви фахівців професій типу «людина-людина»**

У наших дослідженнях, спрямованих на визначення розвитку мислення та уяви фахівців професій типу «людина-людина», використовувалися такі методики: «Складні аналогії», «Інтелектуальна лабільність», «Антоніми», «Асоціації», «Невербальний тест на оригінальність мислення та рівень розвитку уяви» (субтест методики Е. Торренса), а також опитувальники для учнів, студентів та фахівців О. М. Кокуна.

У них взяли участь: 1) 55 учнів старших класів (оптанти); 2) 65 студентів I та II курсів Національного медичного університету ім. О. О. Богомольця та Київського національного університету ім. Т. Г. Шевченка (спеціальності «медична психологія» та «психологія»); 3) 120 вчителів початкових класів київських шкіл різного віку та стажу роботи (II категорії – 32 особи, I категорії – 50 осіб, вищої категорії – 38 осіб).

Аналізуючи середнє значення кількості помилок серед загальної кількості обстежених **оптантів**, необхідно зауважити, що загалом об-

стежувані учні виявили достатньо високий рівень розвитку означених показників мислення та уяви. Найскладнішим виявився тест на вивчену лабільність мислення (кількість помилок незначно, але перевищує межу середнього рівня). Найменше труднощів викликало виконання тестів на швидкість, креативність та логічність. Достовірних відмінностей між показниками за статевою ознакою не встановлено.

Найвищі результати досліджувані учні виявили у рівні розвитку вербальної креативності мислення: під час обстеження не було виявлено ні низького, ні середнього рівня прояву даного показника.

Дуже високими також виявилися показники швидкості мислення: тут середній рівень прояву (при відсутності низького) спостерігається лише у 2% обстежуваних, а 98% показали високий рівень.

Високі показники досліджувані учні продемонстрували і в рівні розвитку логічності мислення: низький рівень прояву даного показника зафіксовано лише у 2% обстежуваних учнів, середній – у 17%, а 78% – виявили високий рівень прояву даного показника. Більшість обстежуваних учнів (57%) виявили середній рівень прояву узагальнення у вербальному мисленні.

Низький, середній та високий рівні прояву лабільності мислення розподілилися майже рівномірно: низький рівень прояву виявлено у 44% обстежуваних, середній рівень – у 32%, високий – у 24%.

У результаті аналізу кореляційної матриці показників особливостей мислення та даних анкетування виявлено, що досліджувані особливості мислення учнів не тільки взаємообумовлені та тісно пов'язані між собою, вони також здійснюють позитивний вплив на рівень навчальної діяльності учнів і є важливими чинниками її успіху.

Аналізуючи результати дослідження особливостей мислення та уяви фахівців на етапі **професійної підготовки**, слід зазначити, що загалом студенти продемонстрували високі показники рівня розвитку досліджуваних особливостей мислення та уяви. Аналізуючи середнє значення кількості помилок серед загальної кількості обстежених, необхідно зауважити, що найскладнішим виявився тест на вивчення логічності мислення «Складні аналогії». Найменше труднощів викликало виконання тестів «Антоніми» та «Креативність», що свідчить про високу креативність та швидкість мислення обстежуваних студентів.

Під час аналізу результатів дослідження достовірні відмінності між показниками у віковій динаміці, тобто між студентами I та II курсу навчання, виявилися лише в узагальненні та креативності мислення. Під час аналізу відмінностей середніх показників за статевою ознакою також не виявлено достовірних відмінностей у показниках.

Дослідження виявило, що крім уяви, більшість студентів показала високий рівень прояву кожного з досліджуваних показників.

Порівнюючи середні показники досліджуваних особливостей мислення учнів та студентів, ми побачили, що в середньому показники лабільності мислення студентів значно вищі (високий рівень прояву),

ніж в учнів (середній рівень), а середні показники логічності мислення, навпаки, в учнів виявилися на високому рівні прояву, а у студентів – на середньому.

У результаті аналізу кореляційної матриці можна зробити висновок, що досліджувані показники мислення не лише взаємообумовлені та пов'язані між собою, а разом з тим мають тісний зв'язок з іншими психологічними властивостями особистості (зокрема – особливостями нервової системи та мотиваційної сфери), а також здійснюють позитивний вплив на працездатність та успішність у навчанні.

Таким чином, можна зробити такі **висновки**:

- Досліджувані студенти виявили високий рівень розвитку логічності, лабільності, швидкості, узагальнення та креативності мислення і середній рівень розвитку невербальної уяви.
- Порівняно з обстежуваною групою учнів 11-х класів, студенти мають вищі показники лабільності мислення, але нижчі, ніж в учнів, показники логічності. Показники швидкості, узагальнення та креативності є тотожними в обох порівняльних групах.
- Порівняння відсоткового розподілу показників мислення досліджуваних студентів-психологів з обстеженими у 2006 році студентами-педагогами виявило, що за винятком креативності і швидкості мислення, у студентів-психологів спостерігається значно вищий рівень прояву решти показників. Ймовірно, це можна пояснити такими чинниками як більш високий рівень вимог відбору на психологічні спеціальності, а також більш досконалі програми навчання майбутніх психологів, які сприяють розвитку логічності, лабільності та узагальнення мислення студентів.
- Досліджувані показники мислення студентів не лише взаємообумовлені та пов'язані між собою, а разом з тим мають тісний зв'язок з іншими психологічними властивостями особистості, а також здійснюють позитивний вплив на працездатність та успішність у навчанні.

Результати дослідження вчителів початкових класів, що знаходяться на **різних етапах професійного становлення** (від етапу первинної професіоналізації до етапу професійної майстерності), показали, що вони мають достатньо високий рівень розвитку мислення та уяви. Найскладнішим для них виявився тест на рівень розвитку логічності мислення та уяви. Найменше труднощів викликало виконання тестів на швидкість, креативність та лабільність.

Обстежувані вчителі II категорії виявили достатньо високий рівень розвитку означених показників мислення та низький рівень розвитку невербальної уяви. У вчителів I категорії та вищої категорії виявилися високі показники рівня розвитку лабільності, швидкості та креативності мислення і середні показники логічності, узагальнення та уяви.

З порівняльного аналізу середніх показників мислення та уяви, між трьома обстежуваними групами вчителів, можна зробити висновок, що рівень прояву більшості досліджуваних особливостей мислення та уяви

суттєво не змінюється від етапу первинної професіоналізації до етапу професійної майстерності. Лише рівень узагальнення у невербальному мисленні має тенденцію до погіршення з високого рівня на етапі первинної професіоналізації до середнього рівня на подальших етапах професійного становлення, а показники невербальної уяви навпаки, мають тенденцію до підвищення з низького рівня на етапі первинної професіоналізації до середнього рівня на наступних етапах професійного становлення.

Оскільки серед 120 обстежуваних вчителів було лише 2 чоловіки, порівняльного аналізу за статевою ознакою не проводилося.

Виявлено, що в усіх трьох групах досліджуваних вчителів низький, середній та високий показники *логічності* мислення розподілилися майже рівномірно.

Рівень *лабільності* та *швидкості* мислення також не відрізняється між представниками різних категорій: у кожній досліджуваній групі більше 90 % обстежуваних виявили високий рівень даного показника.

Рівень *узагальнення* мислення у більшості вчителів II категорії (72 %) високий, у більшості вчителів I категорії (40 %) та вищої категорії (55 %) – середній.

Загалом більшість вчителів в усіх трьох досліджуваних групах виявила високий рівень *креативності* вербального мислення. При цьому, такий рівень прояву цього показника у вчителів I категорії дещо вищий: його виявили 80 % досліджуваних даної групи. Серед вчителів II категорії він спостерігається у 53 % досліджуваних, а у вчителів вищої категорії – у 58 %.

Показники *швидкості* мислення суттєво не відрізняються і є дуже високими в усіх порівнювальних групах.

Найбільший відсоток (72 %) досліджуваних вчителів II категорії виявив низький рівень *невербальної уяви*, а більшість вчителів I та вищої категорій (84 %) показала середній рівень її прояву. При цьому рівень прояву цього показника у вчителів I категорії дещо вищий, порівняно з двома іншими групами досліджуваних, оскільки у 4 % вчителів I категорії спостерігається високий рівень розвитку уяви, а серед вчителів II та вищих категорій високого рівню розвитку невербальної уяви не виявлено.

Таким чином, підсумовуючи вищесказане, можна зробити висновок, що між обстежуваними вчителями різних категорій та, відповідно, різних рівнів професійного становлення не виявлено суттєвих відмінностей у рівні розвитку досліджуваних особливостей мислення. Отже, нам не вдалося встановити взаємозв'язку рівня розвитку функціональних особливостей мислення з рівнем професійного становлення вчителя. Оскільки вибірка досліджуваних невелика і складає лише 120 осіб, ми можемо, спираючись на результати даного емпіричного дослідження, лише припустити тенденцію розвитку уяви у зв'язку зі зростанням професійної майстерності вчителя.

Через те, що ми не знайшли значущих змін у розумових функціях педагогів у професійному становленні від етапу первинної професіо-

налізації до професійної майстерності, ми спробували встановити такі зміни між даними етапами професійної діяльності педагогів та етапом професійної підготовки майбутніх вчителів. Для цього порівняли відсотковий розподіл досліджуваних показників мислення загальної кількості обстежуваних вчителів із загальною кількістю обстежуваних нами у 2009 році студентів київських педагогічних ВНЗ. Проаналізувавши дані відсоткового співвідношення показників мислення та уяви, ми виявили тенденцію розвитку й поліпшення певних показників мислення від етапу професійної підготовки вчителів до етапу професійної діяльності. Грунтуючись на порівняльному аналізі результатів емпіричних досліджень, ми можемо зробити припущення, що професійна діяльність вчителя має позитивний вплив на розвиток функціональних особливостей мислення.

Таким чином, ми можемо зробити певні **висновки**:

- Досліджувані вчителі виявили високий рівень лабільності, швидкості й креативності мислення та середній рівень прояву логічності, узагальнення у вербальному мисленні та невербальної уяви.
- Між обстежуваними вчителями різних категорій та, відповідно, різних рівнів професійного становлення не виявлено суттєвих відмінностей у рівні розвитку властивостей мислення.
- Результати експериментального дослідження дозволили виявити тенденцію розвитку уяви у зв'язку зі зростанням професійної майстерності вчителя.
- У порівнянні з обстеженими студентами, вчителі мають вищі показники логічності, лабільності та узагальнення мислення, що дає змогу зробити припущення про позитивний вплив професійної діяльності вчителя на розвиток функціональних особливостей мислення.
- Досліджувані особливості мислення та уяви вчителів не тільки взаємообумовлені та тісно пов'язані між собою, а разом з тим мають тісний зв'язок з іншими психологічними властивостями особистості, а також здійснюють позитивний вплив на працездатність та успішність у професійній діяльності педагогів.

## **2.6. Особливості розвитку уваги фахівців професій типу «людина-людина»**

У дослідженнях, спрямованих на з'ясування особливостей розвитку властивостей уваги впродовж професійного становлення фахівців професій типу «людина-людина» використовувалися: методика Мюнстерберга, що виявляє ступінь зосередженості, швидкість переключення та вибірковість уваги; тест П'єрона-Рузера, котрий дозволяє визначити рівень концентрації, вибірковість, швидкість та інтенсивність уваги; коректурна проба «Кільця Ландольфа», показники якої визначають такі властивості уваги як стійкість, обсяг, розподіл, концентрація, коливання; диференційно-діагностичний опитувальник (ДДО) Є. О. Климова; опитувальники для учнів, студентів та фахівців О. М. Кокуня.

У них взяли участь: 1) 30 учнів 11 класу спеціалізованої загальноосвітньої школи-інтернату I – III ступенів для дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування м. Буча Київської області; 2) 174 студенти: 100 студентів I, III та V курсу Національного медичного університету ім. О.О. Богомольця, спеціальність «Медична психологія»; 56 студентів III та V курсу Національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова (Інститут педагогіки і психології); 18 студентів Києво-Могилянської академії (факультет соціальних наук та соціальних технологій); 3) 87 вчителів різного рівня професійної майстерності.

### Особливості розвитку уваги опантів

За даними проведеного дослідження з'ясовано, що учні школи-інтернату за показниками коректурної проби «Кільця Ландольта», за швидкістю обробки тестового завдання мають розподіл у межах – 900-1200 знаків, що в середньому становить 1032, при цьому кількість допущених помилок (n) у середньому становить 20. Коефіцієнт Мюнстерберга (mun) у середньому становить 9,9. Середній показник за тестом П'єрона-Рузера дорівнює 88,8% при досить високому балі помилки, який становить 4,1% (у порівнянні з даними інших досліджуваних груп).

Порівнюючи показники уваги учнів 11 класів та студентів факультету медична психологія, нами було виділено ряд цікавих та достовірних вірогідних відмінностей:

1) у студентів III і V курсів кількість переглянутих знаків достовірно вища, ніж в учнів, у той же час між студентами I курсу і учнями відмінності практично відсутні;

2) студенти I курсу роблять більшу кількість помилок, ніж учні; в них також вища відносна частота помилкових дій;

3) студенти III курсу мають достовірно кращі показники за методикою Мюнстерберга;

4) за тестом П'єрона-Рузера знайдено достовірні відмінності між вибіркою учнів і студентами всіх курсів (таблиця 2.44).

*Таблиця 2.44*

### Відмінності показників уваги в учнів Бучанської школи-інтернату і студентів I, III та V курсів факультету медична психологія

Показник	Учні – студенти (курс)	M	p ≤
N	0-3	1032,8-1150,3	0,001
	0-5	1032,8-1159,6	0,001
n	0-1	19,6-34,6	0,001
VCPD	0-1	1,9-3,5	0,001
A	достовірні відмінності відсутні		
mun	0-3	9,9-14,1	0,01
P/R	0-1	88,8-94,5	0,05
	0-3	88,8-98,9	0,01
	0-5	88,8-95,1	0,05

**Примітки:** 1) *N* – кількість переглянутих знаків; *n* – кількість помилок, *VCPD* – відносна частота помилкових дій; *A* – швидкість сприйняття і переробки зорової інформації за коректурною пробю «Кільця Ландольта»; *тип* – коефіцієнт Мюнстерберга; *P/R* – показник тесту П'єрона-Рузера;

2) 0 – учні 11 класу, 1 – студенти I курсу, 3 – студенти III курсу, 5 – студенти V курсу.

На основі отриманих результатів, можна стверджувати, що в учнів випускних класів рівень уваги в цілому нижче, ніж у студентів ВНЗ старших курсів. Разом з тим, у студентів I курсу, в порівнянні з учнями 11 класу, кількість допущених помилок коректурної проби «Кільця Ландольта» і, відповідно, відносна частота помилкових дій є достовірно вищою ( $p \leq 0,001$ ). Взагалі студенти I курсу не мають достовірно кращих за учнів показників уваги (за винятком результатів тесту П'єрона-Рузера), що може свідчити про деякий регрес характеристикних властивостей уваги у студентів на початку навчання у ВНЗ, яке обумовлено рядом ендогенних і екзогенних факторів внаслідок навчального стресу і процесу адаптації до нових умов навчання. Ця адаптація надалі забезпечує у свою чергу вихід на якісно новий рівень уваги і формує нові механізми поведінки і навички, необхідні для навчання у ВНЗ.

#### **Особливості розвитку уваги студентів**

Отримані в ході досліджень результати засвідчують, що студенти I, III та V курсів навчання факультету медичної психології, мають достатньо багато достовірних відмінностей за різними показниками уваги (таблиця 2.45). Зокрема, слід відмітити, що швидкість виконання тестових завдань зростає від I до III, та далі до V курсів ( $p \leq 0,001$ ), також зменшується частота помилкових дій ( $p \leq 0,01$ ). За методикою Мюнстерберга, котра базується на обробці буквених символів, що лише у деяких місцях випадково згруповані у слова, найвищий показник мають студенти III курсу. Подібна картина спостерігається й за тестом П'єрона-Рузера. Також привертає увагу той факт, що у виконанні студентами тестового завдання поступово від I до V курсу зменшується частотність помилкових дій (хоча й не досягаючи рівня достовірності  $p \leq 0,05$ ).

Таблиця 2.45

#### **Відмінності показників уваги у студентів I, III та V курсів факультету медична психологія**

Показник	Курс	M	$p \leq$
N	1-3	1021,7-1150,3	0,001
	1-5	1021,7-1159,6	0,001
n	1-3	34,6-21,4	0,01
	1-5	34,6-22,2	0,01
VCPD	1-3	3,5-1,8	0,001
	1-5	3,5-1,9	0,001



А	1-3	1,7-2,1	0,001
	1-5	1,7-2,1	0,001
mup	1-3	11,3-14,1	0,01
	3-5	14,1-11,6	0,05
P/R	1-3	94,5-98,9	0,05

**Примітки:** як в табл. 2.44.

Отже, можна зробити висновок, що увага студентів III курсу, порівняно з I та V курсами відрізняється найвищими показниками за всіма трьома тестовими методиками: за обсягом, зосередженістю (стійкість/коливання), швидкістю переключення, вибірковістю і розподілом. На V курсі, порівняно з I, такі показники уваги, як обсяг, концентрація, розподіл, швидкість переключення також зростають. Однак, порівняно з III курсом, окремі показники уваги погіршуються, що може свідчити як про поступове накопичення втоми, так і про деякий спад інтересу до навчання, зниження мотивації і більш недбале відношення до виконання тестових завдань, студенти почувають себе більш незалежними і впевненими. У частини з них ставлення до виконання тестування деякою мірою можна характеризувати як зверхнє і навіть зневажливе. Таким чином, за результатами нашого дослідження, на III курсі характеристичні властивості уваги набувають максимально високих показників. Це, на наш погляд, свідчить про те, що на цьому курсі відбувається максимальна мобілізація психічних і фізичних сил студентів, котра дозволяє набувати знання і навчатися з максимальною продуктивністю.

Подібні до вищенаведених результати нами було отримано й при дослідженні серед студентів Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова та Києво-Могилянської академії. При цьому, слід відзначити, що студенти Києво-Могилянської академії виконували тестові завдання більш уважно і з більшою зацікавленістю, ніж студенти інших ВНЗ та вчителі.

### **Особливості розвитку уваги вчителів**

Досліджуваних вчителів (всі жіночої статі) було поділено на чотири вікові групи 20-29 (n = 16), 30-39 (n = 30), 40-49 (n = 23) та 50-60 (n = 19) років. При порівнянні показників уваги виділених груп вчителів виявлено (таблиця 2.46), що найоптимальніші показники уваги мають вчителі 2-ої та 3-ої груп – 30-49 років (при середній швидкості виконання завдання, вони роблять найменшу кількість помилок і мають, відповідно, найбільш якісні результати). Вчителі 1-ої вікової групи намагаються якомога швидше виконати завдання, допускаючи при цьому найбільшу кількість помилок. Вчителі 4-ої групи мають достовірно найнижчу швидкість обробки тестових завдань. Кількість зроблених помилок при цьому, хоча недостовірно, але зростає порівняно з вчителями 2-ої та 3-ої груп. На нашу думку, найкращі показники уваги вчителів цих вікових груп частково базуються на їхньому досвіді, специфічному тренуванні уваги, а також оптимальних психофізіологічних ресурсах організму.

Таблиця 2.46

## Достовірність відмінностей показників уваги у вчителів

Показник	Вчителі*	М	$p \leq$
N	1-4	1102,9-951,6	0,05
	2-4	1062,1-951,6	0,05
	3-4	1097,7-951,6	0,01
n	1-2	27,6-16,0	0,05
VCPD	1-2	2,4-1,5	0,05
A	1-4	1,9-1,7	0,05
	2-4	2,0-1,7	0,01
	3-4	2,01-1,7	0,001
P/R	1-4	98,6-84,2	0,05
	3-4	96,2-84,2	0,05

**Примітки:** 1) як в табл. 2.44; 2) 1 – вчителі 1-ої вікової групи, 2 – вчителі 2-ої вікової групи, 3 – вчителі 3-ої вікової групи, 4 – вчителі 4-ої вікової групи.

Отже, на основі отриманих у ході проведених досліджень результатів можна зробити наступні **висновки**:

- У студентів старших курсів ВНЗ показники уваги істотно підвищуються у порівнянні з учнями випускних класів.
- Найвищими показниками за всіма трьома тестовими методиками відрізняється увага студентів III курсу (порівняно з I та V): за обсягом, зосередженістю (стійкість/коливання), швидкістю переключення, вибірковістю і розподілом. На V курсі, порівняно з I курсом, такі показники уваги, як обсяг, концентрація, розподіл, швидкість переключення також зростають.
- Найоптимальніші показники уваги мають вчителі 30-49 років (при середній швидкості виконання завдання, вони роблять найменшу кількість помилок і мають, відповідно, найбільш якісні результати). Молодші вчителі (до 30 років) намагаються якомога швидше виконати завдання, допускаючи при цьому найбільшу кількість помилок; а вчителі, старші за 50 років мають достовірно найнижчу швидкість обробки тестових завдань.

## 2.7. Особливості емоційної сфери фахівців професій типу «людина-людина»

Особлива увага багатьох дослідників до емоційної сфери людини визначається, перш за все, тим, що емоції займають особливе місце в життєдіяльності людини і виступають одним із основних чинників регуляції її діяльності. В цьому контексті виділяють два взаємопов'язаних моменти щодо місця та функцій емоцій. Відповідно до першого, діяльнісного підходу, емоції розглядаються в якості продукту діяльності людини та процесу, який лежить в основі динаміки її перебігу. Другий

акцентує увагу на питанні обумовленості емоцій ситуативними умовами та деякими особистісними властивостями людини.

У наших емпіричних дослідженнях ми намагалися виявити особливості емоційної сфери фахівців професій типу «людина-людина» на різних етапах професійного становлення. В цих дослідженнях взяли участь: 1) 30 учнів 11-х класів (оптанти); 2) 60 студентів I та II курсів Київського національного університету ім. Т. Шевченка (філологи-перекладачі) та КНЕУ ім. В. Гетьмана (ф-т економіки та управління); 3) 39 менеджерів туристичних агентств; 4) 16 вчителів київських шкіл різного віку.

У процесі досліджень використовувалися: опитувальник Б. І. Додонова, шкалована самооцінка психофізіологічного стану, методика діагностики типу емоційної реакції на вплив стимулів навколишнього середовища В. В. Бойка, методика шкалованої самооцінки професійного стресу Дембо-Рубінштейн, опитувальники для учнів, студентів та фахівців О. М. Кокуня.

Зокрема, за опитувальником Б. І. Додонова діагностуються такі види емоцій\*:

1. Альтруїстичні емоції (А).
2. Комунікативні емоції (К).
3. Глоричні емоції (від лат. «слава») (С), пов'язані з потребою самоствердження і слави: почуття гордості, переваги.
4. Праксичні емоції (П) – це емоції, що викликаються діяльністю, її змінами, успішністю чи неуспішністю, труднощами здійснення: захоплення роботою; приємна втома, приємне задоволення від того, що справу зроблено.
5. Пугнічні емоції (від лат. «боротьба») (Б). Визначаються потребою у безпеці, інтересом до боротьби: почуття спортивного азарту, спортивна злість.
6. Романтичні емоції (Р).
7. Гностичні емоції (від грецьк. «знання») (ГН).
8. Естетичні емоції (Е).
9. Ліричні емоції (Л).
10. Гедоністичні емоції (Г).
11. Емоції накопичення (К).

В таблиці 2.47 наведені узагальнені результати (у %) по кожній емоційній категорії всіх досліджуваних вибірок.

*Таблиця 2.47*

**Прояв видів емоцій у старшокласників, студентів та фахівців**

Вибірка	Види емоцій (у %)										
	А	К	С	П	Б	Р	ГН	Е	Л	Г	К
Старшокл.	93	80	76	90	83	80	67	90	83	73	40
Студенти	93	90	92	92	88	87	97	80	100	73	53

\* Наведені скорочення використовуються у подальшому тексті та таблицях.

Менеджери	92	80	90	84	78	74	92	74	44	58	34
Вчителі	100	87	69	100	62	75	81	94	81	50	37
Разом	94	84	82	92	78	80	85	85	78	64	41

**Примітки:** розшифровку видів емоцій див. перед таблицею.

У вчителів та менеджерів у перший ранг увійшли альтруїстичні (А) – 100%– 92% та праксичні (П) емоції – 100-84%. Другий ранг складають емоції: комунікативні (КМ) – 87-80%, самоствердження (С) – 69-90%, гностичні (ГН) – 81-92%, романтичні (Р) – 75-74%, естетичні (Е) – 94-74%, С – 81-44% та боротьби (Б) – 63-78%. Третій ранг: гедонічні (Г) – 50-58% та емоції накопичення (К) – 37-34%. За узагальненими даними виявлено, що більшість досліджуваних обрали: 94% альтруїстичні емоції, 92% праксичні, 85% гностичні та естетичні емоції, 84% комунікативні, 82% емоції самоствердження, 80% романтичні, 78% ліричні та боротьби, 64% гедонічні і 41% емоції накопичення.

Окрім основних емоцій діагностувалися ще 13 додаткових видів емоцій, які доповнюють загальну характеристику «емоційної насиченості» досліджуваних: «Почуття обов'язку» (М-Х1), «Почуття відповідальності» (М-Х2), «Почуття приниження» (НМ-Х3), «Почуття образи» (НМ-Х4), «Гнів, обурення» (НМ-Х5), «Почуття сорому» (НМ-Х6), «Почуття заздрості» (НМ-Х7), «Невпевненість у собі» (НН-Х8), «Тривога» (НН-Х9), «Страх» (НН-Х10), «Захоплення» (Пр-Х11), «Радість» (Пр-Х12), «Нудьга» (ЕГ-Х13). Символи: М – умовно-моральні; НМ – умовно-неприємні міжособистісні; НН – умовно-неприємні невротичні; ЕГ – емоційний голод; Пр – приємні. Отримані результати наведені у таблиці 2.48.

Таблиця 2.48

### Прояв додаткових видів емоцій у старшокласників, студентів та фахівців

Вибірка	Додаткові види емоцій (у%)												
	М-Х1	М-Х2	НМ-Х3	НМ-Х4	НМ-Х5	НМ-Х6	НМ-Х7	НН-Х8	НН-Х9	НН-Х10	Пр-Х11	Пр-Х12	ЕГ-Х13
Старшокл.	43	63	16	32	36	14	9	41	45	27	27	9	46
Студенти І к.	34	66	16	32	32	16	11	48	41	32	39	20	38
Студенти ІІ к.	31	65	13	21	21	15	6	29	38	17	29	21	46
Менеджери	68	78	12	8	2	4	–	22	42	22	24	14	-
Вчителі	57	88	13	31	13	13	–	31	31	13	56	31	-
Разом	50	74	14	24	19	12	9	33	39	22	32	20	43

**Примітки:** розшифровку видів емоцій див. перед таблицею.

Проаналізуємо найважливіші, на наш погляд, прояви додаткових емоцій. З них найвищий показник має почуття відповідальності: найбільше у вчителів (88%) та менеджерів (78%), й практично однакове у студентів (65%) і старшокласників (63%). З цього можна зробити висновок, що з віком та професійним досвідом відповідальність зростає. Показник почуття обов'язку складає (43%) у старшокласників і знижу-

ється у студентів (31-34%). У менеджерів найвищий показник (68%) і дещо менший у вчителів (57%). З цього можна зазначити, що відповідальність та почуття обов'язку найбільш сформовані вже у фахівців. Високий показник тривоги спостерігається у старшокласників, студентів та менеджерів (42-45%) і знижується до (31%) у вчителів. Також практично половина старшокласників та студентів (41-48%) відчувають невпевненість у собі. Цей показник істотно нижчий у менеджерів (22%) і педагогів (31%). На наш погляд, це пояснюється тим, що у молоді, яка знаходиться на початкових етапах професійного становлення, життєво-професійні перспективи є досить «розмитими».

Показники образи та гніву є досить високими у старшокласників та студентів (32-36%) у порівнянні з менеджерами (8% та 2%). У вчителів перший показник теж високий (31%), а показник гніву істотно нижчий (12%). На наш погляд, це можна пояснити специфікою педагогічної діяльності. Почуття приниження відчувають 16% старшокласників і студентів, а також 12% фахівців.

Найвищий показник захоплення від роботи мають вчителі (56%). У менеджерів він удвічі менший (24%). Це пояснюється, ми вважаємо, творчим характером професійної діяльності вчителів і постійним позитивними зворотнім зв'язком при успішному її виконанні. Показник радості від навчання у старшокласників складає 9% і удвічі збільшується у студентів (20%). У менеджерів радість від роботи складає 14%, а у вчителів знову є значно вищою (31%).

За результатами шкалової самооцінки психофізіологічного стану старшокласники та студенти мають достатньо високі показники. Слід зазначити, що на II курсі у студентів покращується самооцінка працездатності та активності. У студентів I курсу, в порівнянні зі старшокласниками, удвічі зростає задоволеність від навчання. Менеджери мають істотно вищу за вчителів рівень зацікавленості у роботі. Також вони вирізняються вищою самооцінкою настрою. Всі фахівці мають достатньо високий рівень життєвої задоволеності.

За методикою В.В. Бойка виявлено, що у старшокласників та студентів переважає ейфоричний тип емоційних реакцій на вплив стимулів навколишнього середовища, що можна розцінити як позитивне явище. Причому у старшокласників це переважання є більш вираженим (відповідно, 62% проти 50%). Разом із тим, приблизно у 15% обох вибірок наявний дисфоричний тип реагування, який характеризується негативними переживаннями під впливом різних стимулів.

Отримані результати за методикою Дембо-Рубінштейн, яка характеризує ступінь вираженості у фахівців професійного стресу, наведені у таблиці 2.49. Вони свідчать, що у вчителів рівень вираженості професійного стресу є істотно вищим за менеджерів. Це пояснюється, ми вважаємо, більш високою психологічною напруженістю педагогічної діяльності.

Таблиця 2.49

**Рівень вираженості професійного стресу у фахівців**

Вибірка	Рівень стресу (у %)				
	Високий	Вище за середній	Середній	Нижче за середній	Низький
Менеджери	-	-	2	36	62
Вчителі	-	25	25	38	6

Найчастіше прояв стресу (50%) вчителі відчувають через негативні переживання (страху, гніву, роздратованості, злості тощо), а 38% через зміни стану здоров'я та тілесних відчуттів. Більшість менеджерів (75%), навпаки, відмічають прояв стресу, перш за все, через зміни стану здоров'я та тілесних відчуттів і лише 15% через негативні переживання. Тривалість проявів стресу для педагогів більш характерна у декілька годин, а для менеджерів декілька днів. У подоланні стресового стану досліджувані фахівці найчастіше надають перевагу аналізу ситуації (56% вчителів і 95% менеджерів), душевному спілкуванню (44% і 74%), спорту (13% і 58%).

Наведемо найважливіші, на наш погляд, кореляційні зв'язки, які було виявлено між діагностичними показниками у досліджуваних фахівців. У них на достовірному рівні ( $p \leq 0,05$ ) альтруїстичні емоції негативно корелюють з показниками самопочуття, активності та позитивності стосунків з колегами. Комунікативні емоції на такому ж рівні негативно корелюють зі станом здоров'я і позитивно зі своїм ставленням до професії. Емоції самоствердження негативно корелюють з настроєм ( $p \leq 0,01$ ) та активністю ( $p \leq 0,05$ ). Емоції накопичення негативно корелюють з емоціями задоволення від роботи ( $p \leq 0,05$ ).

Отже, на основі вищенаведених результатів можна зробити такі **висновки**:

- Вчителі та менеджери найчастіше у процесі своєї професійної діяльності зазнають альтруїстичних та практичних емоцій.
- У фахівців істотно вищим за студентів і старшокласників є прояв почуття відповідальності та обов'язку, і значно нижчим – невпевненості у собі та образи.
- У старшокласників та студентів переважає ейфоричний тип емоційних реакцій на вплив стимулів навколишнього середовища. Разом із тим, приблизно у 15% обох вибірок наявний дисфоричний тип.
- Вчителі мають значно вищий за менеджерів показники захоплення та радості від роботи, що пояснюється творчим характером професійної діяльності вчителів і постійним позитивними зворотнім зв'язком при успішному її виконанні. Менеджери мають істотно вищий за вчителів рівень зацікавленості у роботі. Також вони вирізняються вищою самооцінкою настрою.
- Вчителі прояв стресу найчастіше відчувають через негативні переживання і дещо у меншому ступені через зміни стану здоров'я та ті-

лесних відчуттів. Більшість менеджерів, навпаки, відмічають прояв стресу, перш за все, через зміни стану здоров'я та тілесних відчуттів, і лише 15% через негативні переживання. Тривалість проявів стресу для вчителів більш характерна у декілька годин, а для менеджерів декілька днів.

- У фахівців альтруїстичні емоції достовірно негативно корелюють з показниками самопочуття, активності та позитивності стосунків з колегами. Комунікативні емоції – негативно корелюють зі станом здоров'я і позитивно зі своїм ставленням до професії. Емоції самоствердження негативно корелюють з настроєм та активністю. Емоції накопичення негативно корелюють з емоціями задоволення від роботи.
- Отримані результати показують необхідність врахування емоційних чинників при здійсненні заходів психофізіологічного забезпечення становлення фахівців професій типу «людина-людина».

## 2.8. *Особливості саморегуляції фахівців професій типу «людина-людина»*

Зважаючи на постійне підвищення значущості професій типу «людина-людина», особливу цінність набувають дослідження, які, з *одного боку*, спрямовані на вивчення ролі й впливу **особистісного змісту, мотивів, значеннєвих диспозицій, конструктів, особистісних** і багатьох інших проявів **свідомості** на **саморегуляцію** фахівцями цього типу професій своїх психічних **станів**. З *іншого* – на вивчення характеру співвідношення різних психічних **станів**, які в процесі діяльності найчастіше виникають у фахівців професій типу «людина-людина». Саме такий підхід до пізнання характеру співвідношення між **свідомістю** та **станами** її, зокрема, між **значеннєвою** організацією **свідомості** й **психічними станами**, дозволив би виявити й пояснити механізми **значеннєвого** регулювання **станів**, у тому числі й механізми виникнення **станів** певної якості, знаку, тривалості, інтенсивності, їх перебудову, динаміку й багато іншого.

Зважаючи на це, основною метою наших емпіричних досліджень стало визначення особливостей впливу мотивації й особистісного смислу, а також значеннєвих структур свідомості на **саморегуляцію** фахівцями професій типу «людина-людина» своїх психічних **станів**. У них взяли участь студенти економічного факультету Міжнародного економіко-гуманітарного університету імені академіка С.Я. Дем'янчука та фахівці Київського та Рівненського відділень «Промінвестбанку».

### **Вплив мотивації та особистісного смислу на саморегуляцію психічних станів**

Починаючи емпіричне вивчення впливу **значеннєвих** структур свідомості на процеси **саморегуляції** психічних станів фахівців професій типу «людина-людина», ми виходили з припущення, що різноманіття психічних станів залежить від значеннєвої організації свідомості суб'єкта. Більше того, зовсім не виключено, що саме значеннєва система свідомості і є тим функціональним утворенням, яке опосередковує вплив

на суб'єкта різноманітних факторів буття. Причому як характер актуалізації окремих значеннєвих функцій у тих або інших життєвих ситуаціях, так і їхні комбінації та взаємини в значеннєвій системі суб'єкта опосередкування, що виникають у процесі опосередкування останнім ситуаційних впливів, знаходять своє безпосереднє і яскраве відображення в різноманітності станів його психіки.

Цей факт, зокрема, переконливо показує, що процес виборчої значеннєвої регуляція психічних станів виявляє себе, як правило, активізацією станів певного знака: позитивних, негативних або нейтральних. Причому останні об'єктивно проявляють себе в тривалості, напруженості або повній розслабленості суб'єкта, чим у свою чергу зумовлюють вибір останнім способів і прийомів саморегуляції. У цілому ж ці залежності, з одного боку, знаходять своє яскраве відображення в процесах формування людиною стійких і, водночас, легкокерованих прийомів значеннєвої регуляції своїх станів. З іншого, служать переконливим свідченням того факту, що процес саморегуляції усвідомлюється людиною й пов'язаний з активністю її свідомості.

У той же час, цілком очевидно, що саморегуляція малоєфективна або навіть зовсім не ефективна при відсутності в людини відповідної мотивації й особистісного смислу. А це у свою чергу може означати, що процес усвідомленої регуляції станів несе на собі відбиток її особистісної значимості для суб'єкта: «значення для мене» і задається, очевидно, цільовими структурами значеннєвих утворень, що представляють собою єдність афективних і когнітивних компонентів. Інакше кажучи, у своїй основі процес саморегуляції припускає, можливо, перебудову значеннєвих утворень, умовою реалізації яких є їхня усвідомленість. Отже, ми можемо припустити, що саме усвідомлені значеннєві утворення й лежать в основі тих механізмів саморегуляції, які безпосередньо впливаючи на довільні зміни значеннєвої спрямованості свідомості суб'єкта, служать йому як засобами контролю його безпосередніх спонукань, так і засобами оцінки й корекції його дій і вчинків [112].

Не менш очевидним є й той факт, що процеси саморегуляції людиною своїх психічних станів можливі й ефективні лише тоді, коли вони мають для неї цілком конкретний зміст. Процес саморегуляції, пов'язаний з формуванням нової значеннєвої системи, реалізується цілим рядом механізмів, які задають і визначають загальні принципи співвіднесення мотивів і змістів, мотивів і цілей у структурі мотиваційної сфери. Так, наприклад, у ситуації, що супроводжується «смугою невдач» саморегуляція спрямована, як правило, на перетворення найбільш загальних значеннєвих структур, формування нових провідних цінностей, що становлять основу цілісної життєдіяльності людини. При цьому значеннєве зв'язування виступає як один з механізмів, що забезпечують значеннєву перебудову.

У цьому ж ключі дія значеннєвого зв'язування в моменти непростих життєвих ситуацій і переживань служить людині тим інструментом, який допомагає їй сформувати в собі нову – більш гнучку значеннєву систему. Причому таку, яка в змозі не тільки забезпечити її переосмислення



життєвих цінностей, але й сприяти цілеспрямованим, активним діям, що несуть у собі яскраво емоційно зафарбований та позитивно заряджений зміст. У цілому, цю особливу внутрішню роботу людської свідомості, слід охарактеризувати як дію значеннєвого зв'язування. У свою чергу у динамічному аспекті результатом цієї роботи є виникнення нових спонукань, які одержують «енергетичний заряд» за допомогою зв'язування нового змісту з мотиваційно-значеннєвою сферою особистості [65].

Усвідомлення життєвих смислів досягається людиною за рахунок їх втілення в системі конкретних значень і описується як процес вербалізації, який являє собою відновлення смислу в значимій мотиваційній обумовленості. Саме тому процес саморегуляції, умовою якого є усвідомлення й зміна значеннєвих утворень, припускає наявність сформованої системи значень.

### **Особистісний смисл та способи саморегуляції психічних станів**

У наших дослідженнях, метою яких було вивчення впливу особистісного смислу на саморегуляцію психічних станів, у якості базової була обрана методика семантичного диференціалу Ч. Осгуда. На її основі нами вимірювалися саморегуляція й гетерорегуляція трьох типових психічних станів: лінь, депресія та агресія. В дослідженнях взяли участь 60 студентів III та IV курсів.

Починаючи дослідження, ми виходили із того, що в експериментальній психосемантиці сам суб'єкт виступає носієм значеннєвого, семантичного простору; кожній людині ставиться у відповідність простір смислів. Психосемантичне дослідження дозволяє розкрити смисл лише в тому випадку, якщо ми звертаємося до онтологічного плану аналізу й враховуємо місце досліджуваних об'єктів у системі життєвих відносин досліджуваних [92].

У результаті обробки середньогрупових матриць відстаней (подібності) способів регуляції, були виділені факторні структури й визначені навантаження за факторами для кожного способу регулювання. Також експеримент виявив високу внутрішньогрупову узгодженість даних, завдячуючи яким результати середньогрупової матриці можуть репрезентувати всю вибірку в цілому. Слід також зауважити, що вибрані фактори, у цілому, виявилися незалежними (ортогональними).

Аналіз отриманих результатів показав, що досліджуваний, як правило, для подолання *ліні* актуалізують у собі почуття відповідальності, яке й спонукає їх подолати цей стан. До інших, не менш типових, але скоріше додаткових, другорядних способів саморегуляції, слід віднести самонавіювання, спілкування й музику. Причому з них два останніх безпосередньо відносяться до способів *гетерорегуляції*.

Далі спробуємо визначити, які фактори – категорії особистісного смислу безпосередньо пов'язані з вищеназваними способами регуляції лінії.

Розглянемо дані факторного аналізу такої якості як відповідальність у семантичному просторі особистісного смислу (таблиця 2.50). Як впливає з наведених у таблиці даних, за факторними навантаженнями провідним є фактор «оцінка», який представлено шістьма шкалами.

**Факторні навантаження відповідальності у семантичному просторі  
особистісного смислу**

Фактор 1 «оцінка»	Фактор 2 «складність»	Фактор 3 «комфортність»
<ul style="list-style-type: none"> <li>• рідний – чужий (0,59)</li> <li>• злий – добрий (-0,69)</li> <li>• улюблений – ненависний (0,62)</li> <li>• дурний – розумний (-0,85)</li> <li>• гострий – тупий (0,61)</li> <li>• чистий – брудний (0,64)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• темний – світлий (-0,77)</li> <li>• активний – пасивний (0,64)</li> <li>• поганий – гарний (0,60)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• легкий – важкий (0,68)</li> <li>• слабкий – сильний (0,65)</li> <li>• хаотичний – упорядкований (-0,66)</li> <li>• гладкий – шорсткий (0,77)</li> </ul>

Таким чином, фактори оцінка, складність і комфортність категоріальної структури свідомості, що обумовлюють особистісний смисл у виборі суб'єкта, лежать в основі актуалізації почуття відповідальності як регулятора стану лінії.

Розгляд особливостей актуалізації почуття відповідальності для подолання стану лінії в семантичному просторі, де фактори «оцінка» і «складність» виступають координатними осями показав, що найбільша кількість координатних точок (семантичних інваріантів) перебуває на позитивному полюсі, тобто збільшення значень фактора «складність» і фактора «оцінка» приводять до актуалізації почуття відповідальності й, відповідно, до зміни стану. Актуалізація відповідальності також відбувається зі збільшенням значення фактора «оцінка» і зниженням значення фактора «складності»; при підвищенні значень факторів «складність» і «комфортність», а також у випадку низьких характеристик цих факторів. На почуття відповідальності можуть впливати низькі значення «складності» при високих значеннях «комфортності», низькі значення «комфортності» і позитивні значення «складності».

Отже, як впливає з представлених даних, актуалізація почуття відповідальності в подоланні лінії залежить від високих і позитивних оцінок факторів «оцінка» і «комфортність», але може мати місце й при низьких і середніх значеннях цих факторів.

Результати кластерного аналізу дозволяють відзначити найбільш високу значимість шкали «гарячий – холодний», пов'язаної з другим за величиною кластером, у семантичний простір якого входять шкали, що мають навантаження «оцінка» і «сила». Сюди відносяться інваріанти «протівний – приємний», «простий – складний», які в семантичному просторі у свою чергу утворюють сполучну ланку із третім кластером. Очевидно, даний кластер відбиває спрямованість людини на подолання стану лінії й пов'язаних із цим відчуттів: «протівний – приємний», «хаотичний – упорядкований», «простий – складний», «поганий – гарний»,

«слабкий – сильний» і т.д. і служить своєрідним першим кроком до перехідного стану. Наступні два кластери включають у свій семантичний простір наступні інваріанти: 1 – «м'який – твердий», «злий – добрий», «вологий – сухий»; 2 – «швидкий – повільний», «великий – маленький», «дорогий – дешевий», «рідний – чужий», «активний – пасивний», «чистий – брудний», «життєрадісний – сумовитий», «радісний – сумний», «гладкий – шорсткий».

При аналізі отриманих даних необхідно виділити такі шкали, як «швидкий – повільний», «великий – маленький», «злий – добрий». Дані антоніми утворюють своєрідний «кістяк», що обумовлює перехід від стану «ліній» до «неліній». Даний «кістяк» є не чим іншим, як спробою людини досягти рівноважного стану без особливих зусиль над собою. Значеннєвим інваріантом перерахованих шкал, що визначають інтерпретацію цього кластеру, на наш погляд, виступає констатація відсутності цілеспрямованої активності в семантичному просторі. *Відповідальність* у цьому випадку як спосіб саморегуляції спонукає до переходу від «ліній» до активності «неліній». Розглянемо ще один зі способів саморегуляції – *самонавіювання*.

#### Самонавіювання як спосіб саморегуляції стану «ліній»

У семантичному просторі особистісного смислу, в результаті аналізу експериментальних даних, були виділені три фактори, що обумовлюють вибір *самонавіювання*, як способу саморегуляції:

- фактор 1 був визначений як «звичайність»;
- фактор 2 – як «упорядкованість»;
- фактор 3 – як «оцінка».

Не розглядаючи всі позиції способу самонавіювання в координатних точках семантичного простору особистісного смислу, звернемося, у якості ілюстрації, тільки до тих, у яких координатними осями виступають фактори «звичайність» і «упорядкованість» (рис. 2.6).

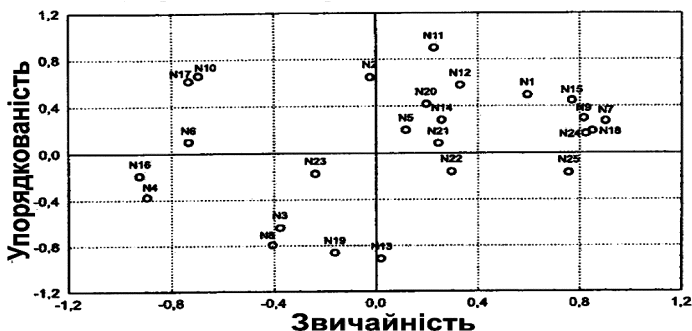


Рис. 2.6. Розташування самонавіювання в семантичному просторі особистісного смислу під впливом факторів «звичайність» і «упорядкованість» у регуляції психічного стану «ліній»

З вищенаведеного рисунку видно, що найбільше число координатних точок спостерігається в правій верхній площині семантичного простору (позитивна площина), причому їх факторне навантаження практично однакове, тобто при високих значеннях даних факторів найчастіше використовується такий спосіб регуляції як самонавіювання. Хоча останній має місце й при низьких значеннях даних факторів – категорії особистісного смислу.

Примітно, що в першому випадку (актуалізація почуття відповідальності) досліджувані часто використовували шкалу «поганий – гарний», абсолютно не вдаючись до неї в цьому випадку. Іншими словами, визначення себе як «поганого – гарного» або способи регуляції в контексті «погано – добре», при самонавіюванні не використовуються. Можливо, це пов'язане з тим, що відповідальність має на увазі певне, іноді негативне, ставлення людини до когось або чогось, перед ким або перед чим вона почуває свій борг або свою провину.

За результатами кластерного аналізу виділено чотири кластери: до першого відносяться антоніми, що є складовими першого фактора при факторно-аналітичному рішенні: «активний – пасивний», «швидкий – повільний», «гарячий – холодний», «гострий – тупий», «рідний – чужий», «чистий – брудний». До другого кластера відносяться: «улюблений – ненависний», «свіжий – гнилий», «радісний – сумний», «життєрадісний – сумовитий». Загальним показником, що об'єднує ці шкали, служить оцінка життєвої ситуації, у якій особистісний смисл, що носить негативний характер, є регулятором станів. До третього кластера відносяться: «гладкий – шорсткий», «простий – складний», «дорогий – дешевий», «хаотичний – упорядкований», «великий – маленький». Четвертий кластер: «вологий – сухий», «розслаблений – напружений», «дурний – розумний», «злий – добрий», «темний – світлий», «протівний – приємний», «м'який – твердий».

Кластери утворюють два блоки, межами яких є параметри семантичного простору «слабкий – сильний» і «простий – складний». Вершиною одного блока кластерів є інваріант «розслаблений – напружений», який поєднує блок з інваріантів «дурний – розумний» і «слабкий – сильний»; та інший блок, що поєднує інваріанти «гладкий – шорсткий» і «простий – складний» з іншими інваріантами. З'єднує блоки між собою інваріант «вологий – сухий». На наш погляд, саме цей інваріант відображає фізіологічний стан суб'єкта й включеність симпатичного або парасимпатичного тонусу його вегетативної нервової системи. Самонавіювання змінює це співвідношення убік підвищення активності симпатичного тонусу, психічної активності і, в цілому, зменшує відповідно прояв стану «ліній» суб'єкта.

Розглянемо способи регуляції ліній ззовні (гетерорегуляція). Досліджувані виділили в якості типових такі способи як спілкування й прослуховування музичних творів.

### **Спілкування як спосіб саморегуляції стану «ліні»**

За результатами факторного аналізу способу саморегуляції психічного стану «ліні» через спілкування, виділені три фактори:

- фактор 1 містить 6 шкал: поганий – гарний (-0,85); великий – маленький (0,94); темний – світлий (-0,94); активний – пасивний (0,87); життєрадісний – сумовитий (0,66); свіжий – гнилий (0,94); виходячи зі смислу виділених шкал, цей фактор можна назвати «комфортність»;
- фактор 2 складається з 4-х шкал: хаотичний – упорядкований (0,92), рідний – чужий (0,78), м'який – твердий (0,79), улюблений – ненависний (0,87); цей фактор можна назвати «упорядкованість»;
- фактор 3 містить 6 шкал: дорогий – дешевий (0,89), швидкий – повільний (0,73), злий – добрий (-0,89), дурний – розумний (-0,74), чистий – брудний (0,74); цей фактор отримав назву «оцінка».

Розглянемо розташування спілкування в координатах семантичного простору особистісного смислу. У якості ілюстрації звернемося до семантичного простору, де факторами-категоріями є «оцінка» і «упорядкованість». Визначено, що через підвищення значення «оцінки», незалежно від показників високої або низької «упорядкованості», у досліджуваних актуалізується спілкування як спосіб регуляції стану «ліні».

За результатами кластерного аналізу виділено 2 великих блока кластерів. Кожний блок об'єднується узагальнюючим кластером: у першому блоці таким є інваріанти «злий – добрий» і «слабкий – сильний»; у другому таким інтегратором є інваріанти «великий – маленький» і «легкий – важкий». Обидва блоки з'єднуються через кластери-інваріанти «хаотичний – упорядкований» і «гарячий – холодний». Кластер «вологий – сухий» поєднує всі інваріанти особистісного смислу.

Результати кластерного аналізу підтверджують дані факторного: так, зокрема, кластери-інтегратори відображають фактори оцінки, комфортності й упорядкованості, що входять у категоріальні структури свідомості й визначають вибір спілкування як спосіб регуляції «ліні». Об'єднуючий інваріант «вологий – сухий», з одного боку, пов'язаний з комфортністю суб'єкта, а з іншого – зі станами вегетативної нервової системи і їхніми змінами в ході регуляторного процесу.

### **Прослуховування музики як спосіб саморегуляції стану «ліні»**

Розглянемо особливості факторів-категорій, що обумовлюють вибір прослуховування музики як способу регуляції стану «ліні». Семантичний аналіз дозволив виділити наступні фактори: «оцінка», «сила» і «звичайність». У семантичному просторі особистісного смислу, де виділені фактори є координатними осями, найбільша згуртованість точок спостерігається в полярних областях семантичного простору. Це свідчить про те, що при високому значенні фактора «оцінка» і при одночасному зменшенні фактора «сила» вибір прослуховування музики як способу регуляції є ефективним.

Прослуховування музики як способу регуляції ліні в комбінації з факторами «сила» і «звичайність» має місце у випадку низьких значень «сили» і високих значень «звичайності», при високих значеннях «сили»

і низьких значеннях «звичайності», а також при високих значеннях «сили» і «звичайності». І тільки при низьких значеннях цих факторів прослуховування музики не актуалізується.

При високих значеннях фактора «оцінка» і як низьких, так і високих значеннях фактора «звичайність», спосіб регуляції прослуховування музики актуалізується. Причому дія останнього при регуляції стану «ліні» відбувається досить специфічно: у людини виникає потреба в інтерпретації антонімів, які входять у семантичний простір саморегуляції. Як наслідок, все що приємно (або неприємно) людині в даному стані, виражається за допомогою цілком абстрактних понять, абстрагованих на рівні свідомості в оцінний критерій – визначений семантичний інваріант.

Підсумовуючи результати дослідження впливу особистісного смислу на регуляцію стану ліні, зведемо всі фактори-категорії до єдиної таблиці 2.51. Виокремлені фактори-категорії свідомості опосередковано через особистісний смисл впливають на вибір і виявлення способів саморегуляції при переході від «ліні» до «не ліні». Їх комбінації обумовлюють ефективність прийомів саморегуляції стану «ліні».

Таблиця 2.51

**Категоріальні фактори особистісного смислу, які зумовлюють вибір способів регуляції стану «ліні»**

Способи регуляції	1 фактор	2 фактор	3 фактор
Актуалізація почуття відповідальності	Оцінка	Складність	Комфортність
Самонавіювання	Звичайність	Упорядкованість	Оцінка
Спілкування	Комфортність	Упорядкованість	Оцінка
Прослуховування музики	Оцінка	Сила	Звичайність

Також ми розглянули ще два негативних стани: *депресія* й *агресія*. Результати дослідження показали, що на вибір способів саморегуляції стану «депресія» впливають наступні фактори-категорії: «оцінка», «упорядкованість», «пасивність», «комфортність», «реальність». Причому найбільш вагомими в цьому випадку є перші три фактори. На вибір способів саморегуляції стану «агресія» впливають фактори-категорії «сила», «активність», «комфортність». При зменшенні значень перших двох факторів відбувається збільшення значень останнього, і навпаки.

Таким чином, встановлено, що виявлення, вибір і актуалізація способів саморегуляції станів, залежать від особистісного смислу, що входить у структуру значеннєвої організації свідомості людини. В свою чергу, глибинні фактори-категорії особистісного смислу, такі як «оцінка», «комфортність» і «сила» – є найбільш значущими в обумовлюванні певного набору способів регуляції. Разом з тим доведено, що існує специфіка факторів-категорій, притаманних вибору кожного способу регуляції, в той час як поділ способів на само- і гетерорегуляцію виявився несуттєвим. Саме тому проведені нами дослідження будуть неповними, якщо поза

увагою залишити вплив смислових структур свідомості людини на саморегуляцію притаманних їй психічних станів.

### **Вплив значенневих структур свідомості на саморегуляцію психічних станів**

Починаючи експериментальні дослідження, ми виходили з припущення, що велика різноманітність психічних станів суб'єкта, у першу чергу, пов'язана зі значенневою організацією його свідомості. Саме останні, на наш погляд, і є тою важливою ланкою в механізмах свідомості, завдяки яким опосередковуються впливи різноманітних факторів буття суб'єкта. Причому саме ступінь актуалізації окремих значенневих структур свідомості в тих або інших ситуаціях буття, так само як і їхні комбінації й взаємини в значенневій системі в процесі опосередкування ситуаційних впливів, знаходять своє яскраве відображення в різноманітті психічних станів. На наш погляд, саме значеннева регуляція психічних станів може виявити себе в актуалізації станів певного знака (позитивних або негативних), якості, тривалості, а також в обумовленості вибору способів і прийомів саморегуляції. Саме тому, відбиття цих залежностей знаходить, очевидно, своє безпосереднє відображення у формуванні в суб'єкта стійкої індивідуальної системи значенневої регуляції станів. Виходячи з цього, *метою* досліджень стала спроба встановлення залежності між *значенневими* установками свідомості й *саморегуляцією* психічних станів.

Досліджуваними першої вибірки стали 30 студентів віком від 18 до 22 років (14 чоловічої та 16 жіночої статі). До другої вибірки ввійшли фахівці банку віком від 28 до 60 років (11 чоловіків та 19 жінок). Участь у дослідженнях була суто добровільною і, за процедурою, вони проводились з кожним окремо. Природно, що досліджувані кожної вибірки суттєво розрізнялися не тільки за віком та змістом діяльності, але й вмінням регулювати свої психічні стани.

Зі студентами досліджувалися ситуації їхньої повсякденної навчальної діяльності, які є обов'язковими складовими навчального процесу, наприклад, такі як лекції та іспити. У колективі фахівців розглядалися ситуації повсякденної трудової діяльності працівників банку, включаючи і конфліктні ситуації. В обох вибірках, вивчалися способи й прийоми саморегуляції, які застосовуються для стабілізації, нормалізації й підтримки «потрібних» для діяльності психічних станів.

Для вивчення й аналізу психічних станів та способів їх регуляції досліджуваними використовувалися розроблені опитувальники, зміст яких був спрямований як на аналіз психічних станів, так і способів, прийомів їх саморегуляції в 4-х характерних ситуаціях: для «студентів» – лекція та іспит; для «фахівців» – повсякденна трудова діяльність та конфлікти на роботі.

При виборі вихідних ситуацій для опитувальника, ми керувалися тим, що психічні стани за таких параметрами як частота та напруженість, діляться на дві полярні групи: на одному полюсі – типові стани, що стали звичними і день у день повторюваними. До них ми віднесли ситуації повсякденної навчальної й трудової діяльності. Саме вони ха-

рактизуються відносно оптимальним рівнем напруженості й пов'язані із ритмом життєдіяльності особистості, що склався. Ці ситуації супроводжуються типовими психічними станами, які можна розглядати як «точку відліку» стосовно психічних станів з мінливою інтенсивністю. В таких випадках саморегуляція спрямована, як правило, на підтримку оптимального психічного стану. До другої групи відносяться виняткові, граничні, нерідко несподівані стани. Вони можуть бути пов'язані як з яскраво вираженими позитивними, так і з різко вираженими негативними подіями, з важкими, часом екстремальними умовами, відповідно, як в навчальній так і в повсякденній професійній діяльності.

В опитувальнику, у якості подій подібного роду, взяті ситуації іспиту й конфлікту на роботі. Як правило, стани, що зафарбовують такі ситуації, супроводжуються високою напругою або перенапругою природного плину психічних процесів. Вони можуть призводити як до неузгодженості й деформування існуючих систем психічної діяльності, так і до їхньої високої мобілізації. Саме тоді ці стани виявляють себе як підстави кульмінаційних форм для їх здійснення. В той же час вони короткочасні й залежні від факторів, що їх викликають. Однак, незважаючи на короткочасність, іноді вони помітно впливають на подальший розвиток особистості. Регуляція таких психічних станів має вже інші особливості й, насамперед, визначається модальністю стану. Якщо психічний стан суб'єкта переживається як комфортний, що не порушує звичного ритму життя, то його регуляція спрямована на збереження психічної діяльності, яка його супроводжує. І, навпаки, у випадку стану, що демобілізує діяльність суб'єкта, пов'язану, наприклад із конфліктним відношенням з оточенням та із самим собою, саморегуляція спрямована на блокування стану, його усунення й зміну.

Для вивчення значеннєвих установок була використана методика А. Грінвальда та М. Банаджи «Імплицитно-асоціативний тест» (ІАТ), яка являє собою один із різновидів спрямованого асоціативного експерименту, призначеного для дослідження імплицитних – неусвідомлених відносин, установок і стереотипів. У ньому імплицитні відносини розглядаються як дії або судження, які піддаються автоматичній (неусвідомленій) оцінці і являють собою внутрішні (інтроспективні) невизначені (або неточно визначені) сліди минулого досвіду, які викликають приємне (позитивне) або неприємне (негативне) почуття, думку або дію відносно об'єктів. Беручи до уваги, що у людини більша частина значеннєвих структур – як глибинних особистісних утворень, не піддається усвідомленому контролю, то саме тому для досліджень й був використаний імплицитно-асоціативний тест. Кожний експеримент з ІАТ виявляє ті аттітуди, які досить міцно закріплені в нашій свідомості у вигляді зв'язаних відносин і ті, які можуть бути автоматично активовані за допомогою тесту.

У дослідженнях були використані бланковий і комп'ютерний варіанти ІАТ. Останній складався з 3-5 блоків, що включали 150-250 слів-стиmulів, які неодноразово повторювалися в блоці й розташовувалися у ви-



падковій послідовності. Завдання випробуваного полягало в тому, щоб з появою на екрані монітору стимулу якнайшвидше співвіднести його з одним із двох або чотирьох вихідних понять, які задавалися експериментатором. Подібним же чином був побудований й бланковий варіант методики. Найбільш складними для виконання виявилися завдання, в яких потрібно було співвіднести слова-стимули, які відносяться до різних і далеких один від одного понять. Складність виконання завдань виявляла себе в затримці реакції, тобто відповіді (у мільсекундах або секундах, як у бланковому варіанті), і в кількості помилок. Саме ці дані, збережені в пам'яті людини у вигляді асоціації між словами-стимулами і відбиваються в часі відповіді-асоціації.

У нашому експерименті вихідними поняттями були позитивні й негативні психічні стани й способи їх саморегуляції. Вибір психічних станів ґрунтувався на найбільшій виразності їх середніх значень. За підсумками опитування респондентів були відібрані 4 психічних стани з найбільшими середніми оцінками: активність (середня оцінка 9,3) і стрес (8,2) – для вибірки «фахівці»; спокій (8,3) і напруженість (9,4) – для вибірки «студенти». Прийоми й способи саморегуляції психічних станів були визначені на основі того ж принципу. Відповідно, для вибірки «фахівці» це були: сон (8,3) і пасивний відпочинок (8,0); для вибірки «студенти» – спілкування (8,5) і пасивний відпочинок (9,4).

Бланковий варіант тесту складався з 4-х тестів по 5-ть завдань у кожному. У групі студентів, нами були отримані такі асоціативні пари: лекція – іспит, спокій – напруженість. До кожного поняття з асоціативної пари було підібрано по 30 простих однозначних слів-стимулів. У якості останніх були взяті складові семантичних полів даних вихідних понять, реконструйованих на основі результатів проведеного раніше опитування. Учасникам дослідження за певний час (20 секунд) потрібно було правильно виконати максимально можливу частину завдання. У третьому й п'ятому завданнях кожного тесту для асоціювання були представлені відразу чотири вихідних поняття. Результати виконання саме цих завдань і надали нам інформацію про наявність або відсутність різниці в часі відповідей (перше, друге й четверте завдання були тренувальними, вони слугували лише для вироблення навичок). У третьому й п'ятому завданнях давалися дві асоціативні пари, складні для асоціювання.

Потрібно відзначити, що різниця у виконанні третього й п'ятого завдань кожного тесту визначалася як імпліцитно-асоціативний ефект, або ефект ІАТ, який залежить від ступеня легкості й труднощі асоціювання понять і стимулів. Іншими словами, якщо слова-стимули легше асоціюються з вихідними поняттями, то швидкість виконання більша й помилок при цьому буде значно менше. Очевидно, що чим важче слово-стимул асоціюється з вихідним поняттям, тим більше часу потрібно досліджуваному для виконання завдання, й тим вища ймовірність того, що він припуститься помилки.

Процедура дослідження проходила таким чином. На початку експерименту випробувані відповідали на запитання анкети, метою якої було

виявлення типових психічних станів і способів їх саморегуляції в певних ситуаціях їхньої життєдіяльності (у нашому випадку – навчальній і виробничій: повсякденній й напруженій). Далі були обрані найбільш типові стани й способи саморегуляції, виходячи з яких і був складений ІАТ-тест. Досліджуваний з 30-ти слів-стимулів повинен був за 20 секунд обрати (розкидати) ті слова-стимули, які співвідносилися з вихідними поняттями, наприклад, з лекцією чи іспитом у групі студентів. Надалі підраховувалася кількість помилок (результати співвідносилися із правильним варіантом відповіді). Ця кількість помилок і визначалася як величина ІАТ-ефекту. Більший ефект ІАТ говорить про більший асоціативний зв'язок або про більший вплив значенневих установок на психічний стан і пов'язаний з ним спосіб саморегуляції.

Визначено, що для студентів станами, які найчастіше зустрічаються для ситуації лекції є такі, як: спокій, зацікавленість, нудьга, байдужність, стомлення, апатія. Ці психічні стани за своєю енергетичною складовою відносяться до станів з низкою й оптимальною психічною активністю. Тому в якості типових способів саморегуляції, спрямованих на такі стани, досліджуваними використовувалися наступні прийоми: спілкування, концентрація і переключення уваги, читання книг, журналів, самоконтроль, фізична активність.

Інші результати простежуються в ситуації іспиту, де найбільш типовими виявилися стани підвищеної й зниженої психічної активності, такі як напруженість, хвилювання, стрес, непевність, страх.

Перелічені стани отримали досить високі середні оцінки, так само як і способи їх саморегуляції, серед яких пасивний і активний відпочинки, неробство, спілкування, застосування психофармпрепаратів, сон, вечірка і спорт. Типові психічні стани й способи саморегуляції ми об'єднали в асоціативні пари, які увійшли в модифікований варіант ІАТ-тесту. Після проведення експерименту підраховувалося, скільки слів-стимулів було проасоційовано (який % завдання був виконаний) і скільки помилок при цьому було допущено, також враховувалися статеві відмінності досліджуваних. Виходячи із цих даних, розраховувався ефект ІАТ.

Найбільш інформативними й значущими є третє й п'яте завдання в кожному з тестів. Саме результати їх виконання й говорять про близькість або віддаленість вихідних концепцій і в остаточному підсумку відображають механізми функціонування особистісних смислів. ІАТ-ефект може бути як позитивним, так і негативним. У нашому випадку ефект виявився позитивним, що свідчить про наявність зв'язків між асоційованими поняттями. Найменша кількість стимулів у вибірці «студенти» було проасоційовано в третьому завданні, тут же була зроблена найбільша кількість помилок. Очевидно, що вихідні асоціативні пари «іспит – спокій» і «лекція – напруженість» слабкіше за все виражені й закріплені у свідомості досліджуваних.

Позитивний ІАТ-ефект у першому блоці, ймовірно, свідчить про більші труднощі асоціювання ситуацій і станів «іспит – спокій» і «лекція – напруженість» у порівнянні з «іспит – напруженість», «лекція – спокій».

Позитивний, але незначний ІАТ-ефект у другому блоці дослідження, очевидно, є показником того, що на відміну від явної категоризації у свідомості людини таких понять, як «напруженість» і «відпочинок», категоризація понять «спокій» і «спілкування» не настільки очевидна. Слід також зазначити, що останні поняття викликали утруднення в доборі синонімів, особливо стан «спокою». «Спокій» є станом середнього рівня психічної активності, отже, в силу його відносно слабкої диференціації й категоризації у свідомості, асоціації з ним не є настільки значимими. Невеликий ІАТ-ефект також пояснюється вибором у якості вихідних способів саморегуляції «спілкування» і «відпочинок», які важко протиставити один одному. Слід також зазначити статеві відмінності у виконанні тесту. Так, чоловіки виконували більшу кількість завдань, але з більшою кількістю помилок. У жінок кількість вірно виконаних завдань переважала, тому в них спостерігається більший ІАТ-ефект.

Звернемо увагу й на той факт, що ІАТ-ефект у двох блоках різний. Причому ця різниця досить велика. Можливо, це говорить про те, що такі зв'язки між ситуаціями й станами більш стійкі в значеннівій структурі свідомості й тому більш диференційовані в порівнянні з асоціативними зв'язками між станами й способами саморегуляції.

У ході досліджень за участю вибірки «фахівці», ми дослідили дві ситуації, які є найбільш характерними для виробничої діяльності працівників банку: ситуації *звичайної – повсякденної роботи* й ситуації *конфлікту*. Перша, як правило, збалансована й урівноважена. Друга – навпаки: домінують свідомо створені протиріччя, напруга, інші негативні стани, які в свою чергу дестабілізують стосунки і формують у сторін конфлікту стани з протилежними знаками. Так, в ході опитування, нами було зафіксовано, що найбільш типовими для повсякденної робочої діяльності фахівців банку, є наступні стани: активність, радість, бадьорість, зацікавленість. У якості способів саморегуляції й підтримки продуктивної робочої діяльності – спілкування, концентрація, перемикання уваги, сон. У ситуації конфліктів досліджувані відзначали такі характерні стани, як стрес, хвилювання, переживання, роздуми, непевність і навіть спокій. Найбільш типовим станом для ситуації конфлікту виявився стан стресу.

У якості прийомів саморегуляції в конфліктних ситуаціях, «фахівці» використовували відпочинок, причому – пасивний відпочинок. Слід зазначити, що цей же спосіб був найбільш поширеним і у «студентів».

Таким чином, було визначено дві асоціативні пари «ситуація – стан»: «робота – активність», «конфлікт – стрес»; і дві асоціативні пари «стан – спосіб саморегуляції»: «активність – сон», «стрес – відпочинок», які згодом були включені в ІАТ-тест.

Після проведення досліджень у вибірці «фахівців» також підраховувалася кількість проасоційованих слів-стимулів (відсоток виконання завдання) і кількість помилок, середня кількість правильно виконаних завдань. Розраховувався ІАТ-ефект. Виявилось, що найменшу кількість слів-стимулів проасоційовано в третьому завданні, тут же була допущена і досить велика кількість помилок. Це може говорити про те, що

асоціативні пари «робота – стрес» і «конфлікт – активність» слабкіше за все виражені й закріплені у свідомості досліджуваних, тому вони важче асоціюються. У десятому завданні відсоток виконаних завдань найбільший, отже, такі поняття, як «стрес – сон», «активність – відпочинок», легше асоціюються один з одним і міцніше закріплені у свідомості.

Найбільша кількість вірно виконаних завдань і менша кількість помилок виявилася в останньому, десятому завданні. Отже, можна зробити висновок про більш легке й швидке асоціювання понять «стрес – сон», «активність – відпочинок». У двох завданнях ІАТ-ефект вийшов позитивним, що знову вказує на наявність асоціативних зв'язків між вихідними поняттями. Статеві відмінності виявилися такими, як і вибірці «студентів»: чоловіки виконують більший відсоток завдання, допускаючи більшу кількість помилок, ніж жінки.

**Висновки.** В ході досліджень з вивчення відносин «ситуація – стан» виявлені імпліцитні асоціативні ефекти (ІАТ-ефекти), в основі яких знаходяться значеннєві установки. Отримані результати відображають механізми функціонування особистісних смислів і значеннєвих установок в обумовлюванні психічних станів: та або інша ситуація формує певне ставлення до неї.

Ці сформовані відношення віддзеркалюють їх значимість для суб'єкта, що знаходить своє відображення у виникненні відповідного психічного стану й стійко пов'язаних з ним способів саморегуляції. Ці механізми дозволяють суб'єкту опосередковано (через свої асоціації й відносини) диференціювати ті або інші зв'язки ситуацій з певними станами й, відповідно, станів зі способами й методами їх саморегуляції. Наявність такого механізму значеннєвого опосередкування свідчить про постійні і відносно стійкі відносини у системі «ситуація – смисл – психічний стан», які, у свою чергу, розкривають глибинні стійкі зв'язки в даній системі. До цих відносин також «прикріплюються» відповідні способи саморегуляції. Закріпленню особистісних смислів у свідомості і їх перетворенню в стійкі значеннєві установки (що сформувалися стійкі відносини до певних ситуацій життєдіяльності) сприяє повторення ситуацій. Однак через різну оцінку однієї й тієї ж ситуації (різний смисл) при зміні обставин можуть актуалізуватися й різні стани.

## **2.9. Особливості розвитку комунікативної компетентності педагогів і психологів на різних етапах професійного становлення**

У сучасних соціокультурних умовах невпинно зростає значущість комунікативної компетентності передусім для діяльності й спілкування фахівця. Тим паче у соціономічних професіях, де головним об'єктом праці є люди. Адже комунікативна компетентність входить – поряд зі спеціальними знаннями та досвідом – у базу компетентність, потрібну працівникові для виконання дедалі складніших професійних завдань в умовах постійного ускладнення соціальної й економічної сфер суспільства.

Це і зумовило нагальну потребу у фахівцях з високим рівнем розвитку комунікативної компетентності. У зв'язку з цим нині впроваджується в освітній простір компетентнісно спрямований підхід як концептуальний орієнтир у визначенні змісту і форм організації навчання. Комунікативний напрямок підходу до становлення комунікативно компетентної особистості передбачає вироблення у неї вмінь і навичок мовленнєвого спілкування, соціальної перцепції й інтеракції і, зрештою, розвиток культури спілкування, вияв комунікативної творчості у взаємодії.

Виконувана фахівцями (у нашому дослідженні – педагогами і психологами) діяльність – це завжди міжособистісне спілкування, процес комунікації, постійне налагодження взаємодії між людьми. Тому опанування комунікативної компетентності має вагомe значення для розвитку високоорганізованих відносин у сфері міжособистісної взаємодії. І саме реалізація у взаємодії комунікативної компетентності як визначальної складової професійної компетентності забезпечує виконання працівником зумовлених фахом функцій.

Узагальнення результатів вивчення літературних джерел щодо тлумачення комунікативної компетентності і власне теоретико-експериментальне дослідження дали змогу розглядати *комунікативну компетентність як складноорганізоване, внутрішньо суперечливе поєднання комунікативних знань і вмінь, що відображають цілі та результати здійснюваної суб'єктом спілкування комунікативної діяльності.*

У процесі дослідження нами було створено модель комунікативної компетентності. Комунікативна компетентність, за допомогою якої суб'єкт реалізує у процесі діяльності й спілкування три основних функції: комунікативну, перцептивну й інтерактивну, об'єднує у своєму складі три основних групи вмінь, або здатностей, названих нами у дослідженні основними структурними компонентами:

1. *Комунікативно-мовленнєву здатність*, що об'єднує такі вміння: а) отримання інформації; б) адекватне розуміння смислу інформації; в) програмування і висловлення своїх думок в усній і письмовій формі.

2. *Соціально-перцептивну здатність* як сприймання і розуміння сутності іншої людини, взаємопізнання і самооцінка. Ця здатність передбачає такі вміння:

а) створення образу іншої людини (розуміння її психологічної сутності); б) моральні уявлення (емпатію як усвідомлення почуттів, потреб, інтересів інших людей, повагу до партнера зі спілкування, тактовність тощо); в) рефлексію (самоусвідомлення – розуміння своїх внутрішніх станів, емоцій, ресурсів й уподобань, інтуїція).

3. *Інтерактивну здатність* як вміння організовувати і регулювати взаємодію та взаємовплив і досягати взаєморозуміння. Ця здатність об'єднує такі вміння: а) знання соціально-комунікативних норм, зразків поведінки, соціальних ролей; б) здатність до соціально-психологічної адаптації; в) контроль за поведінкою у взаємодії, вміння розв'язувати конфлікти; г) здатність справляти вплив на партнера зі спілкування; вміння слухати і володіння ефективною тактикою переконання іншої людини.

Ці здатності (компетентності) мають низку характеристик: вони *самостійні* (кожна з них є унікальним додатком до професійних вмінь), *взаємозалежні* (кожна певною мірою пов'язана з іншими), *ієрархічно організовані* (кожна існує завдяки наявності попередньої). А оскільки з кожним новим соціальним поступом зазнають трансформації соціо-комунікативні стандарти, це і зумовлює потребу у вивченні й розвитку вищезазначених взаємопов'язаних компетентностей: *комунікативно-мовленнєвої, соціальної взаємодії, сприймання та розуміння іншої людини*, вдосконалення яких – безперервний процес.

В емпіричному дослідженні, що тривало протягом 2008-2010 рр., взяло участь 111 студентів I і VI курсів (майбутніх педагогів і психологів) Переяслав-Хмельницького педуніверситету ім. Г. Сковороди і 252 фахівці – психологи і педагоги, що перебували на різних етапах професійного становлення: слухачі факультету перепідготовки і підвищення кваліфікації фахівців Київського університету імені Б. Грінченка, Переяслав-Хмельницького педагогічного університету імені Г. Сковороди; психологів Подільського і Печерського районів м. Києва; вчителів гімназії № 117, загальноосвітніх шкіл (I – III ступенів) № 78, № 80, № 138 і № 156 м. Києва, а також викладачів (психологів і педагогів) Переяслав-Хмельницького педагогічного університету імені Г. Сковороди і Львівського державного університету внутрішніх справ.

У дослідженні використано шість психодіагностичних методик: методику вивчення комунікативних і організаторських вмінь (КОВ), методику оцінки способів реагування у конфлікті К. Томаса (адаповану Н. В. Гришиною), тест «Вміння слухати», тест «Вміння викладати свої думки», тест «Взаємини з співрозмовником», опитувальник «Дорослий – Батько – Дитина», а також анкетування для з'ясування особливостей професійного розвитку й експертну оцінку для визначення сформованості характеристик комунікативної компетентності [56].

Наразі подамо стисло характеристику результатів вивчення особливостей професійно-комунікативного становлення особистості на різних його етапах.

Особливо важливим у плані фахово-комунікативного становлення є етап *професійної підготовки* (16-23 р.), яку особистість зазвичай проходить у вищій школі – тут вона має набути професійно важливих якостей і вмінь, які забезпечували б самостійне виконання нею трудової діяльності. В цей період закладається підґрунтя для розвитку особистості майбутнього фахівця і комуніканта, здатної до постійного самовдосконалення у професійній діяльності й спілкуванні. Результати опитування досліджуваних свідчать, що у студентів (і педагогів, і психологів) спостерігається здебільшого високий (40%) і вищий від середнього (35,8%) інтерес до навчання (професійної підготовки), а це один з найбільш важливих мотивів набуття професіоналізму, в тому числі комунікативного, і підвищення професійної кваліфікації.

Студенти, котрі вже здійснили професійний вибір і добре знають про залежність між бажаними результатами професійної діяльності

й її знаряддями (операційними засобами), розглядають комунікативну компетентність як інструмент діяльності й вдосконалюють її як професійно цінний чинник – важливу особливість суб'єкта спілкування, що дає змогу опанувати професію і досягти успіху в ній. У досліджуваних студентів – у міру набуття досвіду спілкування, поповнення комунікативних і фахових знань та вмінь – виразно окреслюється динаміка у розвитку комунікативної компетентності від I до VI курсу.

Результати оцінювання відмінностей у розвитку комунікативної компетентності та її складових по всій вибірці студентів свідчать про те, що мають місце статистично достовірні відмінності (за t-критерієм Стьюдента) між розвитком комунікативної компетентності та її комунікативно-мовленнєвих, соціально-перцептивних й інтерактивних складових у студентів I і VI курсів ( $p < 0,001$ ). До того позитивні зміни у психологів відбуваються інтенсивніше, ніж у педагогів. Стосовно ж таких показників, як вміння слухати, вміння викладати думки, здатність до взаємин із співрозмовником, загальні комунікативні вміння і здатність до реагування в конфлікті, відмінностей не зафіксовано. Тобто важливі для здійснення професійної діяльності вміння не здобули упродовж професійної підготовки майбутніх фахівців свого вдосконалення [55].

Період *професійної адаптації* (18-25 р.) розкриває перед молодими педагогами і психологами «нові смисли», нові горизонти у становленні професіоналізму. У цей період особистість не тільки освоює нову професійну роль фахівця, а й набуває досвіду самостійного виконання професійної, в тому числі комунікативної, діяльності. Важливе місце на етапі професійної адаптації займає питання особистісного і професійного самопізнання, що здійснюється передусім через професійну рефлексію. Остання забезпечує, за даними дослідників, подолання фахівцем проблемних ситуацій у діяльності та спілкуванні і її розвиток через вихід у рефлексивну позицію, через заміну вже використаного способу діяння. У новий період життєдіяльності молодий фахівець, спираючись на сформовані в період професійної підготовки (в різних ситуаціях навчання і спілкування) знання і вміння, не тільки вдосконалює професійно важливі якості, а й розвивається як суб'єкт спілкування.

Через труднощі адаптації – в результаті втрати налагоджених взаємин, звичних умов та форм комунікативної діяльності – молодий фахівець змушений повсякчас «шліфувати» свої комунікативні знання і вміння, до чого його – як представника професій типу «людина-людина» – спонукає потреба ледве не щохвилини вступати у контакт з багатьма і дуже різними людьми, встановлювати нові взаємини. Попри нестачу професійного та життєвого досвіду, наукової інформації (яку дехто нагромаджує завдяки поєднанню праці з навчанням у ВНЗ) молоді фахівці прагнуть до творчості, перетворень, вдосконалення професійної сфери, повсякчас долаючи невідповідність між своїми уявленнями про психолого-педагогічний фах і реальністю освоєння цієї професії. Спільно зі зростанням професійної компетентності в цей період відбувається розвиток її невід'ємної складової – *комунікативної компетентності*. І педа-

гоги і психологи (відповідно 100 і 88%) мають дуже високий і високий рівні розвитку комунікативної компетентності, що, безумовно, сприяє успішності професійно-комунікативного розвитку фахівця в період професійної адаптації (див. детал.: [58]).

Період *первинної професіоналізації* (23-30 р.) ставить перед фахівцями нові завдання щодо становлення професіоналізму і розвитку комунікативної компетентності, підґрунтям чого виступає реалізація нагромадженого на попередньому етапі адаптаційного потенціалу. В цей період спеціаліст вже набув базових, у тому числі комунікативних, знань і вмінь; він володіє психолого-педагогічною технікою, має певний досвід професійної діяльності і міжособистісної взаємодії (згідно з результатами опитування, набуття досвіду для самостійного виконання професійної діяльності *удвічі* довше у педагогів, ніж у психологів). У цих фахівців майже сформувався індивідуальний стиль діяльності і спілкування: у 60% психологів і у 52% у педагогів. Крім того, психологи перевершують педагогів за швидкістю освоєння ролі фахівця, набуття професійних і комунікативних навичок. Головним мотиваційним чинником стає якомога повніша реалізація своїх можливостей у професійній діяльності і спілкуванні, всебічне освоєння свого фаху через творче самовираження.

Оцінювання (за t-критерієм Стьюдента) відмінностей у розвитку комунікативної компетентності та її складових свідчить про відсутність таких відмінностей у педагогів і психологів стосовно самого феномена та його комунікативно-мовленнєвої, соціально-перцептивної й інтерактивної складових, крім здатності до самопрезентації. Це, певно, зумовлюється порівняно однаковими вимогами до комунікативної компетентності цих представників соціономічних професій. Разом з тим, результати дослідження свідчать, що такі важливі характеристики суб'єкта спілкування, як мовна компетентність, вміння вести розмову (спір), вміння слухати, здатність до налагодження взаємин із співрозмовником, загальні комунікативні вміння не достатньо сформовані у досліджуваних – можна говорити лише про тенденцію до взаємозв'язку їх з комунікативною компетентністю. Поза тим нормативність здатності до встановлення взаємин у міжособистісній взаємодії вища у педагогів, ніж у психологів.

У свою чергу, на етапі *вторинної професіоналізації* (28-40 р.) досить високий рівень розвитку комунікативної компетентності забезпечує невинне зростання професіоналізму. Комунікативна компетентність як інструмент професійної діяльності педагогів і психологів слугує підґрунтям для створення і реалізації нових програм діяльності і спілкування у швидкозмінюваних умовах життєдіяльності, сприяє ідентифікації з професійним співтовариством, становленню професійного менталітету. За ступенем вироблення такого менталітету педагоги (92%) перевершують психологів (70%). У міру зростання професіоналізму у психологів – порівняно з педагогами – більш інтенсивно посилюється інтерес



до свого фаху. В цей період періодично і постійно дбають про підвищення професійного рівня 100% і педагогів і психологів.

На цьому етапі у педагогів і психологів не зафіксовано відмінностей у розвитку комунікативної компетентності, а також її соціально-перцептивних й інтерактивних складових. Але спостерігаються відмінності у розвитку таких складових її комунікативно-мовленнєвого компонента: мовної компетентності, загальних комунікативних вмінь і розумово-комунікативних здібностей. Основні складові – комунікативно-мовленнєва, соціально-перцептивна й інтерактивна – визначають розвиток комунікативної компетентності (див. детал. [57]).

Нарешті, на етапі *професійної майстерності* (від 35 р.) фахівці досягають вершини свого професійного розвитку: вони перебувають на рівні творчої професійної діяльності. В цей період у них виникають рухливі інтегративні психологічні новоутворення, а також створюються можливості для самопроєктування своєї діяльності та кар'єри. Все це повною мірою наявне у фахівців-майстрів, коли немає тривалих професійних криз, професійно-емоційного вигорання, припинення на певний час професійної діяльності, внаслідок чого з'являються деструктивні тенденції у розвитку професіонала як суб'єкта діяльності.

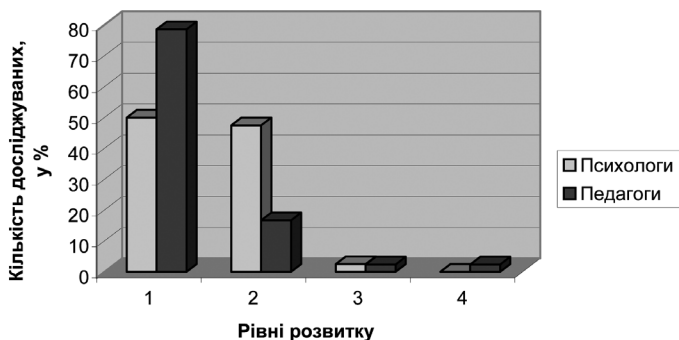


Рис. 2.7. Порівняльна характеристика розвитку комунікативної компетентності фахівців – психологів і педагогів

**Примітки:** 1 – високий, 2 – вищий від середнього, 3 – середній, 4 – низький рівні розвитку.

Дослідження показало, що на цьому етапі професіоналізації високий рівень розвитку комунікативної компетентності мають 78,6% педагогів і 50% психологів, вищий від середнього рівень – відповідно у 16,7% і 50%. І тільки у 4,8% педагогів і 2,5% психологів зафіксовано середній і низький рівні її розвитку (див. рис. 2.7).

Результати анкетування фахівців-«майстрів» свідчать про те, що повністю творчу та майже творчу професійну діяльність мають 68,5% психологів і 75,6% педагогів. До того постійно ведуть роботу з підви-

щення свого професійного рівня 84,2% психологів і 85,4% педагогів, а періодично її здійснюють 15,8% психологів і 14,6% педагогів, тобто йдеться про стовідсотковий постійний розвиток цими фахівцями свого професіоналізму. Разом з тим самопроекткуванням своєї професійної діяльності і розвитком кар'єри займаються 74,7% психологів і 76,3% педагогів – у цих фахівців майже сформована названа здатність або вони володіють нею повністю. Досліджувані здебільшого досягли вершинних здобутків у своїй професії: про це заявили 73,0% психологів і 61% педагогів. Власні взаємини з колегами характеризуються стовідсотково і психологами, і педагогами як добрі та дуже добрі. Ці фахівці мають високу якість взаємин (добрі та дуже добрі) і з начальством: 89,3% психологів і 92,5% педагогів. На такому підґрунті професійних здобутків відбувався невинний розвиток у фахівців невід'ємної складової їх професіоналізму – *комунікативної компетентності*.

Тим часом порівняльний аналіз емпіричних даних показав, що комунікативна компетентність на *всіх* (розглянутих нами) *етапах* професійного спілкування пов'язана структурно-функціональними зв'язками передусім зі своїми операційними характеристиками – комунікативно-мовленнєвим, соціально-перцептивним та інтерактивним компонентами, які й визначають її розвиток. Однак кореляційні зв'язки між її характеристиками на етапі *професійної адаптації* менш тісні, ніж це спостерігалось у студентів на етапі *професійної підготовки* (коефіцієнти кореляції у фахівців – від 0,59 до 0,2, у студентів – від 0,7 до 0,54 при  $p \leq 0,01$ ; а у випадку з мовною компетентністю у фахівців-адаптантів можна говорити лише про позитивну тенденцію до такого взаємозв'язку між ними (0,15). Разом з тим кореляційні зв'язки у структурі комунікативної компетентності більш тісні й розгалужені на етапі *вторинної*, ніж *первинної*, *професіоналізації*. Це свідчить про зростання сформованості її складових у педагогів і психологів у міру набуття ними професіоналізму.

Відповідно до результатів дослідження, на етапах *адаптації* і *первинної професіоналізації* типовими способами поведінки педагогів і психологів у конфліктній ситуації є *співробітництво*, *приспосовання* і *компромiс*. Але вже на етапі *вторинної професіоналізації* ці представники соціономічних професій послуговуються здебільшого непродуктивними способами улагодження конфлікту – це *приспосовання* і *компромiс*. Тим часом лише *співробітництво* є продуктивною поведінкою в конфліктній ситуації, бо обидва її учасники досягають успіху в реалізації своїх цілей.

Аналіз емпіричних даних щодо нормативності/ненормативності розвитку такого показника, як *здатність до налагодження взаємин із співрозмовником*, та його складових (*здатності* до взаємної підтримки у спілкуванні, *здатності* до злагодженості у міжособистісній взаємодії і *здатності* до улагодження конфлікту) показав, що у педагогів всі його складові перевищують за нормативністю розвитку аналогічні складові

у психологів на етапі *первинної професіоналізації* і мають майже однаковий розвиток у цих фахівців на етапі *вторинної професіоналізації*. На етапі професійної майстерності всі названі складові здобули переважний розвиток у психологів – особливо це стосується показника «здатність до взаємної підтримки у спілкуванні»: 77% – у психологів і 50% – у педагогів.

Разом з тим емпіричне дослідження показало, що такі комунікативно і професійно важливі характеристики, як мовна компетентність, вміння вести розмову (спір), вміння слухати, вміння викладати свої думки, здатність до налагодження взаємин із співрозмовником, загальні комунікативні вміння не достатньо сформовані у досліджуваних: на етапах *професійної адаптації* й *первинної професіоналізації* можемо говорити лише про тенденцію до взаємозв'язку їх з комунікативною компетентністю. До того у період набуття *професійної майстерності* вміння слухати, вміння викладати свої думки, здатність до налагодження взаємин із співрозмовником і загальні комунікативні вміння в їх відношенні до комунікативної компетентності навіть перебувають за зоною статистичної значущості.

Тим часом порівняємо результати оцінювання відмінностей у розвитку комунікативної компетентності та її складових по всій вибірці фахівців, починаючи від початкового етапу їх професійного становлення – у період *професійної адаптації* і до етапу вершинних професійних здобутків – у період досягнення *професійної майстерності*. Статистично значущі зміни зафіксовано за t-критерієм Стьюдента.

Результати оцінювання відмінностей у розвитку комунікативної компетентності та її характеристик по всій вибірці фахівців – психологів і педагогів – свідчать про те, що мають місце відмінності у сформованості як самого феномена, так і його комунікативно-мовленнєвого, соціально-перцептивного й інтерактивного компонентів та їхніх складових на етапах *професійної адаптації* й *професійної майстерності* на рівні значущості від  $p \leq 0,05$  до  $p \leq 0,001$ , тобто відмінності у розвитку між багатьма складовими зафіксовано на високому рівні статистичної значущості. До того зміни у розвитку спостерігаються між такими особистісними утвореннями, як культура спілкування ( $p \leq 0,01$ ), мотиваційний та пізнавальний компоненти ( $p \leq 0,001$ ) і якості вольової сфери: емоційність ( $p \leq 0,01$ ), самоконтроль ( $p \leq 0,001$ ) й ініціативність ( $p \leq 0,01$ ), що визначають розвиток комунікативної компетентності. Середньостатистичне значення цих утворень по вибірці зросло від етапу адаптації до етапу професійної майстерності, за винятком показника емоційності. Зафіксовано відмінності у розвитку на рівні тенденції і щодо такої важливої комунікативно-мовленнєвої складової, як вміння слухати. До того відмінності у розвитку комунікативних й організаторських вмінь фахівців зростають у цей період на високому рівні статистичної значущості (див. табл. 2.52).

Таблиця 2.52

**Відмінності у розвитку комунікативної компетентності та її характеристик у фахівців на етапах професійної адаптації і майстерності**

№	Параметри	Професійна адаптація: n=65		Професійна майстерність: n=83		p
		m	$\sigma$	m	$\sigma$	
1.	Комунікативна компетентність	4,35	0,543	4,60	0,604	0,01
2.	Культура спілкування	4,38	0,678	4,70	0,535	0,01
3.	Мовна компетентність	4,12	0,791	4,52	0,601	0,01
4.	Розумово-комунікативні здібності	4,31	0,860	4,65	0,533	0,01
5.	Вміння соціальної взаємодії	4,20	0,825	4,52	0,760	0,05
6.	Вміння вести розмову (спір)	4,10	0,781	4,55	0,722	0,001
7.	Вміння сприймати і розуміти іншу людину	4,18	0,910	4,56	0,721	0,01
8.	Вміння слухати	65,68	13,128	69,60	11,651	0,1
9.	Вміння викладати свої думки	11,34	2,902	13,75	1,603	0,001
10.	Здатність налагоджувати взаємини із співрозмовником	60,22	11,478	65,44	7,022	0,001
11.	Здатність до взаємної підтримки у спілкуванні	20,49	4,614	21,69	2,646	0,05
12.	Здатність до злагоженості у спілкуванні	19,78	4,163	21,53	2,792	0,01
13.	Здатність до улагодження конфлікту	19,94	4,019	22,23	2,851	0,001
14.	Комунікативні вміння	0,689	0,2104	12,064	4,4469	0,001
15.	Організаторські вміння	0,639	0,1650	12,577	3,2011	0,001
16.	Мотиваційний компонент (загальний показник)	4,08	0,956	4,65	0,633	0,001
17.	Пізнавальний компонент (загальний показник)	4,22	0,808	4,69	0,516	0,001
18.	Емоційність	4,55	0,610	4,22	0,727	0,01
19.	Самоконтроль	3,82	1,126	4,55	0,722	0,001
20.	Ініціативність	3,59	0,983	4,15	1,014	0,01

**Примітки:** *m* – середнє значення по вибірці;  $\sigma$  – стандартне відхилення; *p* – достовірність відмінностей.

Тим часом простежимо динаміку у розвитку комунікативної компетентності та її характеристик у психологів і педагогів, починаючи від етапів *первинної* і *вторинної професіоналізації* до досягнення *професійної майстерності* (табл. 2.53, 2.54).

Таблиця 2.53

**Відмінності у розвитку комунікативної компетентності  
та її характеристик на етапах первинної професіоналізації  
і професійної майстерності**

№	Параметри	Первинна професіоналізація: n=56		Професійна майстерність: n=83		p
		m	$\sigma$	m	$\sigma$	
1.	Комунікативна компетентність	4,50	0,575	4,60	0,604	–
2.	Культура спілкування	4,44	0,634	4,70	0,535	0,01
3.	Мовна компетентність	4,10	0,770	4,52	0,601	0,001
4.	Розумово-комунікативні здібності	4,24	0,751	4,65	0,533	0,001
5.	Вміння соціальної взаємодії	4,12	0,881	4,52	0,760	0,01
6.	Вміння вести розмову (спір)	4,06	0,876	4,55	0,722	0,001
7.	Вміння сприймати і розуміти іншу людину	4,18	0,928	4,56	0,721	0,01
8.	Вміння слухати	67,89	11,885	69,60	11,651	–
9.	Вміння викладати свої думки	11,45	2,999	13,75	1,603	0,000
10.	Здатність налагоджувати взаємини із співрозмовн.	60,77	10,207	65,44	7,022	0,01
11.	Здатність до взаємної підтримки у спілкуванні	20,34	4,299	21,69	2,646	0,05
12.	Здатність до злагодженості у спілкуванні	20,25	3,853	21,53	2,792	0,05
13.	Здатність до улагодження конфлікту	20,18	3,265	22,23	2,851	0,000
14.	Комунікативні вміння	5,260	6,5548	12,064	4,4469	0,000
15.	Організаторські вміння	5,145	6,3800	12,577	3,2011	0,000
16.	Суперництво як спосіб реагування в конфлікті	4,08	1,440	4,79	0,555	–
17.	Співробітництво як спосіб реагування в конфлікті	2,53	1,250	2,75	2,428	–
18.	Компромiс як спосіб реагування в конфлікті	2,45	1,006	2,54	1,171	–
19.	Уникання конфліктної ситуації	3,31	1,011	2,96	1,022	0,05
20.	Прийняття як спосіб реагування в конфлікті	2,58	1,329	2,18	1,120	0,1
21.	Мотиваційний компонент (загальний показник)	4,14	1,000	4,65	0,633	0,001
22.	Пізнавальний компонент (загальний показник)	4,35	0,805	4,69	0,516	0,01
23.	Емоційність	4,27	0,785	4,22	0,727	–
24.	Самоконтроль	4,00	1,031	4,55	0,722	0,001
25.	Ініціативність	3,65	1,011	4,15	1,014	0,01

Як бачимо з таблиці 2.53, зафіксовано наявність достовірних відмінностей – на рівні значущості від  $p \leq 0,05$  до  $p \leq 0,000$  – стосовно всіх виділених складових комунікативно-мовленневого, соціально-перцептивного й інтерактивного компонентів комунікативної компетентності спостерігається динаміка в їхньому розвитку в бік підвищення середньостатистичного значення по всій вибірці досліджуваних. Разом з тим не спостерігається достовірних відмінностей у розвитку самого феномену і такої його значущої складової, як вміння слухати. Тим часом такі

відмінності зафіксовано стосовно культури спілкування, а також щодо мотиваційного і пізнавального компонентів суб'єктів взаємодії.

Проте не зафіксовано змін щодо показника емоційності, який характеризує вольову сферу суб'єкта спілкування і носія комунікативної компетентності. До того немає змін у розвитку таких способів реагування в конфлікті, як суперництво, співробітництво і компроміс. Що ж до уникання конфліктної ситуації, то спостерігається зменшення середньостатистичного значення цього показника по вибірці досліджуваних на  $p \leq 0,05$ ; так само знижується за цей період середній показник пристосування фахівців на рівні тенденції у розвитку.

Таблиця 2.54

**Відмінності у розвитку комунікативної компетентності та її характеристик на етапах вторинної професіоналізації і професійної майстерності**

№	Параметри	Вторинна професіоналізація: n=48		Професійна майстерність: n=83		p
		m	$\sigma$	m	$\sigma$	
1.	Комунікативна компетентність	4,44	,712	4,60	,604	—
2.	Культура спілкування	4,50	,619	4,70	,535	0,05
3.	Мовна компетентність	4,23	,660	4,52	,601	0,01
4.	Розумово-комунікативні здібності	4,38	0,640	4,65	,533	0,01
5.	Вміння соціальної взаємодії	4,00	,968	4,52	0,760	0,001
6.	Вміння вести розмову (спір)	4,17	,859	4,55	0,722	0,01
7.	Вміння сприймати і розуміти іншу людину	4,27	,893	4,56	,721	0,05
8.	Вміння слухати	70,04	10,400	69,60	11,651	—
9.	Вміння викладати свої думки	12,83	2,644	13,75	1,603	0,05
10.	Здатність налагоджувати взаємини із співрозмовн.	63,96	6,854	65,44	7,022	—
11.	Здатність до взаємної підтримки у спілкуванні	21,42	2,592	21,69	2,646	—
12.	Здатність до злагоженості у спілкуванні	21,29	2,917	21,53	2,792	—
13.	Здатність до улагодження конфлікту	21,25	2,522	22,23	2,851	0,05
14.	Комунікативні вміння	12,809	3,9212	12,064	4,4469	—
15.	Організаторські вміння	13,277	2,4290	12,577	3,2011	—
16.	Суперництво як спосіб реагування в конфлікті	4,76	0,683	4,79	0,555	—
17.	Співробітництво як спосіб реагування в конфлікті	2,77	1,117	2,75	2,428	—
18.	Компроміс як спосіб реагування в конфлікті	2,46	1,242	2,54	1,171	—
19.	Уникання конфліктної ситуації	2,90	1,009	2,96	1,022	—
20.	Пристосування як спосіб реагування в конфлікті	2,12	1,074	2,18	1,120	—
21.	Мотиваційний компонент (загальний показник)	4,52	0,772	4,65	0,633	—
22.	Пізнавальний компонент (загальний показник)	4,56	0,616	4,69	0,516	—

23.	Емоційність	4,15	0,684	4,22	0,727	–
24.	Самоконтроль	4,33	0,883	4,55	0,722	–
25.	Ініціативність	4,08	1,007	4,15	1,014	–

Як бачимо з таблиці 2.54, не зафіксовано достовірних відмінностей у розвитку стосовно і самої комунікативної компетентності, і низки її характеристик у фахівців у період від вторинної професіоналізації до набуття ними професійної майстерності. Разом з тим наявність динаміки у розвитку в бік зростання середнього значення по вибірці і достовірність відмінностей – на рівні значущості від  $p \leq 0,05$  до  $p \leq 0,001$  – зафіксовано щодо таких складових комунікативно-мовленнєвого компонента досліджуваного феномена, як мовна компетентність, розумово-комунікативні здібності, вміння вести розмову (спір), вміння викладати свої думки; соціально-перцептивного його компонента – вміння сприймати і розуміти іншу людину і, нарешті, таких складових його інтерактивного компонента, як вміння соціальної взаємодії і здатність до улагодження конфлікту. Але середньостатистичний показник вміння слухати зменшився за означений період. Щодо здатності володіння інтонацією, мімікою і пантомімікою так само маємо достовірні відмінності у розвитку ( $p \leq 0,05$ ) у бік більш досконалого володіння цією здатністю на етапі професійної майстерності. До того на рівні тенденції у розвитку на даному етапі поліпшилося у фахівців володіння вмінням самопрезентації – здатністю до самоподання самого себе у ситуації спілкування.

У процесі дослідження було з'ясовано, що питома вага таких складових інтерактивного компонента комунікативної компетентності, як співробітництво, компроміс, уникання і пристосування, що свідчать про способи реагування фахівців у конфліктній ситуації, істотно зростає у педагогів і психологів від етапу професійної адаптації до етапу професійної майстерності, тоді як значення показника суперництва між ними зменшилося. До того досліджувані нами представники соціономічних професій послуговуються здебільшого непродуктивними способами улагодження конфлікту – це пристосування і компроміс. Переважне уникання фахівцями суперництва на етапі професійної майстерності компенсується здебільшого такими способами розв'язання конфлікту, як пристосування (найбільшою мірою), коли здобуває перевагу один з учасників; потім – компроміс, за якого партнери зі спілкування вдаються до взаємних поступок і, нарешті, співробітництво (більшою мірою віддають перевагу цьому способу розв'язання конфлікту психологи, ніж педагоги), коли учасники комунікативної ситуації приймають конструктивні рішення.

У дослідженні з'ясовано, що **психологи** віддають перевагу *позиції Дорослого* у спілкуванні, тобто вони мають розвинене почуття відповідальності, у міру імпульсивні та безпосередні, не схильні до повчань, керуються раціональним підходом у взаємодії з оточенням і прийнятті рі-

шень. Разом з тим спостерігаються певні відхилення щодо послідовності додержання ними цієї позиції на різних етапах професійного становлення. У навчально-виховному процесі та міжособистісному спілкуванні у **педагогів** переважають *позиції Батька і Дитини*, тобто їм властиві здебільшого категоричність, самовпевненість, моралізаторство й подібні їм якості авторитарного характеру, а також пристосувальність поведінки, імпульсивність у рішеннях, актуалізованість емотивної сфери.

Отже, проведене дослідження дало змогу отримати такі *основні результати*:

- Успішність набуття професіоналізму у фаховому спілкуванні залежить від особливостей особистості фахівця, розвитку його професійно-комунікативної компетентності, психологічної готовності до виконання професійних обов'язків, від складності самих професійних функцій і, зрештою, від вміння вчасно подолати розбіжності між ідеальними уявленнями про зміст та умови психолого-педагогічної діяльності й її реальним характером.
- Недостатня професійно-комунікативна компетентність в окремих аспектах психолого-педагогічної діяльності (зокрема, несформованість вміння говорити, вміння слухати, вміння конструктивно реагувати у конфліктній ситуації тощо) – особливо в періоді професійної підготовки й адаптації – вимагає від фахівців активного ознайомлення зі спеціальною інформацією, її ретельного аналізу, віднайдення нових ідей і їх творчої реалізації. А це пов'язано передусім з модернізацією змісту і структури освітнього процесу, що має створювати майбутньому фахівцеві на етапі професійної підготовки можливість для самостійного пошуку і засвоєння нових знань, вдосконалення способів пізнавально-комунікативної діяльності для якомога повнішого самоздійснення на наступних етапах його професіоналізації.
- Емпіричне дослідження показало, що такі основні компоненти комунікативної компетентності, як *комунікативно-мовленнєва, соціально-перцептивна й інтерактивна*, зазвичай визначають її розвиток. Але кореляційні зв'язки у її структурі стають більш тісними й розгалуженими у педагогів і психологів у міру набуття ними професіоналізму. Разом з тим такі комунікативно-мовленнєві вміння, як вміння слухати і вміння викладати свої думки та їхні похідні (через свою недостатню сформованість у досліджуваних), часто не можуть детермінувати розвиток цього феномена. Звідси вдосконалення комунікативної компетентності особистості має відбуватися через цілеспрямований розвиток її структурних компонентів з особливим акцентом на розвитку названих вмінь у складних ситуаціях взаємодії (проблемних, конфліктних) спільно з формуванням позитивного настановлення на забезпечення творчого характеру їх засвоєння і вияву.
- На підставі результатів емпіричного дослідження з'ясовано, що складові комунікативної компетентності фахівців не лише взаємоумовлені й взаємопов'язані, а й мають тісний зв'язок з їх особистісно-



мотиваційними утвореннями (ввічливість, почуття власної гідності, шанобливе ставлення до інших людей тощо), якостями емоційно-вольової сфери і професійними характеристиками, сформованість яких сприяє підвищенню успішності професійно-комунікативного розвитку представників соціономічних професій.

- Свідченням позитивного впливу комунікативної компетентності на професійне зростання фахівця у професіях типу «людина – людина» є існування статистично значущого тісного кореляційного зв'язку між досліджуваним феноменом і низкою професійно важливих його характеристик: професійною самостійністю, успішністю підвищення професійного рівня, професійною творчістю, спеціальною компетентністю як підготовленістю до розв'язання типових професійних завдань, персональною компетентністю як здатністю до постійного підвищення кваліфікації, аутокомпетентністю (що передбачає адекватне уявлення про свої соціально-професійні характеристики і володіння технологіями профілактики та подолання професійних деформацій) і, нарешті, із загальною оцінкою професійного рівня. У свою чергу, всі названі професійні прояви детермінують розвиток комунікативної компетентності фахівця.

Отримані у дослідженні результати можуть бути поширені на інших представників соціономічних професій, оскільки комунікативна компетентність виступає психологічним інструментом здійснення ними трудової діяльності, вона невід'ємна від будь-якого виду професійної компетентності.

## **2.10. Особливості розвитку конфліктної компетентності фахівців професій типу «людина-людина»**

Оскільки праця у системі «людина-людина» характеризується високою емоційною насиченістю міжособистісних контактів, особливої значущості для фахівців набуває така складова професійності як конфліктна компетентність. Сам термін «конфліктна компетентність» виник в контексті загальної комунікативної компетентності і трактується як складне інтегральне утворення, основними складовими якого є компетентність суб'єкта у власному «Я», компетентність у психологічному потенціалі інших учасників конфлікту; ситуаційна компетентність; знання про конфлікт; суб'єктна позиція учасника конфлікту тощо [93].

### **Особливості розвитку конфліктної компетентності оптантів**

Емпіричне дослідження, в якому визначалися особливості розвитку конфліктної компетентності оптантів, було проведено на базі спеціалізованої загальноосвітньої школи-інтернату I – III ступенів для дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування м. Буча Київської області. В ньому взяли участь 63 учні 11 класу. В дослідженні було використано методика визначення основних стилів поведінки в конфлікті Томаса-Кілмена у адаптації Н. Гришиної, методика діагностики готов-

ності до переговорів і розв'язання конфліктів [63], методика дослідження здатності до емпатії І. М. Юсупова [102]; методика визначення рівня агресивності Асінгера, диференційно-діагностичний опитувальник Є. О. Климова, опитувальник для учнів О. М. Кокуна.

Результати за методикою визначення стилю поведінки у конфлікті Томаса-Кілмена наведені у таблиці 2.55. Як видно з таблиці, досліджувані учні школи-інтернату в конфлікті переважно обирають такий стиль поведінки, як компроміс (близько 95%), а найменше віддають перевагу боротьбі (8,3%). Однак, слід зазначити, що для ефективного розв'язання конфлікту людина має володіти усіма стилями, які застосовуються відповідно до контексту того, що відбувається.

Таблиця 2.55

### Стили поведінки у конфлікті старшокласників

Типи поведінки в конфлікті	Рівень вираженості стилю поведінки у конфлікті (%)		
	Низький	Середній	Високий
T1	37,5	55,2	8,3
T2	16,7	66,6	16,7
T3	4,2	75	20,8
T4	25	62,5	12,5
T5	29,2	58,3	12,5

**Примітки:** типи поведінки у конфлікті: T1 – боротьба, T2 – співробітництво, T3 – компроміс, T4 – відхід від конфлікту, T5 – поступливість.

У наступній таблиці 2.56 містяться результати діагностики готовності до переговорів і розв'язання конфліктів. Ми бачимо, що складові готовності до переговорів та розв'язання конфліктів, у цілому, в учнів виражені на середньому рівні, а здібності до переговорів і розв'язання конфліктів – на досить низькому (8,3%).

Таблиця 2.56

### Рівень готовності старшокласників до переговорів і розв'язання конфліктів

	Рівні готовності (%)					
	НВС	ТНВС	С	ТВС	ВЗС	В
Знання	12,5	4,2	29,2	37,5	8,3	8,3
Уміння	12,5	12,5	20,8	16,7	29,2	8,3
Здібності	8,3	4,2	20,8	16,7	33,3	16,7

**Примітки:** НВС – нижчий від середнього, ТНВС – трохи нижчий від середнього, С – середній, ТВС – трохи вищий за середній, ВЗС – вищий за середній, В – високий.

За методикою Асінгера 33,3% старшокласників мають низький рівень агресивності, 58,3% – середній, та 8,3% – високий. Тобто, учні випускного класу, в цілому, коректні у стосунках один з одним, з учителями та вихователями. У них достатньо здорового честолюбства і самовпевненості. Але звертає увагу той факт, що третина опитуваних

має низький рівень агресивності, а значить – є надто миролюбними, що може зумовлювати недостатньо впевненість у власних силах і можливостях. Результати діагностики здібності до емпатії вказують на те, що високий рівень емпатійних тенденцій мають 45,8% опитуваних, середній та низький рівні – по 20,8%, дуже низький – 12,6%. Такі результати свідчать про те, що майже половина учнів-випускників мають високий рівень емпатії, що є свідченням їхньої готовності до збалансованих міжособистісних стосунків. Емпатія робить поведінку людини соціально обумовленою, що особливо цінно у професіях типу «людина-людина».

За результатами кореляційного аналізу (за критерієм Спірмена), такий стиль поведінки у конфлікті як боротьба у старшокласників достовірно пов'язаний зі знанням про конфлікти ( $r = 0,47; p \leq 0,01$ ), зі здатністю навчати інших ( $r = 0,44; p \leq 0,01$ ), а також схильністю до роботи, пов'язаної з відповідальністю ( $r = 0,46; p \leq 0,01$ ). Цей стиль поведінки у конфлікті переважно притаманний учням, які більше поінформовані про розмаїття сучасних професій. А такий стиль поведінки у конфлікті як поступливість, навпаки, обирають ті, хто погано орієнтується у світі сучасних професій. Цікаво, що навчальна успішність має достатньо високий рівень кореляції зі здатністю до розв'язання конфліктів ( $r = 0,58; p \leq 0,001$ ). Також позитивно корелює з навчальною успішністю емпатія ( $r = 0,53; p \leq 0,001$ ). А агресивність, навпаки, негативно ( $r = 0,75; p \leq 0,001$ ). Тобто агресивніші учні виявляють меншу здатність до ефективного розв'язання конфліктів і мають низьку навчальну успішність. Можна припустити, що набуття знань про природу конфліктів, про стратегії можливої поведінки у конфлікті та про способи їх розв'язання знизить агресивність учнів.

Для ефективного розв'язання конфліктних ситуацій треба знати і володіти усіма стилями поведінки в них, а це – боротьба, співробітництво, компроміс, відхід від конфлікту, поступливість. Жоден стиль не може бути кращим, чи гіршим. Який стиль доцільніший залежить від контексту того, що відбувається, від того, хто є учасниками конфлікту та від інших особливостей конфлікту.

Отже, виявлені нами особливості конфліктної компетентності особистості випускників загальноосвітньої школи-інтернату дають можливість розробити рекомендації щодо удосконалення методів професійної орієнтації.

### **Особливості розвитку конфліктної компетентності студентів-медичних психологів**

У наших дослідження взяли участь 561 студент I, III та V курсів Національного медичного університету ім. О.О. Богомольця, які навчаються за спеціальністю «медична психологія». В дослідженні було використано методiku визначення основних стилів поведінки в конфлікті Томаса-Кілмена в адаптації Н. Гришиної, методiku діагностики готовності до переговорів і розв'язання конфліктів, методiku дослідження здатності до емпатії І. М. Юсупова [102], методiku визначення рівня агресивності Асінгера, опитувальник для студентів О. М. Кокуна.

Результати за методикою визначення стилю поведінки у конфлікті Томаса-Кілмена наведені у таблиці 2.57. Згідно з ними, студенти у конфліктах найчастіше обирають такі стилі поведінки, як компроміс (20,8%), однаково часто – відхід від конфлікту та боротьба (по 16,7%), трохи рідше обирають співробітництво (12,5%), а найрідше – поступливість (8,3%). Це може означати, що студенти навчились досягати середньої позиції у конфліктах, коли інтереси учасників конфлікту реалізуються наполовину. Однак, настояти на своєму, реалізувати повністю свої інтереси та задовольнити запити студенти не готові. На це вказує низький показник такого стилю поведінки у конфлікті, як боротьба (45,8% студентів). Насторожує з огляду на зміст майбутньої професії низький відсоток тих, хто готовий поступитися власними інтересами задля вирішення конфлікту (8,3%).

Таблиця 2.57

**Стилі поведінки у конфлікті старшокласників**

Типи поведінки в конфлікті	Рівень вираженості стилю поведінки у конфлікті (%)		
	Низький	Середній	Високий
T1	45,8	37,5	16,7
T2	20,8	66,7	12,5
T3	16,7	62,5	20,8
T4	16,7	66,6	16,7
T5	8,3	37,5	16,7

**Примітки:** типи поведінки у конфлікті: T1 – боротьба, T2 – співробітництво, T3 – компроміс, T4 – відхід від конфлікту, T5 – поступливість.

У таблиці 2.58 наведені результати діагностики готовності до переговорів і розв'язання конфліктів студентів – медичних психологів. Вони вказують на те, що ці студенти, мають непогані знання про конфлікт, його природу, про способи розв'язання конфлікту тощо: трохи вище від середніх знань визначили у себе 37,6% студентів, середній рівень мають 20,8%, вищими за середній рівень вважають свої знання 16,7% студентів, і вважають, що мають високий рівень знань про конфлікти 20,8% студентів. Уміння досліджувані суб'єктивно визначили приблизно на такому ж рівні, як знання. Здібності до розв'язання конфліктів вони виявляють також на досить високому рівні (В – 37,5%, ВЗС – 33,4%, ТВС – 16,7%). Тобто суб'єктивно студенти високо оцінюють свою готовність до розв'язання конфліктів. Однак вони ще не завжди конструктивно поведуться у конфлікті, оскільки найконструктивнішим стилем у конфлікті є співпраця, коли повністю задовольняються інтереси всіх учасників конфлікту, а цей стиль по частоті використання стоїть лише на 4-му місці з п'яти можливих.

**Рівень готовності студентів до переговорів  
і розв'язання конфліктів**

	Рівні готовності (%)							
	ДН	Н	НВС	ТНВС	С	ТВС	ВЗС	В
Знання	0	0	0	4,1	20,8	37,6	16,7	20,8
Уміння	0	0	4,1	4,1	20,8	29,2	25,0	16,7
Здібності	0	0	0	4,1	8,3	16,7	33,4	37,5

**Примітки:** ДН – дуже низький, Н – низький, НВС – нижчий від середнього, ТНВС – трохи нижчий від середнього, С – середній, ТВС – трохи вищий за середній, ВЗС – вищий за середній, В – високий.

Кореляційний аналіз отриманих результатів (за критерієм Спірмена) показав наявність негативного кореляційного зв'язку між показниками рівня знань про конфлікт і стилем поведінки у конфлікті – боротьба ( $p \leq -0,05$ ). Тобто, чим вищий рівень знань про конфлікти, тим рідше використовується стиль поведінки у конфлікті «боротьба». Навпаки, стиль «співробітництво» тим частіше вибирається у конфліктній взаємодії, чим вищий показник знань про конфлікт ( $p \leq 0,05$ ). Також негативний кореляційний зв'язок є між показниками здатності до розв'язання конфліктів та стилем поведінки у конфліктах – «боротьба» ( $p \leq -0,05$ ). Тобто, чим студенти більше готові до розв'язання конфлікту, тим рідше вони обирають боротьбу, як стиль поведінки у конфлікті. Цікавим є кореляційний зв'язок показників емпатії і стилю поведінки у конфлікті «компроміс» ( $p \leq -0,05$ ), що є ще одним підтвердженням нашого припущення про суб'єктивність уявлень студентів про власну емпатію. Також емпатія має прямий кореляційний зв'язок із рівнем тривожності ( $p \leq 0,05$ ).

Показник анкетування, що вказує на гарні стосунки із однокурсниками, позитивно корелює з показниками умінь розв'язувати конфлікти ( $p \leq 0,01$ ) та готовністю розв'язувати, бути здатним до розв'язання конфлікту ( $p \leq 0,05$ ). А позитивність стосунків з викладачами прямо корелює із знаннями про конфлікти та здатністю їх розв'язувати ( $p \leq 0,01$ ). Отже, якщо говорити про створення розвивально-корекційної програми для студентів-медичних психологів, то очевидно, що до неї має ввійти блок з налагодження стосунків з однокурсниками та викладачами, оскільки вміння налагоджувати добрі стосунки позитивно впливає на розвиток особистості студента, у т. ч. в контексті розвитку його конфліктної компетентності.

Ті студенти, які мають сформовану готовність працювати за обраною професією, здебільшого обирають стиль поведінки «поступливість» ( $p \leq 0,05$ ). Стиль поведінки у конфлікті «поступливість» досить часто є виправданим, коли йдеться про значущість для учасника конфлікту його опонента, цей стиль передбачає до деякої міри жертвність. Отже, студенти, які готові до професійної діяльності у якості медичного

психолога, готові до пожертв у разі необхідності. Ті ж, які більше готові до самостійної професійної праці, мають кореляційний зв'язок з показником умінь розв'язувати конфлікти ( $r = 0,01$ ). Тобто, орієнтовані на самостійну працю студенти, є відповідальнішими і мають високий рівень готовності до розв'язання конфліктів, зокрема, в умінні їх конструктивно розв'язувати.

Отже, можна зробити такі **висновки**:

- У процесі розв'язання конфліктів студенти – медичні психологи найчастіше обирають стиль компромісного врегулювання, відхід від конфлікту і боротьбу, а менше всього послуговуються стилем «поступливість». Найконструктивніший стиль розв'язання конфліктів – співпраця – у студентів – на 4-му місці з п'яти можливих. Свою готовність до переговорів і до розв'язання конфліктів студенти суб'єктивно оцінюють на досить високому рівні, що мало відповідає практичному використанню стилів розв'язання конфліктів, коли насправді найчастіше обираються такі стилі, які не дають можливості повністю задовольняти інтереси сторін конфлікту.
- Кореляційний аналіз показав, що чим вищий рівень знань студентів про конфлікти і здатність до їх розв'язання, тим рідше вони використовують стиль поведінки у конфлікті «боротьба»; навпаки, стиль «співробітництво» тим частіше обирається у конфліктній взаємодії, чим вищий показник знань про конфлікт. Уміння та готовність розв'язувати конфлікти позитивно пов'язані із гарними стосунками з однокурсниками та викладачами.
- Аналіз результатів дослідження дозволяє стверджувати необхідність створення спеціальної корекційно-розвивальної програми для студентів-медичних психологів з метою розвитку їх конфліктної компетентності, у т. ч. здатності і готовності студентів до конструктивного регулювання конфліктів та саморегуляції.

#### **Особливості розвитку конфліктної компетентності вчителів на різних етапах професійного становлення**

Дослідження, спрямоване на визначення особливостей розвитку конфліктної компетентності вчителів, проводилося на базі Інституту післядипломної педагогічної освіти Київського університету імені Бориса Грінченка. В них взяли участь 122 вчителі початкових класів київських середніх шкіл різного віку та стажу роботи. В дослідженні було використано методика визначення основних стилів поведінки в конфлікті Томаса-Кілмена в адаптації Н. Гришиної, методика діагностики готовності до переговорів і розв'язання конфліктів, методика дослідження здатності до емпатії І. М. Юсупова, методика визначення рівня агресивності Асінгера, опитувальник для фахівців О. М. Кокуна.

У таблиці 2.59 наведені результати дослідження за методикою визначення стилю поведінки у конфлікті Томаса-Кілмена. Вони свідчать, що вчителі обирають здебільшого такі стилі поведінки у конфлікті, як поступливість – 45,9%, відхід від конфлікту – 38,5% та співробітництво

– 25,5%. Такі стилі як поступливість та відхід від конфлікту часто є психологічно виправданими, але не ведуть до повного задоволення потреб та інтересів сторін конфлікту. Очевидно, що превалювання у вчителів саме цих стилів поведінки у конфлікті – а на третьому місці все-таки співробітництво, свідчить про намагання педагогів будь-що зберегти гарні стосунки у колективі учасників навчально-виховного процесу в школі, поступитись іноді своїми інтересами заради загального благополуччя.

Таблиця 2.59

### Стилі поведінки у конфлікті вчителів

Типи поведінки в конфлікті	Рівень вираженості стилю поведінки в конфлікті (%)		
	Низький	Середній	Високий
T1	87,0	8,2	87,0
T2	14,7	59,8	14,7
T3	4,1	86,1	4,1
T4	7,4	54,1	7,4
T5	9,8	44,3	9,8

**Примітки:** типи поведінки у конфлікті: T1 – боротьба, T2 – співробітництво, T3 – компроміс, T4 – відхід від конфлікту, T5 – поступливість.

Результати діагностики готовності вчителів до переговорів і розв'язання конфліктів наведені у таблиці 2.60.

Таблиця 2.60

### Рівень готовності вчителів до переговорів і розв'язання конфліктів

	Рівні готовності (%)							
	ДН	Н	НВС	ТНВС	С	ТВС	ВЗС	В
Знання	0	4,9	3,3	19,7	23,7	22,2	15,6	10,6
Уміння	1,6	4,1	4,1	12,3	19,6	21,4	18,04	18,86
Здібності	0,8	1,6	1,6	6,5	16,4	15,6	25,04	29,5

**Примітки:** ДН – дуже низький, Н – низький, НВС – нижчий від середнього, ТНВС – трохи нижчий від середнього, С – середній, ТВС – трохи вищий за середній, ВЗС – вищий за середній, В – високий.

Як бачимо з вищенаведеної таблиці, вчителі оцінюють свої знання про конфлікт, його природу й особливості перебігу достатньо високо. Тобто, можна зробити висновок, що переважна частина вчителів має непогані теоретичні уявлення про конфлікт, причини його виникнення, природу взагалі та психологічні особливості його перебігу, а також про можливі способи його вирішення. Що ж стосується практичного використання теоретичних знань, то тут картина наступна – більшість вчителів вважає, що гарно вміє розв'язувати конфлікти: середній рівень вміння розв'язувати конфлікти мають 19,6% вчителів; трохи вищий від середнього рівень – у 21,4%; вищий за середній рівень мають 18,0% вчителів; майже стільки ж – 18,9% вчителів мають високий рівень умінь

розв'язання конфліктів. Здатність до розв'язання конфліктів, до якої входить психологічна готовність до попередження й розв'язання конфліктів, вчителі теж визначають у себе переважно на досить високому рівні. Однак отримані показники вказують й на те, що вчителі, маючи високий рівень знань, умінь і здатності розв'язувати конфлікти, на практиці використовують не найконструктивніші стилі поведінки у конфлікті.

Діагностика рівня агресивності за методикою Асінгера показала, що низький рівень агресивності мають 16,4% вчителів, середній рівень – 82,8%, а високий – 0,8% вчителів нашої вибірки. Такі показники вказують на те, що переважна більшість серед вчителів має помірний рівень агресивності.

Результати дослідження здібності до емпатії вказують на те, що високий рівень емпатійних тенденцій мають 99,2% вчителів нашої вибірки, що є свідченням їх готовності до збалансованих міжособистісних стосунків.

Порівняння діагностичних показників вчителів різного рівня професійної майстерності (за t-критерієм) показало, що вчителі вищої категорії закономірно мають вищий рівень, за вчителів I та II категорії, знань про конфлікти, умінь та здатність їх розв'язувати ( $p \leq 0,05$ ). Також ці вчителі мають найвищий рівень емпатії. Тобто, зростання професійної майстерності вчителів включає підвищення обізнаності у стратегіях вирішення конфліктів, умінь їх розв'язувати.

На рівні достовірності  $p \leq 0,05$  отримані кореляційні зв'язки між показниками стратегії співробітництва та рівнем емпатії, що вказує на те, що вчителі, які мають високий рівень розвитку емпатії, частіше обирають таку стратегію розв'язання конфлікту, як співробітництво. Також спостерігається негативний кореляційний зв'язок між стратегіями компромісу та відходу від конфлікту й емпатією ( $p \leq 0,05$ ), тобто, чим нижчим є рівень емпатії у вчителів, тим частіше вони обирають такі стратегії поведінки у конфлікті, як компроміс та відхід від конфлікту. Все це вказує на те, що саме емпатія є однією з провідних професійно значущих якостей вчителя.

Отже, на основі отриманих результатів можна зробити наступні **висновки**:

- У конфлікті вчителі обирають здебільшого такі стилі поведінки як поступливість та відхід від конфлікту, рідше – співробітництво. Вони мають достатньо високий рівень суб'єктивної оцінки знань, умінь і здібностей до розв'язання конфліктів у вчителів. Проте на практиці вчителі, що перебувають на різних стадіях професійного розвитку, обирають стилі, що тільки іноді є психологічно виправданими і не ведуть до конструктивного вирішення конфліктів.
- Отже, результати нашого емпіричного дослідження вказують на необхідність створення і впровадження в систему підвищення кваліфікації педагогічних кадрів психокорекційної програми оптимізації їх конфліктної компетентності з урахуванням відповідної стадії професійного становлення.



## **2.11. Особливості прояву темпераментальних властивостей на початкових етапах професійного становлення фахівців професій типу «людина-людина»**

Під поняттям «темперамент» розуміють індивідуально-своєрідні властивості психіки, котрі визначають динаміку психічної діяльності людини, відносно однаково, тобто, подібним чином проявляються в різноманітній діяльності незалежно від її змісту, цілей, мотивів і залишаються відносно постійними й у зрілому віці, а також у своєму взаємозв'язку утворюють тип темпераменту [75; 106; 108]. Темперамент тісно пов'язаний з продуктивністю роботи людини. Так, зокрема, особлива рухливість сангвінічного темпераменту може обумовити додатковий позитивний ефект, якщо діяльність вимагає від нього частих переходів від одного способу (роду) занять до іншого, оперативності в прийнятті рішень, одноманітність же, регламентованість, навпаки, швидко втомлює. Флегматики й меланхоліки ж за таких умов – жорсткої регламентації та монотонії, демонструють високу продуктивність і стійкість до втоми [75]. В поведінці та міжособистісному (зокрема, професійному) спілкуванні у фахівців соціальної спрямованості доволі часто виникає необхідність передбачення особливостей реакції осіб різного типу темпераменту з тим, щоб адекватно на них реагувати та ефективно співпрацювати.

У наших дослідженнях, метою яких стало виявлення особливостей прояву темпераментальних властивостей на початкових етапах професійного становлення фахівців професій типу «людина-людина», застосовано такий методичний інструментарій: опитувальник структури темпераменту В. М. Русалова; особистісний опитувальник Г. Айзенка; характерологічний опитувальник К. Леонгарда – Г. Шмішека; методику Дж. Голланда; методику оцінки поведінки у конфлікті К. Томаса, диференційно-діагностичний опитувальник (ДДО) Є. О. Климова та деякі інші.

У дослідженні на **етапі оптації** взяли участь 23 учні 10-го класу спеціалізованої школи (лінгвістичний ухил) № 94 (10 дівчат та 13 хлопців).

Узагальнення результатів дозволило виявити наступне:

1. За ДДО Є. О. Климова, в середньому по групі найбільше виборів зроблено стосовно професій «людина-художній образ» – 5,22 бала із 12 можливих, що становить 43,5%; дівчата це професійне середовище вибирають частіше – 5,5 бала (45,8%), ніж хлопці – 5,0 бала (41,7%);
  - у середньому з частотою в 4,43 бала (36,9%) вибирається середовище «людина-людина»; результати дівчат і хлопців практично однакові, відповідно: дівчата – 4,75 бала, а хлопці – 4,69;
  - у межах 3,35 бала приваблює середовище «людина-знакова система», але тут розбіжності між хлопцями й дівчатами становлять 1,22 бала, тобто, вибори хлопців – 3,92, а дівчат – 2,6 бала;
  - у межах 1,85 бала виявлена різниця між виборами хлопців і дівчат стосовно середовища «людина-техніка»: хлопці – 3,85, а дівчата

- 2,0, що в середньому становить 3,04 бала. Ці результати видаються цілком зрозумілими, оскільки технічні професії й професії «знакова система» більше переважають у вподобаннях чоловіків, ніж жінок;

- стосовно ж професійного середовища «людина-природа», то в середньому по групі цей показник становить 2,57 бала (21,4%), але тут переважають в межах 2,7 бала вибори дівчат проти 2,1 бала серед хлопців.

2. Результати методики Дж. Голланда засвідчили: в середньому по групі найбільш привабливим як для дівчат (8,22 бала), так і для хлопців, правда дещо меншою мірою, є артистичне професійне середовище. Далі йде конвенційне, тобто регламентоване інструкціями, відповідними прописами до виконання, відповідно: 7,44 (дівчата) й 6,84 бала хлопці; підприємницьке займає третю позицію – середню позицію – середній бал – 5,94; четверту позицію посідає інтелектуальне (5,18); соціальне – на п'ятому місці (4,49) й нарешті зі значним відривом – реалістичне – 2,74 бала. Тобто, результати засвідчили, що домінуючі позиції зайняли ті устремління, котрі пов'язані з навчальною, на момент тестування, провідною діяльністю.

3. За результатами особистісного опитувальника Г. Айзенка серед учнів виявлені нормвертованість (12-13 балів із 24 можливих) та екстравертованість, що зафіксована в межах 15-21 балів, тобто в середньому по групі цей показник становить 18,87 бала (78,6%). У дівчат показник екстравертованості виявився в середньому на рівні 20,4 бала (85%), у хлопців – 17,34 (72,3%). Можна припустити, що юнацький вік із необхідністю активного освоєння соціуму потребує саме екстравертованого типу поведінки, що потенційно забезпечує сприятливе «прописування» в соціумі.

Стосовно нейротизму, то тут виявлені більш широкі межі прояву: від 3-х балів (2 особи); 7-13 (17 осіб); 15-16 балів (4 особи) й, згідно методики, тільки в однієї учениці цей показник становить 20 балів. У середньому ж по групі значення нейротизму знаходиться в межах 11,35 бала (44,3%).

Звертає на себе увагу значення показника «соціальна бажаність»: у середньому по групі цей показник становить 2,7 бала, що цікаво, у хлопців він дещо вищий – 3,1 бала, в той час як у дівчат значення цього показника зафіксовано в межах 2,3 бала. Можливо, дівчата почувають себе більш впевнено в шкільному житті.

Отже, в досліджуваній групі учнів переважають екстравертовані поведінкові тенденції з помірно вираженим нейротизмом, що дозволяє припустити високі потенційні можливості реалізувати себе в майбутньому професійному навчанні.

4. Згідно опитувальника Леонгарда-Шмішека в середньому по групі досліджуваних учнів виявлена наступна ієрархія акцентуїтованих проявів характеру й темпераменту:

- найбільш вираженою акцентуацією виявилася гіпертична – 20,75 бала із 24-х можливих (86,46%), далі майже з однаковими кількісни-

ми виявляють «застрагання» (17,7 бала) й емотивність; педантичність і тривожність, відповідно 15 й 14,9 бала займають четверту й п'яту позицію; циклотимність в кількісному виразі становить 12,42 бала (51,75%); демонстративність, збудливість і дистимність майже однакові в кількісному виразі, відповідно: 11,0; 10,8 й 10,1 бала; прояви афективної екзальтації – в межах 8-ми балів й соціальна бажаність знаходиться в межах 3,71 при гранично допустимих значеннях цього показника 5 балів.

Отже, був виявлений значною мірою благополучний профіль акцентуованих рис характеру й темпераменту, який сприяє успішному навчанню, «соціалізації» та реалізації професійних устремлень досліджуваної групи учнів. Додамо також, що профіль акцентуації дівчат (а це й не дивно) більш емоційно насичений, ніж у хлопців.

На етапі професійної підготовки дослідження було проведено серед студентів V курсу факультету соціології НУТУ «КПІ» – майбутніх соціальних працівників. Загальна кількість досліджуваних склала 36 осіб, з них – 11 юнаків і 25 дівчат.

Узагальнення результатів міри прояву досліджуваних якостей на кінець закінчення вузівського навчання (середньо-групові значення) показало:

1. За опитувальником В. М. Русалова (предметний і комунікативний аспекти темпераменту) найвища міра прояву виявилася (оцінка в балах) серед таких показників темпераменту як соціальна ергічність (9 балів із 12 можливих); предметна пластичність і предметний темп – в межах 8 балів і далі – предметна ергічність (7 балів) і соціальна пластичність (6 балів). За великим рахунком, такі результати, що зафіксовані в межах середнього діапазону значень (62,3%), індивідуальна міра прояву знаходиться в межах від 50% до 75%, є позитивним і сприятливим моментом з погляду специфіки соціальної роботи й забезпечення оптимальної для соціального працівника психофізіологічної «ціни» його діяльності (для соціального працівника) й ефективної співпраці з клієнтом. На додаток до цього в якості позитивного моменту виступають й результати стосовно як предметної (в середньому 38,3%), так і соціальної (46,7%) емоційності. А це означає, що досліджувані виявилися помірно чутливими (у середньому в межах 42,5%) до розходження між поставленими і реально досягнутими цілями та до оцінки їхньої діяльності з боку оточуючих, скажімо, можливих незадоволених клієнтів.

Можна припустити, що в колективі, який склався б із співробітників, подібних за своїми характеристиками до досліджуваних нами, професійна соціальна робота здійснювалася б у сприятливих умовах і досить професійно. Що ж стосовно клієнта, то людина (соціальний працівник) з таким усереднено-сприятливим профілем темпераментальних характеристик при помірно низьких значеннях емоційної чутливості, спроможна ефективно вибудовувати професійну комунікацію з іншими (заниженими чи, навпаки, надмірно вираженими якостями) психотипами клієнтів.

2. За результатами опитувальника Г. Айзенка, стосовно загального профілю, отримали наступні результати: в середньому по групі інтроєкстравертованість знаходиться в амбівалентних межах – 12,3 бала, а нейротизм – 10,25 бала (42,7%), тобто, трохи нижчий за середній рівень. Результати свідчать, що в досліджуваній виборці переважають помірно виражені екстраверти, значення цієї якості знаходиться переважно в діапазоні 12-16 балів й фіксується в 50% респондентів. Що ж стосовно інтровертів, то їхня кількість становить у середньому 30,6% з мірою прояву від 7 до 9 балів.

У середньому по досліджуваній групі міра нейротизму становить 10,25 бала (42,7%). Ця якість серед досліджуваних представлена в переважній більшості діапазоном від емоційної стабільності (в середньому в межах 44,4%) й виявлена у 16 з 36 студентів, у 11 досліджених виявлено міру нейротизму в межах 57,5%, і в такої ж кількості респондентів міра нейротизму становить 15-18 балів.

Стосовно співвідношення різних типів темпераменту, показано: змішаних типів – 9 (25%), сангвініків – 11 (30,6%), холериків – 6 (16,7%), флегматиків – 5 (13,9%), меланхоліків – 5 (13,9%).

Отримані результати, на нашу думку, також припускають ефективну співпрацю в колективі та при виконанні професійних обов'язків – співпраці з клієнтом.

3. Аналізуючи результати, отримані за опитувальником Леонгарда – Шмішека, зауважимо – група в цілому показала наступні прояви акцентуацій: в рівній кількісній мірі – гіпертимність, емотивність, демонстративність (в межах 15 (62,5%) балів із 24 можливих); дещо менші прояви – 14 балів (58,3%) виявили із застрягання та циклотимності; афективна екзальтація зафіксована на рівні 13 балів (54,2%); далі йдуть, відповідно: збудливість – 12 балів (50%), педантичність – 10 балів (41,7%), тривожність – 9 балів (37,5%) й стільки ж – дистимність.

Якщо звернутися до інтерпретаційної сутності типів акцентуацій, то можна припустити, що таке різноманіття, така «суміш» акцентуацій, напевне, характеризує досліджувану групу – студентів, молоді (насмішкватість, відносна безтурботність, можливо, навіть легковажність, але, тим не менше, вже таку (V курс – завершення навчання), що має в наявності найнеобхідніші якості й достатню міру їх прояву для успішної роботи з людьми: прагнення ставити й домагатися цілей, ініціативність, жадоба діяльності, співпереживання, оптимізм.

Крім середньогрупових значень проаналізували індивідуальні кількісні значення показників зазначених вище акцентуацій, що дало змогу зробити наступні висновки:

- у ролях керівників і лідерів (за сприятливих умов розвитку всіх необхідних професійно важливих якостей соціального працівника та за наявності достатніх знань) успішно в соціальній роботі можуть реалізувати себе 44% досліджених студентів;

- 42% досліджених доцільно спочатку зосередитися на виконанні завдань, які мають певні напрацювання, схеми, інструкції, алгоритми виконання без надмірної відповідальності та емоційних й фізичних перевантажень;
- 14% респондентів може бути рекомендована діяльність під тісним керівництвом або опікою більш досвідчених соціальних працівників, щоб із часом набути в ході безпосередньої професійної діяльності й розвинути достатньою мірою необхідні професійно важливі якості.

4. За методикою К. Томаса з'ясовано, що студенти – майбутні соціальні працівники – випробовують у конфліктних ситуаціях, у першу чергу, суперництво. А це означає, що їм потрібно вчитися поступатися, звичайно, в розумних межах, тобто виправдано, своїми інтересами на користь іншого, адже колись цим «іншим» буде клієнт, на терези може бути поставлений авторитет (професіоналізм) соціального працівника.

Стратегії співробітництва при розв'язанні проблем й конфліктних ситуацій надають перевагу 9 (25%) досліджених на рівні з компромісом, а це – яскраво виражені позитивні якості соціального працівника як професіонала.

У 11 (30,6%) досліджених співробітництво поєднується з компромісом і униканням – це теж, за великим рахунком, позитивна стратегія поведінки.

Використовують компроміс поряд із униканням 33,3% респондентів; стратегію компромісу поряд із пристосуванням – 8,3%; до компромісу – пристосування – співробітництва – уникання вдаються 13,9% досліджених студентів. Уникати конфліктів намагаються 8,3% студентів, але це, звичайно, не вихід. У житті та роботі постійно уникати конфліктів – малопродуктивний шлях.

Лише одна особа з дослідженої вибірки обрала стратегію пристосування.

Таким чином, серед студентів зафіксовано широкий діапазон поведінкових реакцій у конфлікті. Пояснення цьому, нам здається, потрібно шукати в тому, що наші респонденти мають ще малий життєвий досвід реального професійного життя. І хоча в дослідженні зафіксовані і суперництво, і уникання, і пристосування, навряд чи це свідчить про професійну непридатність досліджуваних до соціальної роботи, адже в ній знайдеться чимало обов'язків, виконання яких мінімізує можливість виникнення конфліктних ситуацій. Що ж стосується середньо-групових значень, то тут виявлено: для даної групи більшою мірою характерним є розв'язання конфліктних ситуацій шляхом компромісу та співробітництва – саме вони є найбільш продуктивними стратегіями в співпраці з людьми.

5. Результати методики Дж. Голланда стосовно професійної спрямованості дозволяють констатувати, що найбільший відсоток – 30,5 становлять студенти, що мають професійну спрямованість соціального типу, далі йде артистичний тип (22,2%), а це означає наявність артистичності, вміння викликати до себе симпатію й, що головне, вміння витіснити

з підсвідомості емоції, що пов'язані з травмуючими подіями, в розумних межах, з позиції професіонала, перейматися негараздами клієнта, а також наявність творчого потенціалу.

Серед досліджених 8 (22,2%) показали однаково виражену спрямованість соціального й артистичного типу, що, ймовірно, свідчить про здатність працювати в соціальній сфері та ще й реалізувати себе в творчості. Відчутно позитивних результатів в особистісному розвитку можна досягти при вмілому поєднанні цих двох якостей (соціабельність й артистизм). Деяким студентам – 10 (27,8%) необхідна спокійна, структурована, розмірена діяльність, що не вимагає частого, емоційно забарвленого спілкування з людьми різних психотипів.

У цілому ж професійна спрямованість групи, як і очікувалося, виявилася соціального психотипу, що повністю відповідає професії соціального працівника.

У додаток до описаних вище даних, вважаємо за доцільне навести емпіричні дані, стосовно деяких інших компонентів професійної спрямованості, що були отримані під час дослідження студентів-психологів I – V курсів Національного педагогічного університету ім. М. Драгоманова. Так, зокрема, мотиваційний компонент особистості студентів був представлений показниками мотивації успіху та мотивації невдач (методики Т. Елерса). В обох вибірках виявлено середній та помірно високий рівні мотивації уникання невдач. Проте, беручи до уваги міру прояву ( $y\%$ ), то на V курсі кількість студентів з надвисоким рівнем мотивації на уникання невдач значно переважає подібну градацію прояву, порівняно зі студентами I курсу. Тобто, стратегія на захист частіше проявляється у студентів V курсу, а схильність до ризику в них, відповідно, менша. Майже рівномірно між середнім і помірно високим рівнями розподілилися у студентів обох курсів відсоткові значення показника мотивації на успіх. Крім того, у студентів V курсу взагалі відсутні значення цього показника надміру високого рівня, тоді як у студентів початкового року навчання цей показник є, але у незначній кількості студентів.

Надія на успіх, очікування його та здатність до ризику відіграють не останню роль у життєвих та у виробничих досягненнях. Одним із факторів, який призводить до невдач, може бути необґрунтований оптимізм, віра в правильність прийняття рішень. Так, люди доволі часто переоцінюють свої шанси на досягнення цілі, а отже, суб'єкт підвищує мотивацію на сміливі, ризиковані дії, в той же час блокує раціональну оцінку своїх можливостей та умов на досягнення актуальної мети – цілі.

Можна припустити, що з огляду на свій юнацький вік, студенти I курсу є більш категоричними і менш розсудливими. Цьому віку ще притаманні риси підліткового, коли емоції ще недостатньо піддаються контролю через брак досвіду та відповідних знань. Студенти ж V курсу, за великим рахунком, вже є дорослими повноцінними членами суспільства, готовими до самостійного життя. Тому вони у своїх поведінкових реакціях більш помірковані. Такій позиції, з огляду на вік, ще не при-

таманні традиційність, шаблонність, стереотипність мислення, але вже наявні навички та певний досвід стосовно дорослої поведінки.

Професійні впоходання, переважання, інтереси досліджувалися за допомогою методик Є. О. Климова та Дж. Голланда. Для формування професійної спрямованості важливим є середовище, в якому перебуває людина: чи відповідає це професійне середовище здібностям і потребам людини, чи зможе вона повноцінно реалізувати себе в ньому. Аналіз результатів за методикою Дж. Голланда показав, що на V курсі, порівняно з I, значно більша кількість студентів виявила спрямованість на діяльність в соціальній сфері, відповідно: 70,72 % та 50 %. Можна вважати, що це є свідченням того, що навчання у ВНЗ позитивно вплинуло на розвиток здібностей, професійно важливих якостей, сприяло уточненню уявлень про професію практичного психолога, тобто в цілому – формуванню професійної спрямованості студентів.

За методикою Є. О. Климова, у студентів V курсу спостерігається значне різноманіття професійних інтересів при домінуванні спрямованості на професійне середовище «людина-людина» (41,6 %), в той час, як на I курсі, кількість виборів на це професійне середовище становить лише 15 %. Можливо, що різноманіття професійних впоходань у студентів V курсу пов'язана з тим, що сучасні умови актуалізують у молодих людей знання, вміння та навички з різних сфер. Для того, щоб успішно реалізувати себе у своїй професії, бути висококваліфікованим знавцем своєї справи, необхідно також розумітися на проблемах суміжних галузей. Іншими словами, сучасна людина успішно компонує в собі спрямованості з різних сфер життя та виробничої діяльності, що дозволяє їй гнучко реагувати на різні ситуації, що виникають в соціумі. Тому навчання у ВНЗ повинне забезпечувати саме такий розвиток, внаслідок якого формується не тільки спрямованість на професію, котру здобувають студенти, а й розвивається усвідомлення, що для того, щоб бути успішним, необхідно мати, або розвивати в собі ще й інші важливі для життя соціальні якості, знання, вміння, навички, що робить людину більш гнучкою, конкурентоспроможною, з можливостями реалізувати себе в різних сферах, тобто, поліфункціональною. Те, що на I курсі виявлено тільки 15 % студентів з професійним спрямуванням на діяльність психолога, свідчить, можливо, про те, що ці студенти ще перебувають у полоні ілюзій стосовно майбутньої професії, або ж вони не досить чітко уявляють собі сутність роботи психолога, чи плутають свої уявлення з реальністю через брак інформації щодо цієї роботи. Студенти ж V курсу значною мірою скеровані на середовище «людина-людина», що є професійним середовищем психолога. І це свідчить про те, що ці студенти усвідомлюють себе майбутніми психологами, вони володіють відповідними знаннями, певною мірою розуміють професійні аспекти роботи психолога, тобто, у них сформована не тільки професійна спрямованість, але й професійна готовність до реалізації себе в обраній професії.

Порівняння ціннісних орієнтацій (методика М. Рокича) студентів першого та останнього року навчання, засвідчує наступне: в обох вибірках на перші три позиції списку термінальних цінностей виходять однакові загальнолюдські цінності, цінності в аспекті особистого життя («любов», «здоров'я», «щасливе сімейне життя»). У студентів I курсу представлено більше різноманіття провідних цінностей. Тут є як прагнення до свободи та незалежності, розваг, так і альтруїстичні цінності, що пов'язані з обраною спеціальністю, а також потреби в розвитку та навчанні. У студентів-випускників на одну з провідних позицій виходить цінність матеріального забезпечення, відсутність матеріальних проблем. У них вже не таке різноманіття цінностей, яке спостерігається на I курсі, а сформовані більш конкретні професійні та життєві цілі. Серед цінностей, що відкидаються у студентів V курсу, на відміну від першого, не спостерігається протиріччя.

Майже всі студенти, незалежно від курсу, відчувають потребу в незалежності й виводять цю потребу на лідируючу, провідну позицію. Припускаємо, що прагнення до свободи – це не юнацький максималізм, а доросла позиція стосовно прагнення до самостійності.

Відповідно до результатів проведеного дослідження, можна стверджувати, що за час навчання у ВНЗ у студентів все ж таки відбулося формування оптимальних для професійної діяльності у сфері соціальної роботи та практичної психології професійно важливих якостей, а також такого компоненту структури особистості, як професійна спрямованість. Аналізуючи анкетні дані, можна відмітити, що студенти V курсу сумлінніше ставляться до навчання, їхній загальний рівень академічної успішності вищий, вони краще обізнані з нюансами професії та перспективами в ній на майбутнє. Студенти за роки навчання починають чіткіше усвідомлювати свої цілі та цінності в житті, до якого професійного середовища відноситься їхня навчальна спеціальність, навчаються розставляти пріоритети, зважувати фактор ризику та його доцільність у кожній ситуації. Вони, в переважній більшості випадків, готові та адаптовані до самостійного професійного функціонування.



### Розділ 3. ПРАКТИКА ПСИХОФІЗІОЛОГІЧНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ СТАНОВЛЕННЯ ФАХІВЦІВ ПРОФЕСІЙ ТИПУ «ЛЮДИНА-ЛЮДИНА»

#### 3.1. Основні зміст, принципи та напрямки психофізіологічного забезпечення професійного становлення фахівця

У науковій літературі нині достатньо поширеним є поняття *психологічного супроводу професійного становлення фахівця*. Такий супровід розглядається як цілісний процес вивчення, формування, розвитку і корекції професійного становлення особистості з урахуванням своєрідності й психологічних особливостей кожної стадії, а також права особистості нести відповідальність за своє професійне життя. Мета психологічного супроводу полягає у повноцінній реалізації професійно-психологічного потенціалу особистості й задоволення потреб суб'єкта діяльності [32].

Досить близько до вказаного, О.О. Євдокимова головне призначення психологічного супроводу вбачає у створенні умов, сприятливих для розвитку особистості на всіх етапах особистісно-професійного розвитку, реалізації актуальних і потенційних можливостей особистості, ефективного засвоєння нових знань в області навчальної і професійної діяльності і побудови життєвої стратегії, оптимізації професійного й особистісного зростання.

Виділяються такі *функції* психологічного супроводу професійного становлення:

- інформаційно-аналітичний супровід окремих етапів професійного становлення (вибору професії, початкового етапу профадаптації, професіоналізації тощо);
- проектування і самопроекткування сценаріїв окремих етапів професійного становлення;
- психологічно компетентне надання підтримки і допомоги особистості в подоланні труднощів професійного становлення, особливо при зміні соціально-професійного середовища;
- професійна реабілітація особистості у випадках тривалої перерви в професійній діяльності (жінок після народження дитини, безробітних, людей, що вийшли з місць ув'язнення тощо);
- забезпечення соціально-професійного самозбереження;
- профілактика розвитку професійних деформацій, надання допомоги в подоланні криз і стагнації;
- корекція соціально-професійного і психологічного профілю особистості [32].

Психофізіологічне забезпечення професійного становлення фахівця за змістом є дещо ширшим за розглянуте перед цим поняття супроводу. Насамперед, за рахунок залучення у процес забезпечення психофізіоло-

гічних методів, а також врахування у його процесі індивідуальних психофізіологічних властивостей.

Засновуючись на проведеному аналізі щодо змісту, етапів та складових професійного становлення фахівця, **психофізіологічне забезпечення професійного становлення фахівця** можна визначити як систему послідовних заходів, спрямованих на формування та розвиток у людини професійної спрямованості та компетентності, професійно важливих якостей і психофізіологічних властивостей з метою досягнення нею найвищого індивідуально можливого професійного рівня та найбільшого розкриття її особистісного потенціалу у певній професійній діяльності [61].

Психофізіологічне забезпечення професійного становлення фахівця, на нашу думку, має ґрунтуватися на **принципах** науковості, послідовності та безперервності, оптимізації, системності, індивідуалізації, адекватності, спрямованості на максимально можливі професійні досягнення.

1. Принцип *науковості* передбачає, що психофізіологічне забезпечення професійного становлення фахівця має ґрунтуватися на загальнонауковій методології, сучасних наукових досягненнях (зокрема, психології та психофізіології), використанні науково обґрунтованих методів та методик, врахуванні науково обґрунтованих даних щодо сучасних особливостей становлення фахівця у певних професіях тощо.

2. Принцип *послідовності та безперервності* – що найвищою ефективності психофізіологічне забезпечення професійного становлення фахівця може бути досягнуте за умови його послідовного здійснення на всіх етапах такого становлення – від етапу професійної орієнтації (оптації) до етапу вищих професійних досягнень.

3. Принцип *оптимізації* передбачає вибір оптимізації як концептуального підходу при застосуванні заходів, спрямованих на психофізіологічне забезпечення професійного становлення фахівця.

У даному випадку, оптимізація являє собою таке застосування зазначених заходів, має спрямоване на індивідуальне узгодження психофізіологічних можливостей певної людини з різноманітними вимогами, які висуває до цих можливостей її професійна діяльність. Подібна оптимізація передбачає взаємопов'язане використання двох основних груп методів: 1) методів отримання інформації та 2) методів впливу (оптимізації). За допомогою першої групи методів (дослідницькі методи) отримується необхідна для ефективного забезпечення професійного становлення фахівця інформація (про особливості його професійної діяльності, його особистісні особливості, наявні та потенційні психофізіологічні тощо). Друга група методів безпосередньо використовується з метою оптимізації його професійного становлення.

4. Принцип *системності* передбачає необхідність урахування різних рівнів системної організації людської індивідуальності (фізіологічного, біоенергетичного, психічного, поведінкового, особистісного, соціально-психологічного) у взаємозв'язку зі значущими аспектами професійної діяльності та соціальних взаємодій людини.

5. Принцип *індивідуалізації* – необхідність урахування індивідуальних особливостей кожної людини (у найширшому розумінні) при виборі та застосуванні заходів, спрямованих на оптимізацію її професійного становлення.

6. Принцип *адекватності* передбачає при здійсненні психофізіологічного забезпечення становлення фахівця застосування заходів адекватних певному етапу його професійного становлення, його індивідуальним особливостям, поставленим завданням тощо.

7. Принцип *спрямованості на максимально можливі професійні досягнення* означає постановку мети сприяння здобуттю певним фахівцем індивідуально максимально можливого для нього професійного рівня та професійних здобутків.

У психофізіологічному забезпеченні професійного становлення фахівця можна виділити чотири основні **напрямки**: за етапами професійного становлення, за його складовими, за певною професією та за спрямованістю заходів.

Так, за *етапами професійного становлення* психофізіологічне забезпечення професійного становлення фахівця може розрізнятися за етапами забезпечення: 1) професійної орієнтації (оптації); 2) професійної підготовки; 3) професійної адаптації 4) первинної професіоналізації; 5) вторинної професіоналізації; 6) професійної майстерності.

За *складовими професійного становлення* психофізіологічне забезпечення професійного становлення фахівця може бути спрямоване на оптимізацію формування та розвитку в нього: 1) професійної спрямованості; 2) професійної компетентності; 3) професійно важливих якостей і 4) професійно важливих психофізіологічних властивостей.

Психофізіологічне забезпечення професійного становлення фахівця також може поділятися залежно від того, у якій *певній професії* воно здійснюється.

І за *спрямованістю заходів* у психофізіологічному забезпеченні професійного становлення фахівця можна виділити спрямування на: 1) формування, розвиток певних якостей (спрямованості, компетентності тощо) та 2) профілактику, подолання негативних особистісно-професійних явищ (професійних криз, деструкцій, вигорання); а також на: 1) застосування діагностичних та 2) оптимізаційних (корекційних) методів.

### **3.2. Загальні рекомендації щодо оптимізації професійного становлення фахівців професій типу «людина-людина»**

Зазначені загальні рекомендації щодо оптимізації професійного становлення фахівців професій типу «людина-людина» безпосередньо засновуються на результатах наших емпіричних досліджень, спрямованих на визначення особливостей формування професійної спрямованості та компетентності фахівців професій типу «людина-людина» від етапу

оптації до етапу професійної майстерності, які викладені у параграфі 2.1 попереднього розділу.

### **Рекомендації щодо оптимізації професійного вибору оптантами професій типу «людина-людина»**

Основним завданням профорієнтаційної роботи з оптантами є сприяння у здійсненні ними вірного вибору професій, зміст діяльності та вимоги яких найбільше відповідають їхнім індивідуальним схильностям і здібностям. Особливої уваги, у формі додаткової роботи з ними, потребують ті учні, які ще не зробили остаточний професійний вибір, не мають достатньо повної інформації про сучасні професії.

При здійсненні профконсультаційної роботи з оптантами слід спиратися на показники виконання ними профорієнтаційних тестів (як то ДДО Є. О. Климова, методика Дж. Голланда тощо), враховувати професії та соціальний статус їхніх батьків, результати виконання методик на виявлення рівня розвитку професійно важливих для професій типу «людина-людина» якостей. Зокрема, низький рівень комунікативних та організаційних здібностей може з високою вірогідністю стати суттєвою перешкодою для успішної роботи за професіями такого типу.

### **Рекомендації щодо оптимізації професійного становлення фахівців професій типу «людина-людина» на етапі професійної підготовки**

На **першому** етапі заходів, спрямованих на оптимізацію професійного становлення майбутніх фахівців професій типу «людина-людина», має бути здійснені анкетування та психодіагностика, спрямовані на виявлення студентів, які мають недостатні рівні професійної спрямованості, навчальної самоефективності, розвитку професійно важливих якостей (зокрема, таких як комунікативні та організаційні здібності). Отримані такими студентами результати можуть уточнюватись у індивідуальних співбесідах.

Наприклад, про низький рівень професійної спрямованості студентів свідчать «низьке» та «посереднє» бажання мати професію, за якою вони навчаються, та такі ж недостатні наміри за нею працювати та зацікавленість у навчанні. Недостатнім рівнем розвитку комунікативних та організаційних здібностей можна вважати їх значення нижчі, відповідно, за 9 і 11 балів, навчальної самоефективності – її діагностичний показник, нижчий за 28 балів.

На **другому** етапі, відповідно до отриманих певним студентом результатів, можуть застосовуватися декілька основних напрямків корекційно-розвивальних заходів:

1. Корегування професійної спрямованості студентів, яке може полягати у знаходженні особистісно-значущих мотивів навчальної діяльності, чіткому визначенні майбутніх професійно-кар'єрних ориєнтирів. Можливе корегування вибору професії, спеціальності чи факультету. Особливої уваги потребують студенти II та III курсів, під час навчання у яких відбувається найбільш виражене зменшення професійної спрямованості.

2. Розвивальні заходи, спрямовані на розвиток навчально-професійної самоефективності та професійно-важливих якостей студентів. Із цією метою можуть використовуватись тренінги особистісно-професійного росту, комунікативні тренінги, ділові ігри тощо.

### **Рекомендації щодо оптимізації професійного становлення фахівців професій типу «людина-людина» у період самостійного здійснення професійної діяльності**

Оптимізація професійного становлення фахівців професій типу «людина-людина», як і на етапі професійної підготовки, може здійснюватися за подібною двохетапною послідовністю (діагностичний та корекційно-розвивальний етапи).

На всіх етапах професійного становлення фахівця актуальним є сприяння розвитку в нього різних складових професійних спрямованості та компетентності. Так, особливої уваги потребують фахівці, які мають невисоку професійну самоефективність, недостатню зацікавленість у власній професійній діяльності, задоволеність її змістом, зарплатою, власною кар'єрою та соціальним становищем, не виявляють любові до своєї професії, не здійснюють регулярних зусиль, спрямованих на підвищення власного професійного рівня, мають невідповідні рівні розвитку професійно важливих якостей.

Також важливою складовою роботи, спрямованої на оптимізацію професійного становлення фахівців професій типу «людина-людина» є первинна та вторинна профілактика виникнення в них ознак професійного «вигорання» та деформації.

Як і у випадку з етапом професійної підготовки, з метою розвитку професійної самоефективності та професійно важливих якостей фахівців, можуть використовуватись тренінги особистісно-професійного росту, комунікативні тренінги, ділові ігри тощо. Доцільним може бути періодичне корегування мотивів професійної діяльності фахівця, його мотивування на постійне підвищення власної професійної кваліфікації.

### **3.3. Оптимізація розумової діяльності фахівців професій типу «людина-людина»**

#### **Створення умов активізації пізнавальних інтересів на етапі професійної підготовки**

Активізація пізнавальних інтересів є важливим чинником розвитку розумових функцій. Виділяють низку психологічних умов активізації пізнавальних процесів у юнаків [32].

1. *Задачний підхід.* Для активізації пізнавальних інтересів провідне значення відіграють пізнавальні задачі, ситуації та вправи, що розвивають самостійність думки. Пізнавальні задачі доцільно пропонувати як під час фронтальних, так і під час індивідуальних занять зі студентами. Основні вимоги до навчальних задач такі: 1) конструюватися повинна не одна окрема задача, а система задач; 2) навчальна задача повинна за-

безпечувати досягнення не тільки найближчих навчальних завдань, але й більш загальних (наприклад, формування здібностей); 3) навчальні задачі повинні базуватися так, щоб засвоєння певних засобів діяльності виступало як прямий продукт навчання.

2. *Значущість знань.* Знання, що сприймаються як непотрібні, засвоюються формально і поверхнево. Тому завданням викладача є розкриття студентам наукової і практичної значущості знань, умінь і навичок, які вони одержують під час навчання у ВНЗ, і таким чином сприяти активізації пізнавальних інтересів.

3. *Привабливість діяльності.* Важливою умовою активізації пізнавальних інтересів є можливість виконання привабливої діяльності в тій галузі, інтерес до якої існує у юнака. Інтереси студентів, як правило, мають не споглядальний, а активний практично-дійовий характер, спрямований, найчастіше, на майбутню професійну діяльність. Отже, наявність педагогічної практики є важливою умовою для розвитку пізнавальних інтересів майбутніх вчителів.

4. *Зв'язок нових інтересів з уже існуючими.* Надійною основою активізації нового інтересу можуть бути вже наявні в особистості інтереси.

5. *Емоційна привабливість об'єкта пізнання.* Предмет пізнання може бути емоційно привабливим за своїм змістом, якщо він містить нову актуальну інформацію. Це особливо стосується розвитку професійних інтересів у студентів. Нові відомості, одержані на лекціях або практичних заняттях, розширюють загальну ерудицію, деталізують конкретні знання, розвивають здатність зіставляти вже усвідомлені факти, вміння аналізувати їх і робити власні висновки.

6. *Засоби стимуляції пізнавальної діяльності.* Важливими стимулами виступають новизна змісту матеріалу та проблемність пізнавальної діяльності. Окрема група стимулів обумовлена суб'єктно-суб'єктними стосунками. Групові стосунки між студентами виступають важливою частиною проблеми мотивації навчання.

### **Розвиток і тренування розумових функцій як чинник підвищення успішності професійної діяльності**

Одним з ефективних методів розвитку мислення є постійне тренування розумових функцій, адже для підтримки високого розумового рівня необхідні регулярні вправи. Новітні дослідження в галузі когнітивістики підтверджують, що стимуляція важливих центрів мозку не тільки в значній мірі уповільнює зниження з віком розумових здібностей, а й допомагає покращити роботу клітин мозку. При цьому важливо розуміти, що різноманітні здібності мозку не конкурують між собою, а, скоріше, допомагають одна одній. Розгляд поняття *тренінг* виявляється тісно пов'язаним з аналізом проблеми психічного розвитку, змін і, ширше, з детермінацією психічного [116].

Фахівці визначають специфічні риси тренінгу, які дозволяють виділити його серед інших методів практичної психології. Це спрямованість на психологічну допомогу учасникам групи в саморозвитку, при

цьому вона походить не стільки від ведучого, скільки від інших учасників. Отже, інтелектуальний тренінг є одним з видів тренінгу, що чинить вплив на розвиток інтелекту. Основними параметрами інтелектуального тренінгу є: проблемність, надпредметність, процесуальність, інтелектуальна потенційність, безоцінковість, децентрованість, груповий характер середовища.

Більшість тренінгових програм присвячено розвитку креативності, або творчого мислення. Засобами забезпечення, тобто створення і утримання проектних характеристик в реальному тренінговому процесі є багатофункціональні проблемні ситуації та сконструйовані на їхній базі психотехнічні процедури. Вони ґрунтуються на зміні звичайних систем зв'язків і відношень, зокрема, часових, просторових і смислових. «Просторовий» тренінг ґрунтується на поєднанні в просторі об'єктів, які, звичайно, не співпадають, причому досить далеких (наприклад, автомобіль і слон), або відповідному роз'єднанні звичайно поєднаних об'єктів (риба і вода). Йдеться, отже, про нестандартне, творче мислення, звільнене від стереотипів, що розкриває інтелектуальний потенціал людини.

*Інтелектуальні вправи.* Існує велика кількість вправ на розвиток різних особливостей мислення та уяви. Ось декілька прикладів.

- Вправа на розвиток *логічності мислення* – «Поняття по порядку». Потрібно розташувати наведені нижче поняття по порядку, а саме від більш приватних до більш загальних таким чином, щоб в ланцюжку утворилася кожна наступна ланка і відносилася до попереднього як рід до виду. Наприклад, якщо дані наступні поняття: «пудель», «тварина», «собака», «домашня тварина», то їх слід розмістити так: «пудель – собака – домашня тварина – тварина».
  1. Храм, давньогрецький храм, будова, Парфенон, ритуальна споруда.
  2. Яблуна, рослина, дерево, плодове дерево, квіткові рослини.
  3. Число, дріб, натуральна дріб, неправильний дріб.
  4. Ґрунт, чорнозем України, природне утворення, чорнозем.
  5. Приголосна буква, знак абетки, літера «Д», буква.
- Вправа на розвиток *гнучкості мислення*. Протягом двох хвилин придумати нестандартне використання для 10 звичних предметів. Наприклад, молоток можна використовувати як прес-пап'є і т.д.
- Вправа на розвиток *швидкості мислення*. Придумати в обмежений відрізок часу антоніми до різних понять.
- Вправа на розвиток *креативності мислення* «Асоціації». Один з учасників виходить з аудиторії. Решта домовляються між собою, кого з групи вони будуть згадувати. Учасник, який вийшов, повертається і повинен відгадати, кого з присутніх загадала група. Він це робить, ставлячи учасникам по черзі запитання на кшталт: «Якою була б ця людина, якщо б вона перетворилася на дерево, стала би вітром, була би твариною, птахом?» і т.п. Той учасник, якому поставлено питання, повинен описати предмет або явище, використовуючи асо-

ціації про характеристиками загаданої людини. Його темперамент, характер, звички, зріст, колір волосся і т.д., але тільки не прямо, а ніби описуючи характеристики об'єкта, про який запитує ведучий. Якщо ведучий відповідає вірно, то наступним водить той учасник, за описом якого ведучий відгадав правильну відповідь. Переможець той, хто визначить загаданого, опитавши якомога менше учасників.

- Вправа на *розвиток уяви* – «Групова картина». Всі учасники сідають у коло. Один з них тримає в руках чистий аркуш паперу і намагається уявити собі намальовану картину. Він починає детально її описувати, а всі інші намагаються «побачити» на аркуші те, про що він говорить. Потім лист передається наступному учаснику, і він продовжує створення уявної картини, доповнюючи вже «написане» новими деталями. Лист передається далі. Ведучий повинен попередити учасників, що це повинна бути саме картина, а не сюжет, що розвивається. Описи повинні бути достатньо докладними для того, щоб можна було однозначно встановити по них просторове взаєморозташування деталей. Закінчення роботи оголошується учасником, який вважає, що картина вже занадто перевантажена деталями.

*Інтелектуально-творчі ігри* також мають багаті можливості для розвитку мислення, творчих та винахідницьких здатностей. Основна мета таких ігор: розвиток здатності до постановки і творчого розв'язання винахідницьких задач і, ширше, розвиток інтелекту [116]. Цей результат, якщо він досягнутий, і є прямим продуктом ігрового процесу. Щодо нових задумів, інколи досить оригінальних і цікавих, то вони в даному випадку – непрямий продукт ігрової діяльності. Особливостями інтелектуально-творчої гри і водночас її відмінностями від інших рольових ігор є такі риси:

- основною метою є розвиток інтелектуально-творчого потенціалу;
- відсутність жодних елементів змагання;
- відображення у грі одночасно ігрової та навчальної діяльності, відсутність їхнього протиставлення;
- гнучка зміна ролей;
- наявність елементів емпатії.

Приклади інтелектуально-творчих ігор: «Визначення гальмівного шляху», «Модернізація навчальної аудиторії» та інші.

Існує велика кількість науково-популярної психологічної літератури, де в доступній для непрофесіоналів та у захоплюючій формі подаються різні вправи, спрямовані на розвиток і тренування певних особливостей мислення. Зокрема, в книзі А. Брегдона «Ігри для розуму» [14] вправи розроблено таким чином, щоб у формі цікавих ігор та головоломок (задачі-маршрути, маніпуляції з цифрами, перестановки, завдання на спостережливість тощо) розвивати логічну дедукцію, образну візуалізацію, маніпуляції з символами і правилами математичного обчислювання, використання вербальних функцій та граматичної логіки для пошуку вирішення завдань, поданих невербально тощо. Цікавість



та простота вправ допомагають розвивати творчі й критичні здібності, що відіграють значну роль у прийнятті різноманітних повсякденних та перспективних рішень.

У книзі Т. В'южека «Логічні ігри, тести, вправи» [62] розвиток розумових функцій планується за такими напрямками: 1) розвиток розумової сили; 2) розвиток розумової гнучкості; 3) розвиток розумової стійкості; 4) розвиток розумової координації.

Позитивними рисами розумових тренінгів у наведеній ігровій формі є зручність та довільність їх використання, а також те, що вони являють собою розумову працю і розвагу одночасно.

### **Профілактика розумово-емоційного перенапруження**

Для людини мають значення не стільки об'єктивні труднощі виробничих і навчальних процесів, скільки нерозуміння того, як навчатися і працювати, правильно використовуючи найбільші резерви свого мозку.

Нині фізіологією навчання і праці розроблено безліч рекомендацій, спрямованих на оптимізацію режиму праці і відпочинку, підвищення дієздатності в різноманітних умовах. У зв'язку з цим ми торкнемося лише частини профілактичних і оздоровчо-лікувальних заходів, що повинні мати безпосереднє значення для попередження і усунення перенапруження [87].

Рекомендації щодо попередження хронічного емоційного стресу:

1. Розумове тренування і безперервна самоосвіта, що сприяють не тільки підвищенню дієздатності, але й зменшенню непотрібних емоційних напружень. Інколи розлади в роботі виникають від незнання і недосвідченості, в зв'язку з чим мають місце стресові ситуації.

2. Підтримка ритмічного навчального та виробничого навантаження. Встановлено, що нервові перенапруження і невротичні реакції частіше виникають в осіб, що беруться за безліч виробничих дій одночасно.

3. Виховання в людині з дитячого віку чіткого переконання, що вона не зможе уникнути стресових ситуацій, негативних емоцій, складних моментів в житті і роботі.

4. Правильне трудове, психогігієнічне, естетичне й етичне виховання, що в значній мірі попереджає ймовірність виникнення конфліктних стресових ситуацій. Необхідно навчити всіх студентів вмінню колективно працювати.

5. Відволікання уваги від стресової ситуації, переключення її на той вид діяльності, що більше за все цікавить або захоплює.

6. Оптимізація санітарно-гігієнічних чинників: встановлення освітленості в межах, передбачених санітарно-гігієнічними нормами; підтримування температури в приміщеннях у межах +20°C; раціональна організація робочих місць як засіб профілактики перенапруження опорно-рухового апарату.

7. Створення умов для виникнення позитивних емоцій.

8. Проведення відпочинку в обстановці, що відрізняється від тієї, де індивідуум звичайно живе і працює. Для зменшення впливу хронічного

емоційного стресу велике значення має характер відпочинку, засіб проведення канікул і їхня своєчасність.

Таким чином, існує багато шляхів нейтралізації впливу хронічного емоційного стресу та виникнення перенапруження. Разом з тим, не слід забувати, що природа наділила організм людини спроможністю не тільки відновлювати змінені функції, а й адаптувати їх до важких умов навчання і праці. І тут значну роль відіграють всі психофізіологічні резерви організму і пластичність центральної нервової системи (ЦНС) людини.

Рекомендації щодо попередження порушення сну:

1. Порушення сну в деяких випадках можна усунути активною діяльністю протягом дня, особливо фізичною. Важливо, щоб сон і бадьорість (активна діяльність) співпадали з біологічними ритмами організму. Тривалість сну в кожного індивідууму визначається спадковими чинниками й особистими властивостями. З власного досвіду кожна людина знає, скільки вона повинна спати, щоб наступного дня бути дієздатною. Для деяких осіб достатньо 6-7 годин, а для інших 8-9 годин сну. Відхід до сну рекомендується не пізніше 23-ої години, підйом – о 6-7 годині ранку. Це сприяє правильному перебігу фаз сну.

2. Швидкому засинанню і міцному сну сприяє щоденна м'язова активність, тому напружену розумову діяльність необхідно поєднувати з фізичною працею або спортивними заняттями. Можна ходити пішки на роботу і з роботи так, щоб час, що витрачається на це, складав 1-1,5 години.

3. Для нормального сну необхідним є певний комфорт спальних місць.

Отже, відновлення нормального сну повинно мати як інформаційне, так і відновлювально-адаптаційне значення. В останньому випадку сон виступає в ролі іммобілізатору стресу перезбудження, він відновлює і корегує безліч тонких процесів перенапруження. Гарний сон дуже важливий, особливо після екстремальних ситуацій і тривалої напруженої розумової діяльності.

Найважливішими факторами профілактики і нейтралізації перенапруження є фізичне виховання і щоденна рухова активність. З метою усунення негативного впливу гіпокінезії на дієздатність у різноманітних фахівців, особливо якщо вона поєднується з постійним нервово-психічним перенапруженням, рекомендуються наступні заходи:

1. Організація короткочасних (2-5 хвилин) пауз для проведення гімнастики в музичному супроводі.

2. Розробка спеціальних комплексів фізичних вправ для домашніх фізкультурних пауз, корисні при самостійних заняттях.

3. Поширення масових фізкультурно-оздоровчих заходів у неробочий час.

### **3.4. *Розвиток властивостей пам'яті фахівців професій типу «людина-людина»: основні заходи та рекомендації***

Торкаючись питання професійного становлення людини і, тим паче, успішності її професійної діяльності, зокрема у професіях типу «людина-людина», неодмінно виникає питання *що сприяє* ефективності функціонування цієї діяльності. Одна з провідних ролей у забезпеченні організації та регуляції діяльності належить завжди пам'яті, яка у ній не виявляється як ізольована функція, а як функція, що органічно впливається у контекст кожної дії, опосередковуючи й об'єднуючи всі операції, що утворюють дану діяльність. Наголошуючи на виключній ролі пам'яті в діяльності, величчям необхідності є розробка проблематики щодо її розвитку.

У першу чергу слід наголосити на тому, що розвиток пам'яті не слід звужувати до накопичення і збереження досвіду. Процес її розвитку не є лише збільшенням об'єму знань, умінь чи деяких прийомів їх переробки та відтворення. На думку В. Я. Ляудіса, розвиток пам'яті слід розуміти, як процес якісних змін у способах організації всього досвіду індивіда, які забезпечують все більше врахування у планах актуальних дій цілей майбутньої діяльності [64]. Власне тому розвиток пам'яті не отожднюється із накопиченням досвіду людини, натомість він потребує створення спеціальних умов, що розширюють діапазон можливостей індивіда як суб'єкта діяльності.

До зазначених умов розвитку пам'яті слід віднести:

1. Зміну форм співробітництва людини в системі спільної діяльності з оточуючими (від роздільної спільної дії, до наслідування і саморегулюючої дії). Зміна форм співробітництва спричиняє зміну власної активності людини, спонукаючи її приймати нові цілі і задачі. Це виступає потужним мотиваційним чинником, який забезпечує перехід до нових рівнів психічної активності та саморегуляції.
2. Створення спеціальної системи зовнішніх форм організації нових дій, що формуються, та тих, які забезпечують їхню реконструктивне відтворення.
3. Цілеспрямоване використання різних засобів об'єктивізації досвіду, що формується. Різноманітні засоби – символічні, знакові, предметно-дієві – не лише розширюють можливості об'єктивізації досвіду, але і його реконструкцію, за рахунок взаємозв'язку різних рівнів функціонування пам'яті, а саме: забезпечуються взаємопереходи і зв'язки логічних та образних систем досвіду, що актуалізуються [64].

Намагаючись окреслити орієнтири для моделювання розвитку пам'яті, слід скористатися доробком учених, які займалися проблемами пам'яті та її цілеспрямованим розвитком. Так, О. М. Леонт'єв, досліджуючи психіку людини, зауважив, що історія розвитку пам'яті розвивається за двома лініями:

- лінією розвитку і вдосконалення засобів запам'ятовування, що залишаються у формі подразників, діючих ззовні;
- лінією перетворення зовнішніх засобів у внутрішні.

Сутність процесу розвитку пам'яті, на думку автора, у тому, що на вищих етапах розвитку поведінки на місце пам'яті як особливої біологічної властивості розгортається складна функціональна система психічних процесів, яка виконує в умовах соціального існування людини ту саму функцію, що і пам'ять, тобто, здійснення запам'ятовування [60].

Наступним орієнтиром у моделюванні розвитку пам'яті виступає особлива етапність її розвитку, яка не зовсім відповідає логіці цього процесу. Так, у дослідженнях П. І. Зінченка, А. О. Смірнова це: а) формування інтелектуальних умінь; б) розвиток мнемічних дій на їх основі. У дослідженнях В. Я. Ляудіс це: а) формування писемного мовлення; б) розвиток пам'яті на її основі. У цих авторів висловлювалося положення про «відставання» мнемічної дії у своєму розвитку від дії пізнавальної [115]. За результатами сучасних досліджень (Б. Ф. Ломов, С. П. Бочарова, Т. Б. Хомуленко) пам'ять ні від чого не відстає й органічно включена в загальний контекст діяльності людини. Мнемічна активність не відстає від інших форм психічної активності, оскільки без неї неможливе їхнє функціонування. Мнемічна діяльність або підкорена пізнавальним цілям, або підкорює собі пізнавальні дії для досягнення мнемічних цілей.

У жодному разі не можна не враховувати такий вагомий орієнтир при моделюванні процесу розвитку пам'яті як те, що даний процес має йти не у протиріччі з попередніми формами, а у їхній єдності, у взаємозв'язку. Наприклад, розвиток опосередкованої абстрактно-логічної пам'яті має здійснюватись у взаємозв'язку з опосередкованою образною пам'яттю. Сам характер знакового опосередкування має розвиватись також на основі принципу наступності від образного знака до знакового образу.

Розвиток опосередкованості є шляхом, який забезпечує вдосконалення функціонування пам'яті як у довільному, так і мимовільному вигляді (оскільки саме вона забезпечує розвиток регуляторних механізмів пам'яті). Тому навчання найбільш повному арсеналу мнемічних прийомів має включатись у програму розвитку пам'яті.

Ще один орієнтир, який необхідно враховувати у процесі розвитку пам'яті, – це те, що цей процес являє собою якісну зміну всієї системи функціональних механізмів, які представлені операційними і регуляторними складовими пам'яті. Центральним моментом цього процесу повинна стати поява і розвиток операційних механізмів. З цього приводу Б. Г. Анан'єв висловив думку про те, що «розвиток операційних механізмів переводить у нову фазу розвитку функціональні механізми пам'яті, так як їхні можливості прогресивно збільшуються, підвищується рівень їхньої системності» [2].

Розвиток операційних механізмів, які являють собою формування системи мнемічних дій (прийомів), відбувається у двох напрямках:

- збільшення можливого арсеналу способів обробки матеріалу;

- набуття і вдосконалення вмій з використання цих способів.

Формуючись, операційні механізми створюють умови для розвитку регуляторних механізмів. Останні розвиваються від зовнішньої регуляції, тобто регуляції з боку мотивації, до внутрішньої регуляції, яка є наслідком розвитку операційних механізмів. Формування останніх як системи дій, орієнтувальних, корегуючих, антиципуючих, прийняття рішення тощо, створюють умови для появи регуляторних механізмів пам'яті. У свою чергу функціональна система пам'яті з появою внутрішньої регуляції стає саморегулюючою системою. З виникненням внутрішньої регуляції стає можливим здійснювати управління процесом запам'ятовування через контролюючі та оціночні дії. У той же час поява внутрішньої регуляції у жодному разі не применшує ролі зовнішньої регуляції, у зв'язку з тим, що мета функціонування пам'яті знаходиться за її межами. Таким чином, взаємодія зовнішньої та внутрішньої регуляції призводить до формування регуляторних механізмів пам'яті. У свою чергу специфічною ознакою процесу розвитку пам'яті є зростання можливості керування мнемічними процесами.

Отже, пам'ять, як вища психічна функція, проявляється і вдосконалюється під час реалізації притаманних їй функцій, тому результативний бік пам'яті може бути вивчений через її процесуальний аспект, тобто характер і динаміку розгортання мнемічної діяльності, у контексті аналізу процесу і результату розв'язування поставленої мнемічної задачі. З позиції запропонованого підходу цілеспрямований розвиток пам'яті потрібно здійснювати у процесі спеціального навчання при розв'язанні мнемічних завдань. Подібне навчання має обов'язково враховувати:

- активізацію операційних механізмів пам'яті, які являють собою систему мнемічних дій, спрямованих на певне перетворення матеріалу, що має запам'ятатися;
- необхідність урахування регуляторних механізмів – результат взаємодії мотиваційної сфери особистості і мнемічних дій.

Зміст алгоритму оцінки розвитку властивостей пам'яті складається з трьох етапів поступового ускладнення розв'язання особистістю мнемічної задачі:

**1 етап** – передбачає оцінку розвитку продуктивності пам'яті на основі збільшення обсягу матеріалу, що потрібно запам'ятати;

**2 етап** – передбачає оцінку розвитку продуктивності пам'яті на основі скорочення часу необхідного для запам'ятовування;

**3 етап** – передбачає оцінку розвитку продуктивності пам'яті на основі ускладнення змісту матеріалу, який необхідно запам'ятати і відтворити.

Послідовне виконання етапів алгоритму оцінки розвитку властивостей пам'яті створює можливість досягнути розвивального ефекту.

**Заходи** щодо розвитку властивостей пам'яті необхідно розділити на:

- *загальні* (універсальні) – це ті, що в цілому сприяють вдосконаленню функціональних можливостей пам'яті;

- *індивідуальні* заходи, які необхідно реалізовувати відповідно до індивідуальних особливостей перебігу пам'яті на психофізіологічному рівні.

Система заходів має реалізовуватися у двох напрямках. Перший напрямок складається зі стадії активного розвитку властивостей пам'яті, яка здійснюється на базі розвивальних занять. Їхня мета полягає у створенні умов, які забезпечують навчання найбільш повному арсеналу мнемічних дій.

Другий напрямок – закріплювальна стадія – представлений спеціалізованою системою таких форм організації мнемічної діяльності, які уможливають появу саморегульованих актів пам'яті людини.

Для досягнення розвивального ефекту при реалізації зазначених напрямів роботи слід дотримуватися наступних **рекомендацій**:

1. *Продуктивність пам'яті залежить від особливостей професійних інтересів. Рекомендовано:* вивчати мотиваційні особливості ставлення до професії та виховувати адекватну професійну мотивацію і стійкі професійні інтереси. Обґрунтовується подібна необхідність тим, що висока навчально-професійна мотивація активізує відбір професійно значущої інформації в оперативній короткотривалій пам'яті з наступним її закріпленням у довготривалій та сприяє міцному її збереженню.

2. *Продуктивність пам'яті фахівця визначається мірою складності розв'язуваних ним задач. Рекомендовано:* визначати і враховувати індивідуальну міру складності мнемічної задачі. Поясненням слугує те, що міра складності (організація умов задачі) детермінує пізнавальну активність фахівця, яка спрямовується на пошук раціональних засобів розв'язування задачі і створення оптимальної моделі образу як опори для відтворення. Надмірне збільшення чи зменшення міри складності задачі однаково негативно впливає на процеси запам'ятання та відтворення. У першому випадку надмірна складність задачі створює значні перешкоди на шляху розуміння людиною змістовної структури матеріалу, а тому їй важко раціонально організувати свої інтелектуальні (мисленнєві та мнемічні) дії. У другому випадку – знижена складність задачі, гальмуючи інтелектуальну активність, також викликає зниження продуктивності пам'яті.

Оптимальною мірою складності виступають ті умови задачі, які раціонально спрямовують дії людини, яка розв'язує, та зберігають при цьому можливість для вияву самостійної активної інтелектуальної діяльності. Остання й приведе людину до виявлення змістовної структури матеріалу.

3. *Продуктивність пам'яті визначається особливостями переробки суб'єктом інформації:* а) в залежності від форми її подачі *рекомендовано:* врахувати індивідуально-психологічні властивості пам'яті фахівців професій типу «людина-людина». Подібна необхідність обумовлюється тим, що основний обсяг інформації, що надходить до пам'яті складають наочні та вербальні повідомлення (у зоровій і звуковій формах), а вони, як відомо, найчастіше пов'язані з образною, вербальною (словесно-логі-

чною) та моторними видами пам'яті. С. П. Бочарова вважає, що всі три зазначені види пам'яті утворюють різні фази єдиного процесу мнемічної переробки інформації [13]. Тому кожний елементарний акт такої переробки включає елементи образної, вербальної та моторної пам'яті, що тісно взаємопов'язані у структурі єдиної функціональної системи мнемічних процесів; б) в залежності від особливостей організації смислової переробки інформації, що підвищує пропускну здатність пам'яті *рекомендовано*: знайти і використовувати доцільний принцип організації смислової переробки інформації, під час якого здійснюється комплектування узагальнених одиниць інформації. Для досягнення цього необхідно створювати спеціальні умови, в яких оптимально поєднуються між собою імовірнісна структура матеріалу та раціональні способи його перекодування (організації) суб'єктом.

Так, регуляція імовірнісної структури матеріалу (зниження його невизначеності) являє собою або пред'явлення невеликої кількості символів (у межах закону Міллера) з більшим інформаційним навантаженням, або, не зменшуючи кількості символів, брати їх узагальненими за змістом і підпорядкованими загальному родовому поняттю.

Що ж до раціональних способів перекодування, то можна використовувати наступні види мнемічних дій (прийомів):

- 1) ті, що спрямовані на виділення і фіксацію зовнішніх зв'язків між одиницями інформаційного матеріалу;
- 2) ті, що спрямовані на виділення і фіксацію зовнішньо-внутрішніх зв'язків.
- 3) ті, що спрямовані на виділення і фіксацію внутрішніх зв'язків матеріалу, що запам'ятовується.

Для розвитку мнемічної діяльності, зокрема для її пропускну здатності, слід дотримуватися логіки використання мнемічних дій: від дій (прийомів), спрямованих на виявлення зовнішніх зв'язків (асоціації, мнемотехніки тощо), через активне використання зовнішньо-внутрішніх до застосування мнемічних дій, що спрямовані на виділення і фіксацію внутрішніх зв'язків. Останні реалізуються за домінуючою участю мислення.

#### 4. *Оптимізація функціонального стану організму фахівця.*

*Рекомендовано*: підвищувати працездатність шляхом дотримання психогігієчних правил організації інтелектуальної праці, режиму дня тощо. Здійснення профілактики розвитку та зняття втоми, підвищення стійкості до емоційних та фізичних навантажень тощо.

### 3.5. *Розвиток властивостей уваги фахівців професій типу «людина-людина»*

Для контролю за процесом уваги, враховуючи її складність як психічного явища, перед нами постає досить складне завдання визначення ролі й з'ясування можливостей контролю та удосконалення всіх характеристичних властивостей уваги, таких як: *концентрація* – ступінь зосередженості уваги на об'єкті; *об'єм* – кількість об'єктів, які можуть бути охоплені

увагою одночасно; *перемикання* – навмисне, свідоме перенесення уваги з одного об'єкту на інший; *розподіл* – можливість утримувати в колі уваги одночасно декілька об'єктів або видів діяльності; *стійкість* – тривалість зосередження уваги на об'єкті. Коли говорять про розвиток, виховання уваги, мають на увазі вдосконалення саме цих властивостей уваги.

Велике значення для оволодіння прийомами психічної саморегуляції уваги має відпрацювання навичок до концентрації. Хоча люди – це істоти, котрі постійно збирають інформацію, вочевидь, що, за нормальних умов, ми дуже старанно добираємо ту інформацію, на якій потрібно зосередитися. Здатність до переробки інформації, на думку Р. Солсо, реалізується на двох рівнях – сенсорному й когнітивному [118]. Якщо нам водночас нав'язують дуже багато сенсорних подразників, може виникнути перенавантаження, і, як наслідок – збої в роботі, тобто результат роботи погіршується, тому людина ігнорує ті подразники, що виявляються другорядними. Це дуже важливе вміння – зосереджуватися на важливих, першорядних сенсорних стимулах та ігнорувати другорядні, іншими словами мова йде про селективність, вибірковість уваги.

Тренування уваги може здійснюватися за допомогою різних прийомів, ми наведемо лише декілька, на наш погляд, найбільш цікавих та результативних.

**Концентрацію уваги** можна розвивати за рахунок зосередження на монотонному русі зовнішніх об'єктів. Для цього може бути використаний годинник. На початку тренування необхідно фіксувати увагу на секундній стрілці, а потім на хвилинній. Далі слід переходити до концентрації уваги на предметах (гудзик, квітка тощо). Від початку тривалість цієї вправи обмежується однією хвилиною, і так декілька разів на день. Поступово період безперервного зосередження уваги на одному предметі доводиться до 4-5 хвилин.

На ступінь концентрації уваги впливає активна діяльність з об'єктом уваги. Зосередження на розумовій діяльності значно полегшується, коли в процес пізнання включена практична дія. Наприклад, легше утримувати увагу на змісті наукової статті, коли читання супроводжується конспектуванням чи якимось схематичним кресленням.

Для засвоєння прийомів концентрації уваги можна використовувати вправу «Три кола» К. С. Станіславського [79]. Ця вправа також дозволяє збільшити **обсяг уваги** – який, як відомо, найменше піддається регулюванню при навчанні та тренуванні.

Сутність вправи полягає у наступному: слід уявити собі три концентричних кола, кожне з яких наповнене певним змістом, та подумки переходити з більшого до меншого. Доцільно, щоб образи великого кола склалися з уявлень – вулиці, будинку, в якому живе людина. Тоді полегшується перехід до середнього кола, основним змістом якого, може бути кімната, в якій проводиться заняття психічною саморегуляцією. Уявивши собі основні елементи кімнати, потрібно зосередити свою увагу на третьому, малому колі своєї уваги.



Також **тренування зосередження** можна здійснювати за допомогою наступних вправ:

1. *Безперервне споглядання* – перебуваючи в зручній розслабленій позі, пильно розглядати який-небудь не дуже складний предмет (коробку сірників, олівець, стакан) протягом 3-5 хвилин, намагаючись не відводити погляд від предмета. Розглядаючи його, спробувати віднайти в ньому якомога більше деталей. Повторюється вправа допоки людина не навчиться порівняно легко утримувати увагу на предметі.
2. *Ритмічне споглядання* – вдивлятися в обраний предмет, роблячи при цьому спокійний вдих, а на видиху закривати очі, так ніби «стираючи» образ предмета. Вправу слід повторити 30-50 разів.
3. *Уявне споглядання* – безперервно або ритмічно споглядати будь-який предмет протягом 3-5 хвилин. Потім, із заплющеними очима, спробувати відтворити його в пам'яті, подумки деталізуючи зоровий образ предмета (протягом 3-5 хвилин). Після цього відкрити очі й звірити оригінал з уявленою копією.
4. *Внутрішній відеокліп* – уважно роздивлятися 2-3 хвилини будь-який простий предмет (ложку), а потім інший (стакан). Закривши очі, подумки покласти ложку в стакан. Повторити декілька разів, ускладнюючи та комбінуючи маніпулювання предметами [79].

*Тренування уваги за допомогою вправи «Пальці»* (груповий варіант). Учасники зручно розташовуються в кріслах або на стільцях, утворюючи коло. Потрібно переплести пальці рук, розташувавши їх на колінах, залишивши великі пальці вільними. За командою: «Почали», людина повільно починає обертати великі пальці один навколо одного з постійною швидкістю й в одному напрямку, стежачи за тим, щоб вони не торкалися один одного. Зосередити увагу на цьому русі. За командою: «Стоп», припинити вправу. Тривалість 5-15 хвилин. Згідно самозвіту, деякі учасники, при виконанні цієї вправи, переживають незвичні відчуття: збільшення кількості пальців або їх відчуження, зміну напрямку їх руху. Хтось відчуває сильне роздратування, занепокоєння. Ці явища пов'язані з незвичністю об'єкта зосередження.

Вправа, що розвиває швидкість і зосередження – *Коректурна проба «Кільця Ландольта»*. Пропонується якомога швидше та точніше викреслювати певне кільце в таблиці, що має 1024 кільця (по 32 у кожній з 32 рядків; 128 кілець з одним із восьми положень розриву, орієнтованих на години доби – 13, 15, 17, 18, 19, 21, 23, 24), наприклад «15». Успішність виконання тесту оцінюється за часом його виконання, та кількістю помилок (пропущених кілець): чим менша величина цих показників, тим вища успішність.

**Для тренування перемикання та розподілу уваги** завдання змінюють: пропонується закреслювати один вид кілець вертикальною лінією, а інший – горизонтальною, або чергувати закреслення двох різних кілець. Згодом завдання можна ускладнити. Наприклад, один вид

кілець закреслювати, інший підкреслювати, а третій обводити колом. Ціль такого тренування – напрацювання звичних, доведених до автоматизму дій, які підлягають певній, чітко усвідомлюваній меті.

Деякі вправи для розвитку навичок розподілу уваги:

- перемножувати подумки два багатозначних числа і в той же час писати на папері добре відомий вірш;
- і навпаки, читати вголос добре відомий вірш, а на папері перемножувати два багатозначних числа.

Коли ці завдання будуть засвоєні, вправа ускладнюється, вірш замінюється незнайомим текстом з книги. Слід читати його вголос, а на папері перемножувати числа. Потім навпаки, переписувати текст з книги, а подумки перемножувати числа. Цю вправу можна ще більш ускладнити, взявши іншомовний текст, чи навіть текст на цілком незнайомій мові.

Далі, проводячи розрахунки та водночас переписуючи незнайомий текст, можна спробувати відповідати на різноманітні запитання. Відповідаючи на запитання, виконання вправ не припиняється.

Ця вправа не тільки розширює діапазон уваги та розвиває таку властивість як розподіл, але й одночасно тренує вміння до концентрації, зосередження. І що вагомо, за рахунок цього, розвивається вміння контролювати свої емоції, стримувати роздратування, що дуже важливо для професій типу «людина-людина».

**Контроль за чуттєво-емоційною увагою.** Ця вправа спрямована на тренування механізмів чуттєво-емоційної уваги. Сутність вправи: слідкувати за мовою іншої людини (співрозмовника, диктора, відповідю учня на уроці тощо), в цей же час подушечками пальців зосереджено досліджується, наприклад, фактура столу чи будь-якого предмета та подумки фіксуються відчуття, що при цьому виникають. Іншими словами, при виконанні цієї вправи здійснюються майже водночас два процеси, котрі по чергово то вмикаються, то вимикаються: то перший – зосередження на мові; то інший – дослідження предмета. Ця вправа за своїм механізмом справляє відволікаючий ефект і спрямована на малопомітне та швидке опанування собою. Крім того, вправа розвиває вміння концентрувати та перемикає увагу, тим самим, розширюючи її діапазон.

**Коливання уваги.** Як свідчать дослідження, в процесі будь-якої діяльності увага зазнає певних коливань. І якщо короткотривалі коливання уваги (в 1-5 секундному інтервалі), практично не відбиваються на її стійкості, за умови напруженої, але цікавої роботи, то через 15-20 хвилин роботи, коливання уваги стають більш виражені й можуть обумовити мимовільне відволікання від об'єкта [130]. Враховуючи те, що продуктивна фіксація уваги на одному об'єкті можлива, як правило лише протягом 20 хвилин, можна рекомендувати в цей період урізноманітнювати форми своєї діяльності, наприклад, переключаючи фокус своєї уваги на інші необхідні дії, об'єкти чи поняття.

### 3.6. *Оптимізація емоційної сфери фахівців професій типу «людина-людина»*

Достатньо ефективними, з метою формування позитивного емоційного стану в студентів та фахівців, а також навчання їх навичкам управління цим станом, можуть бути такі методи, як: групові дискусії, рольові ігри, психогімнастика, ауторенінг, методи релаксації, індивідуально-психологічне консультування, психомалюнок та інші.

**Групова дискусія** – це спільне обговорення якого-небудь полемічного питання, що дозволяє прояснити, змінити думку, позиції й установки учасників групи в процесі безпосереднього спілкування. Дискусія може бути використана як з метою надання можливості учасникам побачити проблему з різних боків, так і як спосіб групової рефлексії через аналіз індивідуальних переживань, розв'язання прихованих конфліктів, надання учасникам виявити свою компетентність і тим самим задовольнити потребу у визнанні і повазі (це підсилює згуртованість групи, полегшує саморозкриття кожного студента і сприяє досягненню поставленої корекційної мети). Виділяють *структуровані* дискусії, у яких задається тема для обговорення і чітко регламентується порядок проведення дискусії (форми, організовані за принципом «мозкової атаки») і *неструктуровані* дискусії, у яких ведучий пасивний, теми обираються самими учасниками, час дискусії формально не обмежується.

Групова дискусія складається з трьох етапів: постановки, розв'язання проблеми та підведення підсумків. Предметом групової дискусії в процедурі формування позитивного емоційного стану може бути особистісна проблема на відміну від соціально-психологічних тренінгів управлінської спрямованості, де предметом виступають інтелектуальні та організаційно-управлінські завдання і міжособистісні проблеми. Психолог, як організатор дискусії, поєднує висловлення учасників з кожного поставленого питання, узагальнює їх, групує, виділяє умовні думки, у ході чого досягається якісно новий результат, малоімовірний при індивідуальній роботі учасників групи.

У тренінгу і психокорекції дуже ефективним вважається використання ігрових методів. На першій стадії групової роботи **рольові ігри** корисні як спосіб подолання скутості й напруженості учасників, як умова безболісного зняття «психологічного захисту». Ігри є інструментом діагностики і самодіагностики, що дозволяє ненав'язливо, м'яко, легко виявити труднощі у міжособистісних контактах і психологічних проблемах. Гра ефективна в створенні умов для саморозкриття, виявлення творчих потенціалів людини, для прояву щирості та відкритості, оскільки відтворює психологічний зв'язок людини з її дитинством. Можливості ігрових методів у тренінговій і психокорекційній роботі невичерпні. Загальною ознакою рольових ігор є включення активності тренуваного в події, що імітують дійсність або наближаються до дійсності.

У рольових іграх психотехнічної процедури корекції емоційної сфери наголос робиться на аналіз і рефлексію проявів емоційної орієнтації

людини в міжособистісній взаємодії. Саме в рольових іграх найбільшою мірою реалізуються принципи активності, об'єктивації поведінки і всі принципи особистісних проявів: емпатійності, відкритості, прийняття, довіри переживанням, динамічності досвіду.

Ситуації взаємодії, обрані для рольових ігор, дають можливість учасникам продемонструвати своєю поведінкою емоційну орієнтацію на прикладі партнерської взаємодії. Можливість досягти успіху у вирішенні складної психологічної ситуації, використовуючи різноманітні способи поведінки, підвищують як зацікавленість учасників, так і методичну цінність рольової гри згідно цілей психокорекційної процедури.

При виборі рольової гри враховується етап, на якому вона використовується. На діагностуючому і постановочному етапах використовуються імітаційні ігри, що дозволяють показати основні помилки учасників, невідповідності позитивної емоційної орієнтації, створити мотивацію до навчання й особистісного зростання. На етапі формування використовуються рольові ігри, що дають можливість сформуванню вміння рефлексувати свої почуття й емоції з приводу індивідуальних поведінкових проявів, комфортність або дискомфорт психологічного самопочуття. На етапі нормування використовуються рольові ігри, які дозволяють у сукупності застосовувати тільки надбані вміння й установки. На етапі здійснення рольові ігри «Критика» і «Схвалення» дозволяють відстежити сформованість умінь і установок згідно психокорекційної мети. Організація рольової гри передбачає чіткість інструкцій учасникам, перерахування ролей і їх вибір учасниками, виклад сюжету гри. Тренер виступає як активний спостерігач.

Психологічний малюнок (**психомалюнок**) використовується на етапі діагностики і формування психотехнічної процедури корекції емоційного стану, а також на етапі здійснення. На етапі діагностики використовуються: психомалюнки-тести «Неіснуюча тварина», «Будинок», «Дерево», «Людина» та інші, що дозволяють одержати інформацію про наявність фобій, самооцінку, стан нервової системи, соціальну спрямованість людини. Також на етапі діагностики можна використовувати психомалюнок «Стіна», що дає інформацію про наявність психологічних захистів, емоційне самопочуття індивіда і його соціальне оточення на теперішньому життєвому етапі. Інтерпретація кольорової гами малюнка, структурних ліній, натиску, форми і розміру сприяють не тільки діагностиці, але і початку формування рефлексії згідно психокорекційної мети.

На етапі формування особливу роль відіграють психомалюнки «Скидання субособистостей», коли окремі члени групи ще не почувають себе здатними відкрито і щиро вербалізувати думки і почуття. Тому на допомогу приходить психомалюнок, у якому реалізується можливість відобразити глибинний психологічний зміст, що відповідає психологічному стану суб'єкта. Психомалюнок «Автопортрет» використовують на етапі здійснення, коли учасники групи застосовують свої нові вміння виражати власні емоції через художній образ і читати психологічний зміст малюнків, що є одним із методів на пізнання логіки несвідомого.

Використання **психогімнастики** дозволяє розвинути вміння рефлексувати і запам'ятовувати широкий спектр невербальних сигналів, відчуттів тіла, емоційних станів і пов'язаних з ними відчуттів, а також удосконалити вміння розпізнавати такі сигнали в інших людей. Таким чином, психогімнастика допомагає створювати цілісність і адекватність Я-образу, паралельно навчаючи позитивному емоційному відношенню до всіх його граней, а також подавати й одержувати зворотній зв'язок відносно нього. В психогімнастичні вправи включені не тільки рухи тіла, але і можливість вербалізувати ключові моменти вміння, що програються. На етапі формування можна застосовувати такі психогімнастичні вправи як «Зображення емоцій», «Передавання емоцій», а у тренінгу спілкування використовуються такі вправи: «Обмін невербальною інформацією», «Контакт очей», «Пташка», «Ув'язнені», «Тварини» тощо. На етапі нормування застосовують такі психогімнастичні вправи: «Заборонний плід», «Колодязь», які відбивають ціннісні орієнтації й актуальні потреби суб'єкта і дають можливість паралельно аналізувати емоційне відношення до цих психологічних характеристик людини.

У психокорекційній процедурі використовують **вправи**, які спрямовані безпосередньо на діагностику і формування позитивного емоційного ставлення до себе, власного Я-образу і через нього до оточуючих людей і дійсності в різноманітності їхніх проявів. Паралельно у вправах можна відпрацьовувати вміння рефлексувати власні почуття, емоції думки і дії. Для формування і нормування позитивної рефлексії емоційної орієнтації використовують вправи «Мої достоїнства і недоліки», «Роздрадування», «Опис удачі-невдачі», «Біла дзеркала», «Я ціную», «Сила мови» та інші.

**Аутотренінг (АТ)** вважається важливим психопрофілактичним та психотерапевтичним засобом регуляції та оптимізації емоційного стану людини. Аутотренінгові вправи виконують як релаксаційну функцію, так і функцію тренування вміння рефлексувати стани і думки, зняття зайвої психічної напруги, стресових станів, розвивають навички ауто-сугестії і закріплюють навички саморегуляції. Особлива увага в курсі АТ відводиться самостійним заняттям для подальшого закріплення навичок [79].

Для подолання почуття тривоги і страху в процесі АТ використовуються вправи «Маяк», «Метелик», «Небо», «Відновлення будинку». Для розширення рівня самосвідомості використовуються різні варіанти вправ «Мудрець»; для можливості рефлексувати емоційні стани, почуття любові, позитивного ставлення до навколишньої дійсності і себе – вправа «Усвідомлення любові».

Ефективним методом психічної регуляції є **музикотерапія**. Негучна мелодійна музика (10Дц) заспокоює, врівноважує емоційний стан людини. Для заспокоєння та врівноваження стану рекомендують такі музичні твори, як: Чайковський «Анданте кантабіле» (зі струнного квартету), «Пісня без слів» (фа мінор); Бах «Арія» (для струнного оркестру), «Прелюдія до мажор» (із першого тому); Моцарт «Нічна серенада» (друга

частина для струнного оркестру); Барбер «Адажіо» (для струнного оркестру); Шуберт «Незакінчена симфонія» (II частина для симфонічного оркестру); Вагнер Вступ до опери «Лоенгрін»; Бізе, Антракт до третьої дії опери «Кармен» та ін.

Застосування вищенаведених методів може забезпечити формування позитивного емоційного стану студентів та фахівців для здійснення ними навчальної та професійної діяльності.

### **3.7. Оптимізація розвитку професійної мотивації у фахівців професій типу «людина-людина»**

#### **Оптимізація розвитку професійної мотивації студентів засобами мотиваційного тренінгу**

Оптимізація розвитку професійної мотивації на етапі професійної підготовки передбачає два етапи: діагностичний і тренінговий.

При здійсненні діагностичного етапу рекомендовано використовувати комплекс психодіагностичних методик: анкета «Мотиви вибору»; методика Джона Голанда; методика «Вивчення мотивів навчальної діяльності студентів» (Реана-Якуніна); методика «Структура мотивації трудової діяльності» (К. Замфір); методика «Діагностика рівня емоційного вигорання» (В. В. Бойка).

Проаналізувавши результати проведеного емпіричного дослідження було визначено (див. параграф 2.2), що мотиваційний компонент професійного становлення студентів-медичних психологів потребує психолого-корекційного впливу. На нашу думку, підвищити рівень професійної мотивації студентів надасть можливість використання мотиваційного тренінгу. Також цей тренінг здатний справити профілактичний вплив щодо виникнення студентів синдрому емоційного вигорання, що рекомендується здійснювати вже під час професійної підготовки фахівців професій типу «людина-людина» [99; 101; 114].

У розроблений мотиваційний тренінг включено вправи для підвищення рівня учбово-пізнавальних мотивів, професійних мотивів та мотивів професійної майстерності і творчої самореалізації, а також внутрішніх мотивів трудової діяльності. Важливим аспектом тренінгової програми є вправи на зниження емоційної напруги, налагодження стосунків з однокурсниками і викладачами, підвищення рівня самооцінки, професійних знань та вмінь, рівня зацікавленості у навчанні. Особлива увага студентів привертається до стану їхнього здоров'я. Також застосовано вправи, спрямовані на формування позитивних, оптимістичних установок і цінностей щодо себе, інших людей та майбутньої професії.

Мотиваційний тренінг включає в себе запозичені й модифіковані елементи тренінгів, описаних в психологічній літературі [16; 27; 52; 91; 98; 107; 109; 110]. Загальна мета тренінгу полягає у розвитку мотиваційного компонента професійного становлення студентів, зокрема таких мотивів, як: професійної майстерності, соціальної значущості праці,

учбово-пізнавальних та комунікативних мотивів, мотивів творчої самореалізації, а також внутрішньої мотивації професійної діяльності та відповідного емоційного компонента. Розвиток кожної складової було забезпечено комплексом тренінгових вправ та ігор.

Тренінг має за мету:

- 1) підвищити рівень мотивів: професійних, учбово-пізнавальних та професійної майстерності;
- 2) підвищити рівень внутрішньої мотивації трудової діяльності;
- 3) налагодити стосунки з однокурсниками та викладачами;
- 4) позбутися синдрому емоційного вигорання та знизити емоційне напруження;
- 5) розвивати здатність розуміти свій емоційний стан і стан іншої людини;
- 6) сформувати навички позитивних установок щодо себе, інших людей та обраної професії.

Для вирішення зазначених цілей використовуються такі методи і техніки: метод позитивної психотерапії (притчі, метафори, позитивна реінтерпритація), бесіди, релаксаційні методи, аналіз ситуацій, рольові ігри, завдання на самопізнання, метод «тренування поведінки», інформаційні повідомлення тощо. Також в структуру тренінгових занять входять: а) *рольові ігри* (моделювання ситуацій); б) *групові дискусії* («Як досягти успіху», «Як ставити цілі», «Як керувати своєю мотивацією» тощо); в) *тренінгові вправи* з подальшим обговоренням та аналізом результатів. Зазначимо, що кожна психологічна вправа, гра чи дискусія сприяють вирішенню одночасно не однієї, а декількох задач, які у комплексі сприяли досягненню основної мети тренінгу.

Мотиваційний тренінг включає в себе п'ять блоків: діагностичний, просвітницький, розвивальний, профілактичний та завершальний. Кількість занять – 12, кожне розраховано на 3 години, тобто тренінг розрахований на 36 годин. Періодичність занять – 1 раз на тиждень, кількість учасників тренінгової групи – 10-14 осіб. Кожне заняття включає у себе наступні елементи: ритуал вітання («Перше коло»), основний зміст, рефлексія з приводу даного заняття і ритуал прощання («Останнє коло»). Також обов'язковим елементом кожного заняття є домашнє завдання, яке дає можливість продовжувати роботу над собою і поза межами тренінгової групи з метою самопізнання та самопосилення, усвідомлення власних мотивів, перенесення досвіду в життя.

Спілкування в умовах мотиваційного тренінгу базується на наступних принципах:

1. «Тут і зараз», розмова про те, що відбувається в групі у конкретний момент; виключення загальних, абстрактних міркувань.
2. Персоніфікація висловів, відмова від знеособлених думок.
3. Активність, включеність в інтенсивну роботу кожного з членів групи, дослідницька позиція учасників.
4. Довірче спілкування, щирість, відкрите вираження своїх думок.

Також робота учасників тренінгової групи засновується на реалізації гуманістичних засад тлумачення природи особистості, а саме:

- 1) людина є відкритою для світу; людське життя розглядається як безперервний процес становлення;
- 2) людина наділена потенціями до безперервного розвитку і самореалізації, які є частиною її природи;
- 3) людина володіє певною мірою свободи від зовнішньої детермінації завдяки смислам і цінностям, якими вона керується у своєму виборі;
- 4) людина – це активна, інтенційна, творча істота [73].

Структуру мотиваційного тренінгу наведено в таблиці 3.1.

Таблиця 3.1

### Структура мотиваційного тренінгу

Блок	Заняття	Вправи	Тривалість (год.)
Блок № 1 «Діагностичний»	Заняття № 1	Психодіагностика	3
	Заняття № 2	«Моє ім'я», «Зустріч руками», «Комплімент»	3
Блок № 2 «Просвітницький»	Заняття № 3	«Сильні сторони мого «Я», «Успіхи в минулому»	3
	Заняття № 4	«Вираження і відображення емоцій і почуттів», «Перебільшення»	3
Блок № 3 «Корекційно-розвиваючий»	Заняття № 5	«Приховані почуття», «Плюси і мінуси», «Незаселений острів», «Список Робінзона»	3
	Заняття № 6	«Усвідомлення мотиву», «Катастрофа на повітряній кулі», «Життєва дорога», «Повинен або вибираю»	3
	Заняття № 7	«Система цінностей», «Хвалько», «Коло нашого життя», «Мої ресурси»	3
Блок № 4 «Профілактичний»	Заняття № 8	«Позитивне тлумачення», «Емоційне насичення», «Мінливий світ»	3
	Заняття № 9	«Хочу досягти», «Я вмію», «Сформуй позитивний Я-образ»	3
	Заняття № 10	«Чарівний магазин», «Плюси і мінуси моєї майбутньої професії», «Праця і професія»	3
Блок № 5 «Завершаючий»	Заняття № 11	«Подяка», «Нове ім'я», «Досягнення мети»	3
	Заняття № 12	«Два королівства», «Задоволення», «Беру з собою в дорогу»	3
Всього:			36



Кожне заняття обов'язково включає в себе три основні частини:

1. *Вступна частина* (розминка), вправа «Перше коло». Її метою є виявлення настрою учасників групи, їх активізація, налаштування на роботу в групі на певну тему, включення в ситуацію «тут і тепер».
2. *Основна частина* – забезпечує рефлексію смисложиттєвих орієнтацій, побудову життєвих цілей. У процесі реалізації основної частини відслідковується групова динаміка, виявляються актуальні стани учасників, відповідно до яких деякі елементи заняття можуть змінюватися. Тут обговорюються як наявні ситуації, так і колишні життєві ситуації учасників. Все, що відбувається в групі, стає єдиним груповим досвідом, який усвідомлюється й інтегрується як окремими учасниками відповідно до їх індивідуальних особливостей, так і групою в цілому.
3. *Завершальна частина* (підсумкова чи розслабляюча), вправа «Останнє коло». У цій частині здійснюється аналіз проведеної роботи кожним учасником, визначаються орієнтири формування перспективної лінії отриманого досвіду, проводиться обговорення загальної атмосфери роботи групи.

Структура занять обов'язково передбачає рефлексію попереднього заняття, інформаційну та практичну частину. Інформаційна частина здійснюється переважно в груповій формі з використанням методів бесіди, міні-лекції, дискусії, круглого столу, мозкового штурму, брифінгу, розповіді тощо. Практична – передбачає використання системи тренінгових вправ, рольових ігор, виконання творчих завдань, здійснення самодіагностики.

Наведемо зміст мотиваційного тренінгу.

Метою *діагностичного* блоку є діагностика провідних мотивів вступу студентів до ВНЗ, мотивів навчальної діяльності та професійних мотивів, визначення рівня розвитку та динаміки мотивації в процесі навчання студентів, спрямованості їхньої особистості, а також визначення рівня розвитку синдрому емоційного вигорання.

На *занятті № 1* студенти знайомляться з метою тренінгу та метою проведення психодіагностики мотиваційного компонента професійного становлення. В даному блоці використовується комплекс психодіагностичних методик.

На *занятті № 2* відбувається обговорення результатів психодіагностики. Після чого студенти беруть участь у вправах: «Прийняття правил», «Перше коло», «Моє ім'я», «Зустріч руками», «Комплімент», «Останнє коло». По завершенні заняття студентам надається домашнє завдання.

Метою *просвітницького* блоку є інформування про професійно значущі якості медичного психолога, підвищення рівня професійної спрямованості.

На *занятті № 3* студенти беруть участь у вправі «Перше коло» (з обговоренням домашнього завдання). Далі – інформаційний блок (міні-лекція «Професійно важливі якості медичного психолога»)

та вправи: «Сильні сторони мого «Я», «Успіхи в минулому», «Останнє коло». Наприкінці заняття студентам дається домашнє завдання.

На *занятті №4* студенти беруть участь у вправі «Перше коло» (з обговоренням домашнього завдання). Далі – інформаційний блок (міні-лекція «Спрямованість особистості») та вправи: «Вираження і відображення емоцій і почуттів», «Перебільшення», «Останнє коло». Наприкінці заняття студентам дається домашнє завдання.

Метою *корекційно-розвиваючого* блоку є корекція емоційного вигорання та розвиток вміння розуміти як власний емоційний стан, так і стан іншої людини, розвиток складових мотиваційного компонента професійного становлення.

На *занятті №5* студенти беруть участь у вправі «Перше коло» (з обговоренням домашнього завдання). Далі – інформаційний блок (міні-лекція «Емоційне вигорання як професійна деформація») та вправи: «Приховані почуття», «Плюси і мінуси», «Незаселений острів», «Список Робінзона», «Останнє коло». Наприкінці заняття студентам дається домашнє завдання.

На *занятті №6* студенти беруть участь у вправах: «Перше коло» (з обговоренням домашнього завдання), «Усвідомлення мотиву», «Катастрофа на повітряній кулі», «Життєва дорога», «Повинен або вибираю», «Останнє коло». Наприкінці заняття студентам дається домашнє завдання.

На *занятті №7* студенти беруть участь у вправах: «Перше коло» (з обговоренням домашнього завдання), «Система цінностей», «Хвалько», «Коло нашого життя», «Мої ресурси», «Останнє коло». Наприкінці заняття студентам дається домашнє завдання.

Метою *профілактичного* блоку є підвищення рівня професійних мотивів та внутрішньої мотивації; профілактика негативного ставлення до майбутньої професії та до власного здоров'я; налагодження стосунків з оточенням.

На *занятті №8* студенти беруть участь у вправах: «Перше коло» (з обговоренням домашнього завдання), «Позитивне тлумачення», «Емоційне насичення», «Мінливий світ», «Останнє коло». Наприкінці заняття студентам дається домашнє завдання.

На *занятті №9* студенти беруть участь у вправах: «Перше коло» (з обговоренням домашнього завдання), «Хочу досягнути», «Я вмію», «Сформуї позитивний Я-образ», «Останнє коло». Наприкінці заняття студентам дається домашнє завдання.

На *занятті №10* студенти беруть участь у вправах: «Перше коло» (з обговоренням домашнього завдання), «Чарівний магазин», «Плюси і мінуси моєї майбутньої професії», «Праця і професія», «Останнє коло». Наприкінці заняття студентам дається домашнє завдання.

Метою *завершального* блоку є узагальнення результатів попередніх занять та підведення підсумків тренінгу.

На *занятті №11* студенти беруть участь у вправах: «Перше коло» (з обговоренням домашнього завдання), «Подяка», «Нове ім'я», «Дося-

гнення мети», «Останнє коло». Наприкінці заняття студентам дається домашнє завдання.

На *занятті № 12* студенти беруть участь у вправах: «Перше коло» (з обговорення домашнього завдання), «Два королівства», «Задоволення», «Беру із собою в дорогу», «Останнє коло» (прощання, підведення підсумків).

Досвід проведення мотиваційного тренінгу дає змогу виокремити такі чинники і умови, що сприяють перенесенню набутих у тренінгу психічних новоутворень і навичок керування власною мотивацією до традиційного навчального процесу:

1. Опанування студентами психологічним інструментарієм (психотехніками) керування власною мотивацією.
2. Посилення в них прагнення до самодетермінації і саморозвитку, що забезпечує використання набутого досвіду мотиваційної саморегуляції в умовах самостійної роботи.
3. Зв'язок тренінгових завдань з навчальним процесом, зокрема, застосування мотиваційних вправ у ході вивчення тем із загальної психології або самостійної роботи студента (наприклад, як теми курсової роботи), а також виконання студентами тренінгових вправ на семінарських заняттях.

Також мотиваційний тренінг може проводитися як практикум з психології або як тренінг у структурі університетських дисциплін (таких як «Загальна психологія», «Психологія особистості», «Диференційна психологія», «Гештальт психологія», «Основи психотренінгу» тощо). Передбачається, що розроблений комплекс вправ мотиваційного тренінгу може використовуватися як у структурі академічних занять (лекціях, семінарах, практикумах, тренінгах), так і самостійно.

### **Рекомендації щодо оптимізації професійного становлення фахівців професій типу «людина-людина» у період самостійного здійснення професійної діяльності (від етапу професійної адаптації до етапу професійної майстерності)**

Оптимізація професійного становлення фахівців професій типу «людина-людина» у період самостійного здійснення професійної діяльності (від етапу професійної адаптації до етапу професійної майстерності) також може здійснюватись у два етапи: діагностичний та корекційно-розвивальний.

На першому, діагностичному етапі рекомендовано використовувати комплекс психодіагностичних методик: методика «Мотиви вибору діяльності викладача» (Є. П. Ільїн); методика «Структура мотивації трудової діяльності» (К. Замфір); методика «Діагностика рівня емоційного вигорання» (В. В. Бойка).

Другий корекційно-розвивальний етап може включати в себе як групову роботу, так й індивідуальні консультації, в залежності від результатів діагностики.

Для прикладу наведемо деякі рекомендації фахівцям (скорочено за [205]).

### **1. Опанування «технології» успішної життєдіяльності:**

- збільшення стресостійкості шляхом конкретизації цілей і задумів, їх продуктивним досягненням і втіленням;
- визначення «головної життєвої мети»;
- розвиток навичок і здібностей до планування власної життєдіяльності; вміння корегувати плани у залежності від зміни ситуації.

### **2. Опанування «технології» позитивного переживання досягнення:**

- оцінка лише власного прогресу, а не порівняння з іншими;
- розвиток самодостатності; орієнтація в оцінці власних досягнень на власну задоволеність;
- максимальна доброзичливість до себе при оцінці результатів.

### **3. Опанування «технології» заповідей успішного життя:**

- визначитися з тим, що хочеш від життя;
- створення «опору», щоб було від чого «відштовхнутися для зльоту» (сім'я, надійні друзі, команда однодумців, необхідні знання, хороше здоров'я);
- простягати руку допомоги іншим;
- «генерування» образу бажаного майбутнього;
- «побудова» кожного дня на фундаменті з гарних думок, оптимізму;
- розвиток гнучкості;
- врахування можливості невдач;
- поважання своєї природи, врахування можливостей власного організму.

## **3.8. Формування професійної ідентичності фахівців професій типу «людина-людина»**

Загальний психологічний зміст поняття ідентичності полягає у відчутті людиною самототожності, власної істинності, повноцінності, причетності до світу та інших людей. Відчуття набуття, адекватності і стабільного володіння особистістю власним «Я» незалежно від змін останнього і ситуації; здатності особистості до повноцінного вирішення задач, що постають перед нею на кожному етапі розвитку [25, с. 186].

У широкому значенні ідентичність розуміється як ототожнення індивіда себе з іншою людиною, безпосереднє переживання суб'єктом того або іншого ступеня тотожності з об'єктом. Саме по собі це визначення не вносить в поняття ідентичності досить чіткого психологічного значення, оскільки вимагає розкрити те поняття, через яке дано визначення тотожності. Тотожність різноманітних образів «Я» формується в контексті їх відповідності окремим уявленням індивіда в тій чи іншій сфері його життя. Проте в понятті тотожності існує і інша складова – тотожність себе з іншими. Ця частина визначення тотожності припускає той факт, що ідентичність не є простою тотожністю собі або іншим, а передбачає певні співвідношення «Я і інші».

Можна виділити декілька наукових підходів, що розглядають структуру, генезис, умови та особливості становлення і розвитку ідентичності. Це психоаналітичний підхід, який включає психосоціальну концепцію Е. Еріксона, статусний підхід Дж. Марсія, ціннісно-вольовий підхід до ідентичності А. Ватермана, біхевіористичний (Д. Кемпбелл, М. Шеріф), інтеракціоністський (Е. Гоффман, Л. Краппман, Дж. Мід та ін.), когнітивний (Г. Брейкуелл, Дж. Тернер, Г. Теджфел), екзистенційно-гуманістичний (Д. Бьюдженталь, А. Мінделл, Е. Міндеял) і структурно-динамічний підхід вітчизняних учених (В. С. Агєєв, Н. В. Антонова, П. І. Гнатенко, О. М. Ічанська, І. С. Кон, О. М. Леонтєв, С. Д. Максименко, В. М. Павленко, В. В. Столін та ін.).

Що стосується *професійної ідентичності*, то нині вона є одним із найбільш затребуваних видів соціальної ідентичності особистості. Сучасний фахівець має володіти здатністю до постійного розвитку та пошуку свого місця в соціальному середовищі.

Термін «професійна ідентичність» не дублює інші усталені у психології поняття. Такі, як професійне самовизначення, професіоналізація, професійний саморозвиток, професійний статус і роль. Професійна ідентичність належить до понять, у яких виражено концептуальне уявлення людини про своє місце в професійній групі чи спільноті. Воно є інтегративним поняттям, у якому виражається взаємозв'язок особистісних характеристик, що забезпечують орієнтацію людини у світі професій, реалізацію її особистісного потенціалу у професійній діяльності, а також можливість індивідуального професійного прогнозування.

Під професійною ідентичністю розуміється характеристика суб'єкта, що обирає і реалізує спосіб професійної взаємодії з навколишнім світом і набуття сенсу самоповаги через виконання цієї діяльності. Ця ідентичність передбачає функціональне й екзистенційне поєднання людини і професії. Це включає розуміння своєї професії, прийняття себе у професії, вміння гарно і з користю для інших виконувати свої професійні функції [90].

Найбільш обґрунтованою вважається думка, в якій професійна ідентичність розглядається як підвид соціальної ідентичності, що володіє усіма загальними ознаками соціальної ідентичності та відповідними закономірностями її формування. Зокрема, володіє усіма основними якостями соціальної ідентичності, пов'язаними із самовизначенням у соціальній групі, прийняттям групового членства, позитивним ставленням до нього тощо.

Сутність професійної ідентичності полягає в самостійній і відповідальній побудові особистістю свого професійного майбутнього, що передбачає високу готовність смислових і регуляторних основ її поведінки в ситуації невизначеності професійного майбутнього здійснювати особистісне самовизначення, інтегрувати в професійне співтовариство і формувати уявлення про себе як про фахівця.

Основна стабілізуюча функція професійної ідентичності полягає у забезпеченні необхідного ступеня професійного центризму та стійкої

професійно-ментальної позиції. Ця функція залежить від: 1) діапазону зміни професійно важливих якостей і ступеня ідентифікації себе з професією; 2) дистанціювання образу своєї професії від інших; 3) системності структури ідентичності. Все це забезпечує можливість перетворення і саморозвитку професіонала [29].

Формування професійної ідентичності є складним процесом, який не завжди усвідомлюється людиною. Вона формується цілісними еталономі типових професійних подій і індивідуалізованих концептуальних схем професійної поведінки. Більш глибоке засвоєння професійних нормативів і стереотипів диференціює і впорядковує образ «ідеального професіонала», який доповнюється образом «себе як професіонала», все більш уточнюється в ході професійного самопізнання – від стереотипів поведінки в непередбачуваних ситуаціях, самореалізації та розвитку особистості в середовищі. В іншому випадку людина ризикує залишитися на рівні виконання вузького набору функцій, нездатною їх трансформувати, враховуючи обставини, що змінилися [80].

Формування професійної ідентичності відбувається в процесі професіоналізації. На думку М. С. Пряжникова, ієрархію рівнів професійної ідентичності можна представити таким чином:

1. Усвідомлення далеких та ближніх професійних цілей, прагнення зрозуміти свою справу, оволодіти нею в повному обсязі, освоїти всі трудові функції; визначення структури професійних відносин і пошук свого місця в них.

2. Засвоєння основних знань, вимог професії до людини, усвідомлення своїх можливостей, уявлення про виконання даної діяльності, здійснення діяльності за зразком; встановлення професійних контактів, входження в професійне співтовариство; відповідність людини і професії встановлюється в модальності: «знаю».

3. Практична реалізація обраних професійних цілей, самостійне й усвідомлене виконання діяльності, формування свого індивідуального стилю діяльності; формування певного кола професійних контактів, інтенсифікація процесу професійного спілкування; відповідність людини і професії встановлюється в модальності: «можу».

4. Вільне виконання професійної діяльності, підвищення рівня домагань – пошук складних професійних завдань, професійне вдосконалення, майстерність і творчість (професійний досвід прагнути до нескінченності); відчуття значущості професійних контактів, усвідомлення своєї професійної неповторності, бажання передавати свій досвід іншим, ділитися ним (професійне спілкування прагнути до досконалості) відповідність людини і професії встановлюється в модальності: «роблю» [97].

Викладемо основні стадії формування професійної ідентичності фахівців на прикладі такої типової професії типу «людина-людина» як психологічний консультант.

**Стадія 1.** *«Збудження і тривога передчуття».* Ця стадія охоплює час від початку навчання до першої зустрічі з клієнтом. Тривалість її ін-

дивідуальна. Вона може тривати протягом довгого періоду часу. Багато що залежить від того, наскільки велике бажання має студент скоріше отримати першого клієнта. На цій стадії стан студента можна охарактеризувати як дифузну тривогу та збудження. З одного боку, наявне захоплююче почуття новизни, чогось невідомого. З іншого – наявне незахищене почуття, оскільки у студента ще немає специфічної професійної мети, на якій він міг би сфокусуватися.

**Стадія 2.** *«Залежність і ідентифікація».* Вона починається, як тільки студент отримує першого клієнта. А закінчується, коли консультант-початківець починає усвідомлювати, що він має значний вплив на клієнтів. Стан консультанта на цій стадії характеризується браком впевненості у собі, у своїх силах, браком знань про результати терапевтичної роботи. Він знаходиться у стані постійного «очікування катастрофи», боїться сказати фразу, яка нібито може спричинити психоз у пацієнта. На цьому етапі у студента ще немає ясного бачення того, що являє собою процес психотерапії. Для нього властива сильна залежність від супервізора, яка може приймати різні форми, від довірчої залежності і прямого підпорядкування до тимчасових відмов від допомоги супервізора. Консультант, як правило, наслідує свого супервізора, його стилі, відносини з пацієнтами і навіть імітує тілесну поставу і звички. Він намагається знайти інструкції, як управляти специфічною поведінкою клієнта на сесії. Часто на цій стадії консультант-початківець долає сумніви у своїх силах. Він схильний приховувати від супервізора більшу частину того, що робить зі своїми клієнтами. Це зумовлено страхом виглядати не досить успішним. Ця стадія формування професійної ідентичності консультанта характеризується вираженням «голодом підтвердження». Він переповнений неадекватними вимогами до себе.

**Стадія 3.** *«Діяльність та триваюча залежність».* Ця стадія зазвичай починається після декількох місяців або років практичної роботи. Як правило, вона ініціюється першим усвідомленням того, що терапевтичний процес сприймається клієнтом серйозно. На цій стадії відбувається рух від пасивності і залежності до часткової автономії та активності. Консультант-початківець тепер може діяти самостійно, а не просто пасивно виконувати всі інструкції супервізора. Зростає відповідальність за терапевтичний процес і усвідомлення того, що він може благотворно впливати на пацієнта, і це призводить до того, що на цій стадії консультант-початківець починає коливатися від переоцінки своїх можливостей до їх недооцінки. На цій стадії тривога з'являється лише епізодично, під час криз. А тому це безумовний прогрес в порівнянні з попередньою стадією: консультант-початківець вже може самостійно ставити перед собою цілі і вибирати терапевтичну стратегію. Супервізії на цьому етапі переповнені обміном теоретичною інформацією, в яких консультант прагне набратися професійних обертів. Однак використання професійного жаргону зовсім не означає, що він глибоко розуміє суть того, що відбувається. У цей період консультант ставить діагнози всім і кожному,

використовуючи психотерапевтичний жаргон. На цій стадії для консультанта має дуже велике значення можливість експериментувати, робити помилки, вирішувати проблеми, які виникають.

**Стадія 4. «Насичення і прийняття самостійності».** Ця стадія починається, коли консультант усвідомлює, що є психотерапевтом. До цього він спостерігав поліпшення в клієнтів і навіть відчував свою причетність до цього, але не сприймав себе як психотерапевта. Суттєвим аспектом розвитку професійної ідентичності є усвідомлення консультантом свого внеску в терапевтичний процес. Тепер консультант-початківець відчуває себе професіоналом, він вже з безпосереднього досвіду багато знає про процес психотерапії, в чому полягає його робота, яка сила його впливу на пацієнта. Він більш осмислено і особистісно підходить до знайомства з тим чи іншим напрямом психотерапії. На цій стадії консультант стає теплішим, зрілим і природним у своїх відносинах з клієнтами. Супервізор стає консультантом, що забезпечує допомогу в разі потреби. Він вже може вступати в теоретичні дискусії з супервізором. Надмірний контроль супервізора на цій стадії викличе протест і буде сприйматися як щось, що позбавляє задоволення від відкриттів.

**Стадія 5. «Ідентичність і незалежність».** П'ята стадія розвитку професійної ідентичності може тривати як кілька років, так і все професійне життя. Консультант, який досяг цієї стадії отримав необхідні професійні навички й успішно їх застосовує. Для нього властиві впевненість у собі і ясність мотивації. У цей час збільшується кількість клієнтів. У консультанта з'являється нова здатність – «виживати» без підтримки супервізора. Основне завдання цієї стадії – відмова від існуючого на попередній фазі знецінення супервізора. Боротьба за незалежність може вилитися в такі форми, як створення «таємних» супервізорських груп, – груп рівних, членами котрих стають психотерапевти, які знаходяться на цій же стадії розвитку. Такі групи задовольняють різні потреби, але найчастіше в них присутній елемент «повстання» проти офіційно встановленого процесу формальної супервізії. Дуже часто відносини в таких групах переповнені сіблінговим суперництвом. Але лише з переходом на наступний етап професійного розвитку з'явиться прийняття і визнання старших колег і супервізорів, незважаючи на їхні недоліки.

**Стадія 6. «Спокій і колегіальність».** Основні почуття психотерапевта, який досяг цієї стадії – спокій, стабільність і колегіальність зі старшими, рівними і молодшими колегами. Почуття професійної ідентичності тепер стає частиною терапевтичного стилю. Тепер консультант – повністю автономний професіонал. Він не намагається наслідувати старих моделей, а все більше персоналізує власний терапевтичний стиль. До своєї роботи з клієнтами він підходить творчо і з більшою схильністю експериментувати. Домінуючий настрій – спокій, а не емоційні підйоми і спади, як на ранніх стадіях професійного становлення. Саме на цій стадії консультант знаходить таке бажане відчуття, що він є повноправним членом професійного співтовариства і що йому довіряють



як професіоналу. Відбувається інтеграція з терапевтичним професійним співтовариством. Це відбивається в способі побудови стосунків з колегами. Якщо на ранніх стадіях консультант-початківець прислухався в основному до думки більш компетентних, статусних колег, то тепер у нього складається думка, що молодші колеги теж можуть бути джерелом цінних ідей.

Отже, на шляху набуття професійної ідентичності консультант послідовно проходить ряд стадій. Але на цьому розвиток професійної ідентичності не зупиняється. Надалі він може сам стати супервізором консультантів-початківців, ділячись з ними знаннями про природу людських страждань і технічними вміннями, а також терапевтичної мудрості, яка набувається лише з роками клінічної практики.

### **3.9. *Розвиток комунікативної компетентності фахівця у професіях типу «людина-людина»***

Усвідомлення особистістю належності до співтовариства професіоналів є результатом тривалого і складного соціокомунікативного процесу, що поєднує фахову соціалізацію і розвиток самосвідомості, спрямований на вдосконалення передусім комунікативної компетентності як інструмента професійного зростання. Свідченням позитивного впливу комунікативної компетентності на професійне зростання фахівця є тісний кореляційний зв'язок між досліджуваним феноменом і низкою професійно важливих характеристик: професійною самостійністю; успішністю підвищення професійного рівня; професійною творчістю; спеціальною компетентністю (підготовленістю до розв'язання типових професійних завдань, здатністю самостійно здобувати нові знання за фахом); персональною компетентністю (здатністю до постійного підвищення кваліфікації, реалізації себе у праці за фахом), аутокомпетентністю (адекватністю уявлення про свої соціально-професійні характеристики і володінням технологіями профілактики та подолання професійних деформацій) і, нарешті, із загальною оцінкою професійного рівня. А всі вищезазвані професійні прояви фахівця у свою чергу визначають розвиток комунікативної компетентності [57].

Вдосконалення комунікативної компетентності ґрунтується передусім на розумінні сутності цього феномену, а також на особистісному ставленні фахівця до професії та його ціннісних орієнтаціях у сфері професійно-комунікативної діяльності, що виявляється у характері, способах і засобах професійної діяльності та міжособистісної взаємодії. Комунікативну компетентність фахівця проаналізовано в контексті реалізації (за її допомогою) трьох основних функцій: комунікативної, перцептивної й інтерактивної – у процесі діяльності й спілкування педагога і психолога. Здійснення цих функцій у ході міжособистісної взаємодії потребує володіння фахівцем сукупністю відповідних вмінь. Передусім це ті вміння, які спрямовані на встановлення емоційно насиченого ко-

мунікативного контакту з партнером зі спілкування, налагодження взаємин із співрозмовником, забезпечення діалогічності у міжособистісній взаємодії, спрямованості на партнера як на мету спілкування, а також на вироблення вміння слухати і володіти ефективною тактикою переконавання іншої людини, здатності контролювати комунікативну поведінку, розв'язувати конфлікти тощо. Всі ці вміння, що мають на меті організацію і регулювання взаємодії та взаємовпливу і досягнення взаєморозуміння, об'єднує *інтерактивна здатність* фахівця. Так само важливо розвивати *комунікативно-мовленнєву здатність* – особливо вміння невербального спілкування, що забезпечує експресивність і природну виразність поведінки фахівця. Вдосконалення *соціально-перцептивної здатності* сприяє посиленню розуміння психологічної й особистісної сутності партнера зі спілкування, емпатійності й рефлексивності суб'єкта у взаємодії. Всі ці здатності взаємопов'язані, взаємозумовлюють розвиток одна одної, визначають вдосконалення комунікативної компетентності і є її структурними компонентами. За їхньою допомогою реалізуються відповідні функції і здійснюється особистісно-комунікативний розвиток фахівця. Відтак, про постійний розвиток цих здатностей і досліджуваного феномена в цілому фахівець має дбати на всіх етапах свого професійного становлення.

Крім того, для гармонізації міжособистісної взаємодії суб'єкт спілкування має активно вправлятися у вдосконаленні тих інтерактивних умінь подолання розбіжностей і залагодження конфлікту, які позитивно впливають на емоційний стан і сталість відносин партнерів зі спілкування: це вміння попереджувати і «згладжувати» конфлікти, вміння «визнавати помилки» і здатність до компромісних дій. Разом з тим слід активізувати вияв суперництва, значення якого зменшилося у педагогів і психологів, починаючи від етапу професійної адаптації до етапу професійної майстерності. Саме суперництво як один із показників подолання розбіжностей у взаємодії виступає, на нашу думку, своєрідною спонукою у творчому вирішенні виниклих у міжособистісній взаємодії проблем і ним не потрібно нехтувати у процесі вдосконалення відповідної компетентності. І хоча суперництво не належить до конструктивних способів розв'язання конфліктної ситуації і передбачає можливі прояви агресивності у спілкуванні, але саме суперництво, або (якщо перейти на мову економіки) конкуренція, – рушій прогресивного розвитку: саме воно забезпечує боротьбу ідей. Однак слід враховувати і те, що тільки здатність до співробітництва забезпечує продуктивність поведінки в конфліктній ситуації, бо обидва її учасники досягають успіху. Треба програвати реальні психологічно складні ситуації: проблемні, конфліктні, що сприяє зростанню комунікативної компетентності особистості і підвищенню її соціальної адаптованості.

Тим часом для оптимального функціонування особистості – з позиції трансактного аналізу – в ній мають бути гармонійно поєднані всі

три стани «Я»: Дорослого, Батька і Дитини, а також повинен своєчасно актуалізуватися певний Я-стан у тих випадках, коли це потрібно для гармонійного спілкування. Результати ж дослідження не свідчать про чіткість виконання потрібної функції Я-станом досліджуваних – *психологи* віддають перевагу позиції Дорослого, а у *педагогів* переважають позиції Батька і Дитини у спілкуванні. Тому цим фахівцям потрібно постійно вправлятися у виробленні позиції, адекватної конкретній комунікативній ситуації, аби запобігти порушенням, дисгармонії у спілкуванні.

Поза тим оптимальне формування комунікативної компетентності на різних етапах професійного становлення особистості передбачає додержання таких психолого-дидактичних умов:

- визначення *зовнішніх впливів* як зовнішньої спонуки для розвитку складових комунікативної компетентності, що має на меті цілеспрямоване навчання спілкуванню через різні інноваційні форми ведення занять: а) проблемні лекції, які моделюють пошукову діяльність; б) лекції-візуалізації, на яких застосовуються опорні схеми-таблиці з відповідним коментарем їхнім тренером; в) лекції-прес-конференції, спрямовані на забезпечення обміну думками, емоціями, досвідом міжособистісної взаємодії; г) організація спеціального семінару (традиційна групова форма) спільно із застосуванням новітньої технології – коучинга, що акумулює в собі можливості тренінгових методів, запитальних технологій і дає змогу розкрити професійно-комунікативний потенціал фахівця;
- реалізація *внутрішніх спонук* як чинника, за Г.С. Костюком, «саморуку», «саморозвитку особистості» – в тому числі фахівця, його природних сил. Для набуття особистісного досвіду професійно-комунікативної компетентності доцільне використання *психолого-комунікативного тренінгу* як методу активної навчально-комунікативної діяльності, що може включати такі засоби: групову дискусію, ігрові технології, вправи на прояв вербальної та невербальної креативності, рефлексивні коментарі тощо.

Отже, оптимальне формування комунікативної компетентності на різних етапах професійного становлення особистості можливе під впливом навчання та виховання і завдяки їй внутрішній роботі та само-реалізації в діяльності як суб'єкта спілкування.

У педагогічній взаємодії – на підставі врахування діалогічної природи спілкування – потрібно послуговуватися такими *загальними методичними рекомендаціями* щодо комунікативного розвитку фахівця:

1. Навчання спілкуванню, виховання комунікативно компетентної особистості фахівця має ґрунтуватися передусім на принципах «суб'єкт-суб'єктної педагогіки».

2. У процесі вироблення стилю взаємодії і вдосконалення комунікативної поведінки слід враховувати ту обставину, що правила міжособистісної взаємодії з іншими людьми і між ними можна опанувати лише в реальному процесі спілкування, що є вельми не простим завданням.

3. Навчання спілкуванню, розвиток комунікативної компетентності традиційно поєднує лекційну підготовку з вправлянням (тренувальними вправами), а також повторне повернення до теорії з метою аналізу отриманих результатів. При цьому не варто ставити знак рівності між навчанням і тренінгом, між навчальним і тренувальним аспектами, оскільки термін «тренінг» має вживатися не для позначення методів навчання, а для позначення методів розвитку здібностей до навчання або оволодіння будь-яким складним видом діяльності, зокрема спілкуванням. І такий тренінг може бути спеціально організованим або природним [27].

4. Слід поєднувати традиційні методи з активними груповими методами – особливо це стосується людей зрілого віку як основної маси кваліфікованих спеціалістів. Адже з віком посилюються зв'язки між образним, практичним і вербально-образним мисленням, що робить використання цих методів доцільним у практиці післявузівської підготовки спеціалістів.

5. Ефективною організаційно-дидактичною формою є навчально-тренувальні групи (НТГ), що використовують низку методів і забезпечують високу пізнавальну активність тих, кого навчають, адекватність одержуваних ними соціально-психологічних знань, а також розвиток властивих кожному з них комунікативних умінь та навичок. Наголосимо, що метою цієї комплексної форми навчання спілкуванню, що включає різні методи соціально-психологічної підготовки, виступає розвиток «соціального інтелекту» як «стійкої здатності розуміти самого себе, а також інших людей, їхніх взаємин і прогнозувати міжособистісні події» [27].

6. Як активні групові методи вдосконалення комунікативної компетентності, що мають поєднуватися з традиційними методами, треба використовувати такі з них: дискусії, розбір випадків із практики, дидактичні та рольові ігри, тренування міжособистісної чутливості та невербальних проявів із застосуванням відеозаписів тощо [5].

7. На відміну від традиційних форм навчання, де невербальні засоби спілкування ігноруються або пригнічуються, при активному навчанні кодування і декодування невербальних повідомлень становить одне з головних методичних завдань. Цьому сприяє сенситивізація фізичних дій (усвідомлення своїх просторових переміщень, тілесної оболонки «Я», функціонування організму в цілому). В результаті той, кого навчають, повинен: а) вміти думати про окремі частини свого тіла; б) розуміти ритм, імпровізуючи танцювальні рухи, в танці відчуті глибокі корені мови і мовлення, драматичного дійства і музики; в) зрозуміти такі параметри руху, як енергія, швидкість і напрямок, пов'язавши їх з експресивними формами самовираження (спонтанними, вихованими і контрольованими). Іншими словами, той, кого навчають, має відчуті і усвідомити внутрішню єдність усіх знакових систем і свою тілесну природу [5; 59; 85].

8. Активним груповим методам як одному з видів лабораторного навчання і спілкування властивий особистісно-розвивальний підхід. Вони мають низку безумовних переваг:

- по-перше, люди стають більш відкритими для прийняття поглядів своїх партнерів, виявляють більшу готовність до зміни власних настановлень, зростає їхня соціальна активність й ініціатива в пошуку оригінальних рішень;
- по-друге, створюються умови для вироблення загальнозрозумілої психологічної мови, а також консолідації колективного досвіду в пізнанні психічної реальності, що дає змогу доказово подавати свої переживання, прагнення, цілі й очікування;
- по-третє, таке навчання і спілкування дає можливість учасникам усвідомлювати межу між процесуальним і змістовим аспектами комунікації;
- по-четверте, цей метод дає змогу зрозуміти структурно-функціональні взаємини в житті груп і колективів, що зазвичай постають перед повсякденною свідомістю у змішаному і тому незрозумілому для спостерігача вигляді.

9. Специфіка опанування психологічних знань полягає в тому, що розв'язання навчальних завдань за допомогою активних групових методів неодмінно супроводжується певною *трансформацією особистісних характеристик* тих, кого навчають. Це ставить особливі вимоги до теоретичної і методичної грамотності психолога-інструктора. Головний методичний принцип, який має враховуватися при активному навчанні, – це рух від розуміння групових процесів до усвідомлення категорій особистості «Я» індивіда, тобто повинна здійснюватися емоційно насичена «навчальна екскурсія» від інтер- до інтрапсихічних феноменів [27].

10. Для запобігання виникненню стресових станів у комунікативних ситуаціях слід здійснювати постійну профілактичну роботу за такими напрямками: відреагування негативних емоцій, тренування вміння справлятися з критикою, виконання вправ із саморегулювання.

Психологічний супровід діяльності педагога і психолога передбачає, крім вищезазначеного, ще й здійснення самодіагностики своїх професійно-комунікативних якостей та вмінь, а також особистісних якостей та обмежень у компетентності. При цьому педагог має виступити у ролі практичного психолога і оцінити свою професійно-комунікативну компетентність. Це треба здійснювати періодично на всіх етапах професійного становлення: адаптації, первинної та вторинної професіоналізації і професійної майстерності – для наступного розвитку чи корекції самостійно продиагностованих якостей і вмінь.

З цією метою можна використати комплексний метод експрес-діагностики педагогів (МЕДОП), розроблений Р.В. Овчаровою, куди входять «Самооцінка професійних якостей педагога» (СПЯ) і самодіагностика стилю педагогічного спілкування. Для з'ясування комунікативно-професійних проблем можна також застосувати такі тести: «Вміння слухати», «Вміння викладати свої думки», «Взаємини із співрозмовником», а також методику оцінки способів реагування у конфлікті К. Томаса (адаптовану Н. В. Гришиною) і опитувальник «Дорослий-Батько-Дитина». У співпра-

ці з психологом-консультантом можна оцінити за допомогою експертної оцінки сформованість характеристик комунікативної компетентності – бланки для експертного оцінювання її критеріїв розроблено автором дослідження. Отримані знання про себе мають стати підґрунтям для роботи педагога-психолога по самовдосконаленню, а також для усунення комунікативних проблем з допомогою фахівця-консультанта.

Названі психодіагностичні методи можуть бути використані для самодіагностики і визначення проблем комунікативного розвитку так само й інших представників професій типу «людина-людина», котрі виконують у діяльності аналогічні функції і для яких комунікативна компетентність є психологічним інструментом міжособистісної взаємодії.

Поза тим цілеспрямоване опанування особистістю вмінням спілкуватися потрібно починати вже на етапі *оптації* (в період професійного самовизначення ще в межах школи) і послідовно здійснювати на всіх наступних етапах набуття нею професіоналізму. Як показало наше дослідження, складові комунікативного компонента професійного вибору відрізняються за динамікою своєї реалізації в діяльності фахівців, що належать до різних професійних типів. Це визначається передусім мотивацією отримання особистістю відповідних професійно-комунікативних знань, умінь і навичок вже на етапі оптації.

Майбутні спеціалісти мають усвідомлювати, що головним змістом діяльності фахівців, що відносяться до типу «людина-людина», є *взаємодія, міжособистісне спілкування*. За основними своїми характеристиками міжособистісне спілкування є видом діяльності, яке відрізняється від інших тим, що його сутністю виступає взаємодія людини з людиною. У цьому виді спілкування, за О. О. Бодальовим, завжди розгортається взаємопізнання ними один одного, встановлюються ті або інші відносини і так само завжди мають місце певне взаємоставлення (у розумінні поведінки, яка обирається людьми, котрі беруть участь у спілкуванні, стосовно один одного) [8].

Це вимагає від суб'єкта діяльності, крім досвіду, пізнавальних, розумових і саморегулювальних вмінь та навичок, ще й володіння комунікативними знаннями, вміннями та навичками, а також сформованості особистісних якостей морально-комунікативного спрямування – ввічливості, емпатійності, тактовності, товарищескості, поваги до іншої людини тощо, пов'язаних зі ставленням особистості до людей, з урахуванням їхньої потреби бути оціненими і захищеними, тобто з моральною поведінкою у професійній та міжособистісній взаємодії. Тобто тут можна говорити про вихованість особистості фахівця, а не просте нагромадження ним морально-комунікативних правил, про духовний розвиток, результатом якого є справжні (а не показні) доброзичливість і комунікабельність, повага до авторитетів і, зрештою, комунікативний професіоналізм.

Крім того, міжособистісне спілкування – це також взаємодія *особистостей*, за якої суб'єкти відрізняються між собою особливостями своєї

спрямованості, розумовими здібностями, специфікою емоційно-вольової сфери, характерами і, зрозуміло, особливостями сформованості комунікативної компетентності. Самоусвідомлення самого себе як суб'єкта діяльності й спілкування можна розвинути шляхом виконання таких спеціальних завдань: «Самопізнання і саморозвиток у спілкуванні» (перевірка себе за допомогою 12 спроб); «Виявлення перешкод у спілкуванні»; «З'ясування умов повноцінного слухання»; «Спілкування в конфлікті»; «Управління емоціями і почуттями»; «Психологічні захисні механізми у спілкуванні» та інші (див. докладніше [22]).

Ефективним методом є індивідуальне (і групове) консультування психолого-особистості з метою становлення її як суб'єкта міжособистісної взаємодії і формування в неї у зв'язку з цим відповідної мотивації. Це пов'язане передусім з інформуванням майбутніх фахівців про сутність цього виду спілкування, який вплетений у певну діяльність і виступає як умова її виконання. Вони мають добре усвідомлювати, що поза спілкуванням людей одне з одним не може бути процесу праці, навчання чи гри. Крім того, треба враховувати, що особливості того виду професійної діяльності, яку обслуговує спілкування, позначаються на змісті, формі й перебігу процесу взаємодії між виконавцями певної діяльності, їхньому ставленні до інших.

Психолого-експериментальне дослідження Л. В. Мови показало, що тілесно-орієнтований і танцювально-руховий тренінги можуть виступати як інноваційні форми і нетрадиційні активні засоби забезпечення особистісної самореалізації майбутніх психологів під час фахової підготовки. Для реалізації названих засобів потрібне здійснення таких видів роботи: спонтанний рух у просторі, внутрішній рух та його усвідомлення, автентичний рух, імпровізація (рух від внутрішнього імпульсу), символічна рольова гра, емоційно-руховий відгук, індивідуальний, діадний і груповий танець. Крім того, особлива структура тренінгових програм, створених Л. В. Мовою, дає можливість *діагностувати* (визначити непродуктивні форми поведінки з метою самопізнання), *коригувати* (самовдосконалення), формувати (саморозвиток) і *закріпити* нові стратегії поведінки [85].

Названі вище засоби сприяють зниженню рівня тривожності та агресивності студентів, підвищують впевненість у собі, активізують творчі можливості, впливають на становлення особистості як суб'єкта спілкування і розвиток невербальних засобів. Тому застосування тілесно-орієнтованого і танцювально-рухового тренінгів як новітніх форм фахової підготовки може забезпечити, на нашу думку, особистісну і комунікативну самореалізацію не тільки майбутніх психологів, а й представників інших соціономічних професій. До того використання в тренінговій роботі різних методичних заходів (спостереження, рефлексії, емпатії, ідентифікації тощо) озброїть майбутніх фахівців ефективним психолого-педагогічним інструментарієм для подальшої професійної діяльності вже на етапі їх *фахової адаптації*.

Психологічний феномен *емоційності*, як показало дослідження, виступає детермінантою розвитку комунікативної компетентності. Неоднозначний зміст емоційності виявляється в тому, що емоції можуть мати як позитивний, так і негативний вплив на професійно-комунікативну діяльність представників професій типу «людина-людина» – або підвищуючи її продуктивність, або, навпаки, дезорганізуючи її в емоціогенних ситуаціях внаслідок порушення механізмів саморегуляції особистості. Тому вирішення проблеми емоційної стійкості у процесі розв'язання завдань фахівцями цього професійного типу є надзвичайно важливим на всіх етапах їх професійного становлення – і особливо у періоди *професійної підготовки і професійної адаптації*, коли відбуваються становлення й активний розвиток емоційної сфери особистості, а також мають місце численні емоціогенні ситуації, зумовлені передусім втратою звичних умов та форм діяльності, налагоджених взаємин.

Для забезпечення емоційної стійкості, яка впливає на особистісне самовдосконалення фахівця, зумовлюючи стабілізацію і гармонізацію його професійно-комунікативних якостей, особливо важливим є сформованість соціально-перцептивної підструктури емоційної стійкості. Адже соціально-перцептивна компетентність як сфера можливостей для самопізнання і пізнання індивідом інших людей є невід'ємною складовою комунікативної компетентності фахівців, а її розвиненість позначається на досягненні взаєморозуміння.

У зв'язку зі сказаним і з метою забезпечення емоційної стійкості та професійно-комунікативного зростання на наступних етапах становлення професіоналізму важливо широко впроваджувати у навчально-виховну практику майбутніх фахівців цього професійного типу комплекс таких психопрофілактичних методів та прийомів: арт-технології (колажування), квазіпрофесійну діяльність з використанням навчально-професійних задач, спостереження та самоспостереження, музично-медитативні вправи, оптимальну організацію дозвілля тощо.

Тим часом на етапі входження у професію головним мотиваційним чинником стає якомога повніша реалізація своїх можливостей у професійній діяльності, всебічне освоєння нової соціальної ролі – фахівця – через творче самовираження, в тому числі й у комунікативній діяльності. У зв'язку з цим важливу роль відіграє створення в ході міжособистісної взаємодії у представників соціономічних професій *іміджу* як символічного образу її суб'єкта.

Для адекватного й ефективного подання свого іміджу цільовій аудиторії фахівець повинен вміти опрацювати інформацію, отримувану у вигляді знаків та їхніх комплексів: це знаки, представлені у зовнішньому вигляді спеціаліста – в його словах, міміці, пантоміміці, що мають символічну природу. Такі вміння, передбачаючи врахування знаково-символічної природи іміджу фахівця, мають забезпечити адекватну взаємозалежність у відношенні «знак-значення», тобто у процесах



передавання-сприймання інформації, що пов'язане зі встановленням взаєморозуміння у суб'єкт-суб'єктній взаємодії. Вони входять до складу *соціально-перцептивного компонента* комунікативної компетентності і забезпечують певний рівень взаєморозуміння між учасниками комунікативного процесу, визначаючи якість виконання зумовлених фахом функцій. Тому формування і розвиток вмій, пов'язаних зі створенням адекватного іміджу фахівця, є важливим завданням психологічного супроводу професійного становлення суб'єкта діяльності і спілкування не тільки у період *професійної підготовки і професійної адаптації*, а й на етапах *первинної і вторинної професіоналізації*.

Окрім того, фахове самовиховання і навчання у сфері спілкування педагогу-психологу слід починати з оволодіння основами педагогічного спілкування. На це спрямована система вправ для педагогів-початківців, де узагальнено дані досліджень Ю. П. Азарова, Л. Д. Єршової, В. А. Кан-Каліка, О. О. Леонтєва та інших. Ця система включає в себе два цикли: 1) вправи, спрямовані на практичне освоєння елементів педагогічної комунікації, які сприяють розвитку комунікативних здібностей, набуттю навичок управління процесом спілкування; 2) вправи на опанування всієї системи спілкування в певній педагогічній ситуації.

Всю сукупність різноманітних методів самовдосконалення педагогів-психологів можна об'єднати у дві групи: *педагогічні* й *психологічні*. Педагогічні методи, що передбачають самоосвіту, самовиховання і педагогічну корекцію, включають цілу низку конкретних *прийомів*: педагогічний аналіз діяльності, взаємин з учнями, ситуацій педагогічної взаємодії і психолого-педагогічної інформації спеціального призначення; саморегуляцію, самостимулювання, педагогічне прогнозування й імпровізацію тощо. У свою чергу психологічна корекція має на меті реалізацію таких конкретних *методів* самовдосконалення: релаксації, емоційної децентрації, інтроспекції, ідентифікації, розширення засобів самовираження, самоконтролю комунікативної діяльності, емпатійного слухання і соціальної рефлексії, моделювання поведінки, тренування комунікативних вмій та навичок, стимулювання особистісного зростання в умовах психологічного тренінгу, розвиток позитивного сприймання тощо. Запропоновані методи педагогічної і психологічної корекції можуть бути застосовані фахівцями на *всіх етапах* набуття професіоналізму аж до вироблення у них культури міжособистісної взаємодії.

Визначальною рисою психологічного супроводу в період і *первинної*, і *вторинної професіоналізації* має бути забезпечення переходу від директивного до демократичного, рівноправного стилю спілкування, від монологічної до діалогічної комунікативної стратегії, яка завжди має міжособистісний, суб'єкт-суб'єктний характер і вимагає від педагога (і психолога) відмови від інформаційно-контролюючої позиції на користь партнерської співпраці з учнями. З метою подальшого розвитку демократичного стилю міжособистісної взаємодії і внаслідок недостат-

ньої сформованості вміння слухати, що є його відмітною ознакою, можна використати для вправлення метод «слухання» – нетрадиційну, але ефективну комунікативну техніку, яка забезпечує емпатійність у взаємодії.

Особливу увагу засобам оптимізації комунікативної компетентності слід приділяти на етапі *професійної майстерності*, спрямувавши їх на подолання бар'єрів упередження, інерційності, професійного вигорання, суб'єктивізму тощо, які посилюють свої позиції з віком. Фахівці-майстри аналогічно потребують психологічного навчання для розвитку комунікативної компетентності і вдосконалення індивідуального стилю поведінки, як і фахівці, що перебувають на попередніх етапах набуття професіоналізму.

Крім того, труднощі у подальшому розвитку професіоналізму, в тому числі у сфері спілкування, майстрів – зокрема, психологів – пов'язані із зазвичай неправильним розумінням педагогічною спільнотою функціональних обов'язків практичного психолога у школі. Тому потрібне всебічне інформування всіх суб'єктів навчально-виховного процесу про професійні завдання цих фахівців. Попри існування двох напрямків у діяльності психолога в школі: *перспективного*, спрямованого на розвиток, становлення індивідуальності кожної дитини, на формування її психологічної готовності до життя; й *актуального*, що вимагає орієнтації на вирішення сьогоденних проблем, пов'язаних з тими чи тими труднощами у навчанні та вихованні школярів; він не повинен брати на себе всі завдання виховання і розвитку учнів, а вчителів залишати тільки функцію повідомлення знань.

В узагальненій формі методи оптимізації комунікативної компетентності представників професій типу «людина-людина» та їхнього особистісного самовдосконалення, що є спонукуючою до комунікативного розвитку, – на різних етапах професіоналізації й у зв'язку з проблемами спілкування – подано у таблиці 3.2.

У процесі дослідження ми дійшли висновку про те, що поряд з постійним розвитком інструментальних засобів суб'єкта фахового спілкування – комунікативних вмінь та навичок – до важливих чинників оптимізації розвитку комунікативної компетентності й кожного з її основних компонентів належить взаємопов'язане особистісне й професійно-комунікативне вдосконалення фахівця: поглиблення його комунікативних мотивів і потреб, розвиток ціннісної сфери, стабільна професійна спрямованість, самоорганізація в діяльності спілкування, виховання морально-комунікативних якостей, результатом чого є набуття ним комунікативного професіоналізму.

Таблиця 3.2

## Методи психокорекції й розвитку професійно-комунікативної компетентності особистості

Етапи професіоналізації	Проблеми розвитку комунікативної компетентності	Методи психокорекції та розвитку комунікативної компетентності	Методи особистісного вдосконалення
Професійна опітність (12-16 р.)	Професійно-комунікативна невизначеність, неадекватна самооцінка, несформованість професійно-комунікативних мотивів і цінностей, невміння управляти емоціями та почуттями, незнання умов повноцінного слухання, неадекватні поведінкові реакції, невпевненість у власні сили, невпевненість у собі, хвилювання.	Групове та індивідуальне консультування, організоване навчання, індивідуальна самостійна робота; вироблення морально-комунікативних якостей і вмінь; вправляння щодо зняття емоційного напруження; тренування нерфективного (пасивного) і рефлексивного (активного) слухання; моделювання комунікативної поведінки, озайомлення з не-вербальними поведінковими реакціями (експресії обличчя, комунікативні жести та пози, рукописання тощо); тренування впевненості у собі.	Самовизначення професійне, розвиток мотивів і цінностей, самопізнання, самоусвідомлення, сублімація (трансформація агресивних прозв'язів у соціально прийнятні форми), розвиток особистісно-комунікативних якостей.
Професійна підготовка (16-23 р.)	Дисбаланс культурного і соціального розвитку, недостатність психологічної підготовки, неволодіння комунікацією за допомогою невербальних засобів спілкування, невміння послуговуватися психологічними захисними механізмами у спілкуванні, незнання способів захисту від маніпуляцій, неволодіння технікою асертивної поведінки, неадекватність реагування у конфлікті.	Групова робота за схемою «навчання – тренінг – навчання», індивідуальне консультування та самостійна робота; діагностування комунікативних вмінь та навичок; розвиток аутопсихологічної ідентифікації, вироблення навичок самопрезентації; розвиток соціально-перцептивної здатності, техніки інтонавання, міміки і пантоміміки, комунікативного жестикулювання та семантичних рухів; тілесно-орієнтований і танцюваль-руховий тренінг; тренінг емпатійності; комунікативно-модельна підготовка; вправляння в емоційному регулюванні; інформування про правила асертивної поведінки у взаємодії, про способи маніпуляції (прихований психологічний вплив) та захист від неї (цивілізована конфронтація чи зустрічна маніпуляція); про види конфліктної взаємодії та шляхи її подолання.	Самопізнання, самоактуалізація, самореалізація як суб'єкта спілкування, культурне зростання, самодіагностування особистісно-комунікативних якостей, самообмеження, розвиток емпатійного потенціалу, самовдосконалення, опанування психотехнологій Я-твердження і Ви-твердження як способів безконфліктної міжособистісної взаємодії.

Етапи професіоналізації	Проблеми розвитку комунікативної компетентності	Методи психокорекції та розвитку комунікативної компетентності	Методи особистісного вдосконалення
Професійна адаптація (18-25 р.)	Низький рівень соціальної адаптованості; невпевненість у собі, тривожність, нестриманість, напружений стан, тотальний психологічний захист; прояви асоціальної поведінки (трусоби, роздратованість, презирливе, зневажливе ставлення до людей); відсутність самокритичного ставлення до себе; мало диференційований образ «Я»; надконтроль чи втрата контролю, неволодіння технікою асертивної мови.	Групова та індивідуальна робота за схемою «тренінг – професійна діяльність – тренінг», фахове консультування; моделювання комунікативної поведінки, набуття практики публічного виступу; тренування раціональних способів спілкування; вироблення спільної стратегії взаємодії у партнерів, рефлексивної поведінки, емпатійного слухання; емоційна децентрація (тренування конструктивних способів виходу зі стресу); виправлення у викликанні почуття симпатії за допомогою інтонації; тренінг асертивності (відстоювання своїх інтересів зі збереженням доброзичливого ставлення до інших).	Самонавчання, самовиховання, самоконтроль, подолання емоційних проблем через самонавчання, розширення засобів невербального вираження, розвиток здатності обстоювати свої права зі збереженням почуття власної гідності.
Первинна професіоналізація (23-30 р.)	Недостатня комунікативна компетентність у діяльності; емоційна холодність чи емоційна спустошеність; труднощі у розв'язанні різних ситуацій спілкування, невміння давати ефективні критичні оцінки; особистісна конфліктність.	Практична індивідуальна (чи групова) робота, поєднана з фаховим консультуванням: тренування комунікативних вмінь та навичок (у тому числі вміння слухати); виправлення у діалогічності спілкування; виправлення у регульованні поведінки в емоційних ситуаціях; опанування технік конструктивної критики і тренування вміння співпрацювати з критикою; розвиток здатності оцінювати психологічну проблематику ситуації, виправлення у виробленні позиції, адекватної комунікативній ситуації; відпрацювання способів психологічного захисту; самостійна робота з подолання конфліктної міжособистісної взаємодії.	Самоаналіз, самоконтроль, програвання конкретних психологічних ситуацій, комунікативно-рольова гра з відтворенням реальних подій та міжособистісних взаємин, самовизначення рівня особистісної конфліктності й розробка програми з її подолання.

<p><b>Етапи професіоналізації</b></p> <p>Вторинна професіоналізація (28-40 р.)</p>	<p><b>Проблеми розвитку комунікативної компетентності</b></p> <p>Суб'єктивне спотворення інформації, виснаження емоційних ресурсів; спустошеність, пригніченість, закритість; гіперсоціалізованість, авторитарність, самовпевненість, відсутність критичного ставлення до себе.</p>	<p><b>Методи психокорекції та розвитку комунікативної компетентності</b></p> <p>Групове тренінгове робота й індивідуальне консультування; тренування прийомів суб'єктивної взаємодії; аналіз психологічної ( педагогічної) ситуації; зняття негативних емоцій ( гніву, роздратування, нестриманості, нервозності тощо); тренування способів конструктивної поведінки у спілкуванні, розв'язання конфліктної ситуації; додержання нормативності взаємодії із співрозмовником.</p>	<p><b>Методи особистісного вдосконалення</b></p> <p>Самоаналіз, самоконтроль, емоційне саморегулювання, самостимулювання, соціально-перцептивне вдосконалення, гармонізація трансакційних Я-станів особистості.</p>
<p><b>Професійна майстерність (від 35 р.)</b></p>	<p><b>Професійне «вигорання»:</b> когнітивне виснаження, комунікативна деформація, емоційне перенапруження, відчуття меншовартості, зниження самооцінки; енергійність, неухважність до інших людей; відмова від міжособистісної взаємодії; бар'єри упередження, суб'єктивізм.</p>	<p>Групове тренування і самотійна робота, яка має послідуватися з фаховим консультуванням: комунікативний тренінг; тренінг релаксації; тренінг рефлексії; вправляння у зниженні рівня тривожності, емпатійності, чутливості; підвищення самооцінки; корекція індивідуального образу «Я»; вправляння у подоланні проблемних і конфліктних ситуацій.</p>	<p>Самоаналіз, самоконтроль, подолання емоційних бар'єрів, розвиток самокритичності, самоактуалізація, психолого-педагогічна імпровізація, самопроектування діяльності, творчий пошук прийомів вдосконалення, взаємодії, знання, взаємооцінка.</p>

### **3.10. Розвиток конфліктної компетентності фахівців професій типу «людина-людина»**

Запропоновані рекомендації стосовно розвитку конфліктної компетентності фахівців професій типу «людина-людина» засновуються на викладених у попередньому розділі результатах емпіричних досліджень.

#### **Оптимізація професійного вибору опантантами**

З метою підвищення рівня саморозуміння, конкретизації образ «Я» учнів-випускників, набуття ними необхідних для ефективних майбутньої професійної підготовки та діяльності знань, вмій й навичок, була створена програма занять для випускників шкіл «Я і моя майбутня професія». Заняття в ній розроблені у вигляді семінарів-тренінгів по 2-2,5 години кожний. Всього 5 занять.

Кожне заняття розпочинається з групової розминки і закінчується такою ж груповою вправою. Основна частина заняття присвячена дослідженню особистісних особливостей учасників групи, мотивів вибору професії, особливостей їхньої конфліктної компетентності. До структури занять входять міні-лекції (про світ професій, типи темпераменту, про види конфліктів та типи поведінки у конфлікті, про мотиви та мотивацію тощо), рекомендації щодо вибору конкретних професій відповідно до типу темпераменту, інтересів і переважних мотивів вибору сфери трудової діяльності. Використовуються мультимедійні засоби з метою поєднання аудіального й візуального сприйняття інформації учнями для кращого її засвоєння. Особлива увага приділена груповій рефлексії як засобу формування самостійності й відповідальності випускників у прийнятті рішень, у тому числі й таких, що стосуються вибору професії.

Ми включили у тренінг відомі в практиці вправи та модифіковані елементи тренінгів. Тренінг увійшов до навчального курсу корпоративного волонтерства «Разом у майбутнє», що складається з трьох модулів [19]. Перший модуль передбачає проходження власне профорієнтаційного тренінгу «Я і моя майбутня професія» для виявлення власних ресурсів, мотивації та цілей. Цей модуль підготовлений з урахуванням результатів експериментального дослідження. Всі результати тестових методик випускники заносять до так званого «Єдиного бланку», що в кінці курсу після аналізу й інтерпретації залишається в учня (таблиця 3.3). Тренінг може використовуватись автономно і не залежить від змісту інших модулів програми корпоративного волонтерства.

**Єдиний бланк для учасників експериментального тренінгу  
«Разом у майбутнє»**

Прізвище, ім'я, по батькові \_\_\_\_\_

1 модуль – 1 день.

Тема: «Вибір сфери професійної діяльності» \_\_\_\_\_

1 модуль – 2 день. Тема: «Мотиви вибору сфери професійної діяльності» \_\_\_\_\_

1.	варіант а	Реалізація рівня домагань
2.	варіант б	Матеріальне благополуччя
3.	варіант в	Інтерес до професії

1 модуль – 3 день. Тема: «Особливості розв'язання конфліктів» \_\_\_\_\_

1.	варіант а	Боротьба
2.	варіант б	Поступливість
3.	варіант в	Компроміс
4.	варіант г	Співробітництво
5.	варіант д	Відхід від конфлікту

1 модуль – 4-5 дні. Тема: «Особистісні особливості підлітків» \_\_\_\_\_

1.	нейротизм	
2.	екстраверсія-інтроверсія	
3.	шкала щирості	
4.	тип темпераменту	

У межах 2-го модуля випускникам пропонується інформація та інструменти ефективного пошуку роботи (складання резюме, технологія пошуку пропозицій роботи, підготовка до співбесіди тощо). Крім того, випускники отримують вступну інформацію щодо їхніх прав і обов'язків як робітників, що вважається невід'ємним елементом побудови вдалих трудових стосунків.

Упродовж 3-го модуля учням-випускникам пропонують свій професійний досвід волонтери з українських підприємств для того, щоб показати учням конкретні професійні моделі. Таким чином учні-випускники ознайомлюються з щоденними функціями волонтерів, отримують уявлення про роль волонтера на його робочому місці. Також волонтери, які потенційно мають бути із різних секторів та відділів компанії, розповідають про свій професійний шлях, виявляють схожі з підлітковими моменти труднощів, сумнівів, страхів і перешкод, з якими довелося зустрітись, та про шляхи вирішення різного роду проблем на шляху кар'єри.

Передбачається, що курс закінчується візитом випускників інтернату до офісу чи підприємства, щоб учні на власні очі побачили різні робочі місця, а також побачили волонтерів у процесі виконання трудових обов'язків. Загалом проект розрахований на 6-7 місяців. Робочий план проекту «Разом у майбутнє» наведений у таблиці 3.4.

## Робочий план проекту «Разом у майбутнє»

Модуль	Зустріч	Зміст	Тривалість
<b>Самопізнання</b> <b>«Я і моя майбутня професія»</b>	1	Знайомство з учнями-випускниками. Крім того, вже під час першої зустрічі проводяться вправи на визначення учнями професії, що їм найбільше підходить. 1. Вправа на знайомство. 2. Опитувальник ДЮ Климова на визначення сфери трудової діяльності. 3. Обговорення тесту. Групова рефлексія. Вправа на завершення дня.	90 хв
	2	Зустріч для осмислення мотивів вибору професії. 1. Вправа на включення в роботу. 2. Тест на визначення мотивації вибору професії. 3. Обговорення та інтерпретація результатів, підведення підсумків. Групова рефлексія. 4. Вправа на завершення роботи.	120 хв
	3	Дослідження комунікативних особливостей випускників, зокрема їх конфліктної компетентності 1. Вправа на початок роботи. 2. Визначення переважачою стратегій поведінки у конфлікті. 3. Аналіз результатів. Моделювання ситуацій і програвання основних стилів конфліктної поведінки. 4. Підведення підсумків та групова рефлексія. 5. Вправа на завершення роботи.	120 хв
	4	Аналіз особистісних особливостей учня-випускника. 1. Вправа на включення в роботу. 2. Визначення особливостей нервової системи та типу темпераменту (тест Айзенка). 3. Інтерпретація результатів (коло Айзенка). Групова рефлексія. 4. Вправа на завершення роботи.	120 хв



Продовження таблиці 3.4

Модуль	Зустріч	Зміст	Тривалість
5	5	<p>Зустріч, на якій мова йде про зв'язок і співвідношення між особистісними характеристиками та вибором професії.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Вправа на включення в роботу.</li> <li>2. Міні-лекція про особливості темпераменту людини.</li> <li>3. Зв'язок між темпераментом і трудовою діяльністю.</li> <li>4. Рекомендації щодо вибору професії з урахуванням особистісних характеристик.</li> <li>5. Підведення підсумків тренінгового курсу за результатами тестів та інформацією з «Єдиного бланку випусника».</li> <li>6. Групова рефлексія та вправа на закінчення роботи «Аплодисменти».</li> </ol>	150 хв
<b>Інструменти для працевлаштування</b>	6-7	<p>Техніка написання CV (резюме). Представлення різних моделей. Практичне завдання: написання свого резюме.</p>	90 хв
8-9	8-9	<p>Написання мотиваційного листа. Представлення різних моделей та практична робота. Редагування CV (резюме).</p>	90 хв
10-11	10-11	<p>Технологія пошуку роботи. Ведення телефонної розмови. Як поводитися під час співбесіди. Програвання співбесіди прийому на роботу в рольових іграх.</p>	90 хв
12	12	<p>Права та обов'язки працівника: базові поняття та типи контрактів.</p>	90 хв
<b>Знайомство з працівниками підприємств</b>	13	<p>Знайомство з працівниками різних сфер діяльності. 1. Характеристика роботи, яку вони виконують. 2. Переваги й недоліки роботи. 3. Презентація CV працівників та розповідь про те, яким чином вони отримали цю роботу.</p>	90-120 хв

<b>Знайомство з підприємством</b>	14	<p>Знайомство з трьома робітниками різних відділів.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Розповідь про специфіку виконуваної роботи.</li> <li>2. Переваги й недоліки роботи.</li> <li>3. Презентація СУ робітників та розповідь про те, яким чином вони отримали цю роботу.</li> </ol>	90-120 хв
15	<ol style="list-style-type: none"> <li>4. Розповідь про особливості роботи, роль робітників у ній.</li> <li>5. Переваги й недоліки роботи.</li> <li>6. Презентація СУ робітників та розповідь про те, яким чином вони отримали цю роботу.</li> </ol>	90-120 хв	
16	<p>Візит на підприємство. Відвідання різних відділів компанії (офіс, склад, виробництво).</p>	2-3 год	

Реалізація проекту стала можливою завдяки багаторічній співпраці співробітників лабораторії вікової психофізіології з колективом школи-інтернату та з МБФ «Друзі дітей Україна». Профорієнтаційний тренінг «Я і моя майбутня професія» ввійшов до проекту корпоративного волонтерства «Разом у майбутнє».

### **Розвиток конфліктної компетентності фахівців професій типу «людина-людина» на етапах професійної підготовки та діяльності**

Загальне спрямування розвитку конфліктної компетентності фахівців професій типу «людина-людина» полягає у розвитку їх здатності і готовності до конструктивного регулювання конфліктів та саморегуляції. На нашу думку, краще здійснювати цей розвиток у формі колективної пізнавальної діяльності (психодіагностичні процедури, дослідницькі семінари, тренінгові заняття, рольові й ділові ігри, «мозкові штурми» тощо). Отже, можна говорити про необхідність застосування спеціальної програми розвитку із декількох етапів.

*Перший етап – підготовчий.* Він включає психодіагностичні процедури, інтерв'ю за результатами тестування, бесіди та індивідуальне консультування за потребою. Також на цьому етапі формуються тренінгові та інші групи.

*Другий етап – розвивальний.* Він складається зі спеціально розроблених і підібраних рольових ігор та тренінгових занять. Програма розвивальних занять цього етапу складається за класичною схемою соціально-психологічного тренінгу.

*Третій етап – контрольний,* на якому має проводитися контрольне психодіагностичне дослідження, аналіз результатів програми та визначення тих заходів, які мають на меті посилення розвивального впливу на окремі компоненти конфліктної компетентності.

Елементи запропонованої програми розвитку конфліктної компетентності можуть використовуватися й у структурі академічних занять (лекціях, семінарах, практикумах, тренінгах), і в самостійній роботі фахівців та майбутніх фахівців.

### **3.11. Метод обрахування ступеня сформованості сенсомоторного поля як показника міокінетичного потенціалу індивіда**

За останні 50 років з'явилась серія робіт, присвячених вивченню психомоторики людини [7; 26; 41; 74; 75; 78; 76; 130], але ще й досі відкритими залишаються питання застосування в психологічному та психофізіологічному експерименті методів, що дозволяють якісно діагностувати міокінетичний потенціал індивіда, ступінь його сенсомоторної обдарованості та сформованості образів виконання руху, дії, діяльності тощо.

Для вирішення цієї проблеми проводився констатуючий експеримент, у якому взяли участь 40 чоловіків віком від 26 до 36 років, представники професій «людина-людина – соціально-психологічне середо-

вище» (ЛЛСПС). У кожного респондента було зареєстровано більше 100 показників.

Реєстрація показників здійснювалася з використанням діагностичного дослідницького комплексу «ДИК – 01.01» [78; 76], за допомогою якого у реальному часі реєструвалися мікроінтервали часових показників ( $t_1, t_2, t_3, t_4$ ):

- ( $t_1$ ) – латентний час простої зорово-моторної реакції згиначів та розгиначів вказівного пальця ( $t_1$  ПЗМРЗ,  $t_1$  ПЗМРР);
- кількість помилок при виконанні простої зорово-моторної реакції згиначів та розгиначів вказівного пальця (КППЗМРЗ, КППЗМРР);
- ( $t_1$ ) – латентний час складної зорово-моторної реакції вибору та переробки знака на червоний, жовтий та зелений кольори ( $t_1$  СЗМРВ,  $t_1$  СЗМРПЗ);
- ( $t_1$ ) – середні значення за трьома кольорами ( $t_1$  СЗМРВ,  $t_1$  СЗМРПЗ);
- кількість помилок при виконанні складної зорово-моторної реакції вибору та переробки знака (КПСЗМРВ, КПСЗМРПЗ);
- час «центральної затримки» при виконанні складної зорово-моторної реакції вибору та переробки знака (ЧЦЗСЗМРВ, ЧЦЗСЗМРПЗ);
- ( $t_1$ ) – час, від переходу з висхідного положення до початку руху вказівного пальця, у теплінг-тесті (модифікації О. Р. Малхазова) ( $t_1$  Т-Т);
- ( $t_2$ ) – час, від початку руху вказівного пальця до дотику з опорою у простій зорово-моторній реакції згиначів ( $t_2$  ПЗМРЗ);
- ( $t_2$ ) – час, від початку руху вказівного пальця від опори, до приведення його у висхідне положення, у простій зорово-моторній реакції розгиначів ( $t_2$  ПЗМРР);
- ( $t_2$ ) – час, від початку руху вказівного пальця до дотику з опорою у складній зорово-моторній реакції вибору та переробки знака ( $t_2$  СЗМРВ,  $t_2$  СЗМРПЗ);
- ( $t_2$ ) – час, від початку руху вказівного пальця до дотику з опорою у теплінг-тесті ( $t_2$  Т-Т);
- ( $t_3$ ) – час, від початку дотику з опорою вказівного пальця, до початку його зняття з опори, у простій зорово-моторній реакції згиначів ( $t_3$  ПЗМРЗ);
- ( $t_3$ ) – час, від початку руху вказівного пальця із висхідного положення до дотику його із опорою, у простій зорово-моторній реакції розгиначів ( $t_3$  ПЗМРР);
- ( $t_3$ ) – час, від початку дотику з опорою вказівного пальця, до початку його зняття з опори, у складній зорово-моторній реакції вибору та переробки знака ( $t_3$  СЗМРВ,  $t_3$  СЗМРПЗ);
- ( $t_3$ ) – час, від початку дотику з опорою вказівного пальця, до початку його зняття з опори, у теплінг-тесті ( $t_3$  Т-Т);
- ( $t_4$ ) – час, від початку зняття з опори вказівного пальця, до приведення його у висхідне положення, у простій зорово-моторній реакції згиначів ( $t_4$  ПЗМРЗ);

- ( $t_4$ ) – час, від початку дотику з опорою вказівного пальця, до початку його зняття з опори, у простій зорово-моторній реакції розгиначів ( $t_4$  ПЗМРР);
- ( $t_4$ ) – час, від початку зняття з опори вказівного пальця, до приведення його у висхідне положення, у складній зорово-моторній реакції вибору та переробки знака ( $t_4$  СЗМРВ,  $t_4$  СЗМРПЗ);
- ( $t_4$ ) – час, від початку зняття з опори вказівного пальця, до приведення його у висхідне положення, у теплінг-тесті ( $t_4$  Т-Т);
- час сенсорної затримки для якісного сприймання інформації ( $t_1$  ПЗМРЗ –  $t_1$  Т-Т) = (ЧСЗЯСІ);
- показники точності відтворення 10 с інтервалу часу;
- показники точності реакції на об'єкт, що рухається у трьох режимах: I – стрілка хронометра рухається у звичайному режимі (точність РОР для цифр 5, 10, 15); II – стрілка хронометра рухається у 10 разів швидше за звичайний режим (точність РОР для цифр 10, 15, 20); III – стрілка хронометра рухається у 50 разів швидше за звичайний режим (РОР для цифр 30, 40, 50);
- показники критичної частоти миготінь у двох режимах (I – частота миготінь зростає, II – частота миготінь убуває);
- показники внутрішньоритмової структури ударних рухів. Всі методи модифікації автора.

Аналіз отриманих результати дозволив розробити алгоритм обрахування ступеня сформованості сенсомоторного поля як показника міокінетичного потенціалу індивіда.

**Крок 1** – використовуючи багатоканальний комп'ютерний дослідницький комплекс «ДИК-01.01» отримати за запропонованою базовою «тестовою батареєю» висхідні хронометричні та нейродинамічні показники респондентів – представників обраного виду діяльності. Стандартизувати отримані результати. З'ясувати до якої із стандартизованих видів діяльності відноситься досліджуваній індивід.

**Крок 2** – підставити отримані результати у виявлену емпіричним шляхом формулу  $K_1 * K_{ПЗМРЗ}$ :

$$K_1 * K_{ПЗМРЗ} = \left[ 1 - \frac{t_{ЛЧПЗМРЗ} - t_{ЛЧСЗЯСІ}}{t_{ЗВРД}} \right] \left[ 1 + \frac{KPC - КП}{ЗКС} \right] \quad \text{де } K_1 - \text{вирахований коефіцієнт вагового внеску простої}$$

зорово-моторної реакції згиначів вказівного пальця до структури сенсомоторного поля індивіда;  $K_{ПЗМРЗ}$  – коефіцієнт ефективності виконання простої зорово-моторної реакції згиначів вказівного пальця;  $t_{ЛЧПЗМРЗ}$  – латентний час простої зорово-моторної реакції згиначів вказівного пальця;  $t_{ЛЧСЗЯСІ}$  – латентний час сенсорної затримки для якісного сприймання інформації;  $t_{ЗВРД}$  – загальний час, витрачений на рухову діяльність;  $KPC$  – кількість результативних спроб;  $КП$  – кількість помилок;  $ЗКС$  – загальна кількість спроб.

**Крок 3** – підставити отримані результати у виявлену нами емпіричним шляхом формулу  $K_2 * K_{ПЗМРР}$ :

$$K_2 * K_{ПЗМРР} = \left[ 1 - \frac{t_{ЛЧПЗМРР} - t_{ЛЧСЗЯСІ}}{t_{ЗВРД}} \right] \left[ 1 + \frac{КРС - КП}{ЗКС} \right]$$

де  $K_2$  – вирахований коефіцієнт вагового внеску простої зорово-моторної реакції розгиначів вказівного пальця до структури сенсомоторного поля індивіда;  $K_{ПЗМРР}$  – коефіцієнт ефективності виконання простої зорово-моторної реакції розгиначів вказівного пальця;  $t_{ЛЧПЗМРР}$  – латентний час простої зорово-моторної реакції розгиначів вказівного пальця;  $t_{ЛЧСЗЯСІ}$  – латентний час сенсорної затримки для якісного сприймання інформації;  $t_{ЗВРД}$  – загальний час, витрачений на рухову діяльність;  $КРС$  – кількість результативних спроб;  $КП$  – кількість помилок;  $ЗКС$  – загальна кількість спроб.

**Крок 4** – підставити отримані результати у виявлену емпіричним шляхом формулу  $K_3 * K_{СЗМРВ}$ :

$$K_3 * K_{СЗМРВ} = \left[ 1 - \frac{t_{ЛЧСЗМРВ} - t_{ЦЗ}}{t_{ЗВРД}} \right] \left[ 1 + \frac{КРС - КП}{ЗКС} \right]$$

де  $K_3$  – вирахований коефіцієнт вагового внеску середньостатистичного показника складної зорово-моторної реакції вибору (за трьома кольорами) до структури сенсомоторного поля індивіда;  $K_{СЗМРВ}$  – коефіцієнт ефективності виконання середньостатистичного показника складної зорово-моторної реакції вибору (за трьома кольорами);  $t_{ЛЧСЗМРВ}$  – латентний час середньостатистичного показника складної зорово-моторної реакції вибору (за трьома кольорами);  $t_{ЦЗ}$  – латентний час «центральної затримки» середньостатистичного показника складної зорово-моторної реакції вибору (за трьома кольорами);  $t_{ЗВРД}$  – загальний час, витрачений на рухову діяльність;  $КРС$  – кількість результативних спроб;  $КП$  – кількість помилок;  $ЗКС$  – загальна кількість спроб.

**Крок 5** – підставити отримані результати у виявлену емпіричним шляхом формулу  $K_4 * K_{СЗМРПЗ}$ :

$$K_4 * K_{СЗМРПЗ} = \left[ 1 - \frac{t_{ЛЧСЗМРПЗ} - t_{ЦЗ}}{t_{ЗВРД}} \right] \left[ 1 + \frac{КРС - КП}{ЗКС} \right]$$

де  $K_4$  – вирахований коефіцієнт вагового внеску середньостатистичного показника складної зорово-моторної реакції переробки знака (за трьома кольорами) до структури сенсомоторного поля індивіда;  $K_{СЗМРПЗ}$  – коефіцієнт ефективності виконання середньостатистичного показника складної зорово-моторної реакції переробки знака (за трьома кольорами);  $t_{ЛЧСЗМРПЗ}$  – латентний час середньостатистичного показника складної зоро-

во-моторної реакції вибору (за трьома кольорами);  $t_{лз}$  – латентний час «центральної затримки» середньостатистичного показника складної зорово-моторної реакції вибору (за трьома кольорами);  $t_{зврд}$  – загальний час, витрачений на рухову діяльність;  $KPC$  – кількість результативних спроб;  $KП$  – кількість помилок;  $ЗКС$  – загальна кількість спроб.

**Крок 6** – підставити отримані результати у виявленні емпіричним шляхом формули  $K_5 * K_{POP1_5}$ ;  $K_6 * K_{POP1_{10}}$ ;  $K_7 * K_{POP1_{15}}$ ; де  $K_5$ ;  $K_6$ ;  $K_7$  – вирахувані коефіцієнти вагового внеску реакції на об'єкт, що рухається (POP1 – перший режим) до структури сенсомоторного поля індивіда;  $K_{POP1_{5,10,15}}$  – стандартизовані середньостатистичні коефіцієнти точності POP1 для цифр 5, 10, 15.

**Крок 7** – підставити отримані результати у виявленні емпіричним шляхом формули  $K_8 * K_{POP10_{10}}$ ;  $K_9 * K_{POP10_{15}}$ ;  $K_{10} * K_{POP10_{20}}$ ; де  $K_8$ ;  $K_9$ ;  $K_{10}$  – вирахувані коефіцієнти вагового внеску реакції на об'єкт, що рухається (POP10 – другий режим) до структури сенсомоторного поля індивіда;  $K_{POP10_{10,15,20}}$  – стандартизовані середньостатистичні коефіцієнти точності POP10 для цифр 10, 15, 20.

**Крок 8** – підставити отримані результати у виявленні емпіричним шляхом формули  $K_{11} * K_{POP50_{30}}$ ;  $K_{12} * K_{POP50_{40}}$ ;  $K_{13} * K_{POP50_{50}}$ ; де  $K_{11}$ ;  $K_{12}$ ;  $K_{13}$  – вирахувані коефіцієнти вагового внеску реакції на об'єкт, що рухається (POP50 – третій режим) до структури сенсомоторного поля індивіда;  $K_{POP50_{30,40,50}}$  – стандартизовані середньостатистичні коефіцієнти точності POP50 для цифр 30, 40, 50.

**Крок 9** – підставити отримані результати у виявленні емпіричним шляхом формулу  $K_{14} * K_{10}$ ; де  $K_{14}$  – вирахуваний коефіцієнт вагового внеску точності відтворення 10 с інтервалу часу до структури сенсомоторного поля індивіда;  $K_{10c}$  – стандартизований середньостатистичний коефіцієнт точності відтворення 10 с інтервалу часу.

**Крок 10** – підставити отримані результати у виявленні емпіричним шляхом загальну формулу ступеню сформованості сенсомоторного поля як показника міокінетичного потенціалу індивіда (СССМППМП):

$$\begin{aligned} \text{СССМППМП} = & K_1 * K_{ПЗМРЗ} + K_2 * K_{ПЗМРР} + K_3 * K_{СЗМРВ} + K_4 * K_{СЗМРПЗ} + \\ & + K_5 * K_{POP1_5} + K_6 * K_{POP1_{10}} + K_7 * K_{POP1_{15}} + K_8 * K_{POP10_{10}} + K_9 * K_{POP10_{15}} + \\ & + K_{10} * K_{POP10_{20}} + K_{11} * K_{POP50_{30}} + K_{12} * K_{POP50_{40}} + K_{13} * K_{POP50_{50}} + K_{14} * K_{10c}. \end{aligned}$$

Цю формулу можна перетворити підставляючи формули, наведені у кроках 2-9; тоді вона виглядатиме так:

$$\begin{aligned}
СССМППМПШ &= K_1 * K_{ПЗМРЗ} = \left[ 1 - \frac{t_{ЛЧПЗМРЗ} - t_{ЛЧСЗЯСІ}}{t_{ЗВРД}} \right] \left[ 1 + \frac{КРС - КП}{3КС} \right] + \\
+ K_2 * K_{ПЗМРР} &= \left[ 1 - \frac{t_{ЛЧПЗМРР} - t_{ЛЧСЗЯСІ}}{t_{ЗВРД}} \right] \left[ 1 + \frac{КРС - КП}{3КС} \right] + \\
+ K_3 * K_{СЗМРВ} &= \left[ 1 - \frac{t_{ЛЧСЗМРВ} - t_{ЦЗ}}{t_{ЗВРД}} \right] \left[ 1 + \frac{КРС - КП}{3КС} \right] + \\
+ K_4 * K_{СЗМРПЗ} &= \left[ 1 - \frac{t_{ЛЧСЗМРПЗ} - t_{ЦЗ}}{t_{ЗВРД}} \right] \left[ 1 + \frac{КРС - КП}{3КС} \right] + K_5 * K_{РОР15} + \\
+ K_6 * K_{РОР10} &+ K_7 * K_{РОР15} + K_8 * K_{РОР10} + K_9 * K_{РОР10} + \\
+ K_{10} * K_{РОР10} &+ K_{11} * K_{РОР50} + K_{12} * K_{РОР50} + K_{13} * K_{РОР50} + \\
+ K_{14} * K_{10c} &.
\end{aligned}$$

**Висновки.** Застосований у даному дослідженні багатоканальний комп'ютерний діагностичний комплекс «ДИК-01.01» суттєво розширює, доповнює та уточнює діагностичний діапазон експериментатора, а розглянутий метод обрахування ступеня сформованості міокінетичного потенціалу індивіда суттєво підвищують надійність та всебічність розгляду сформульованої проблеми.

Для обрахування ступеня сформованості сенсомоторного поля як показника міокінетичного потенціалу індивіда необхідно користуватись виявленою емпіричним шляхом загальною формулою:  $СССМППМПШ = K_1 * K_{ПЗМРЗ} + K_2 * K_{ПЗМРР} + K_3 * K_{СЗМРВ} + K_4 * K_{СЗМРПЗ} + K_5 * K_{РОР1} + K_6 * K_{РОР10} + K_7 * K_{РОР50} + K_8 * K_{10c}$ .

Подальше вивчення закономірностей та умов використання метода обрахування ступеня сформованості сенсомоторного поля як показника міокінетичного потенціалу індивіда, фахівців конкретних професій, дає змогу з'ясувати та уточнити індивідуальні особливості та потенційні можливості респондента, представників конкретної професії у прояві сенсомоторної обдарованості і, як наслідок, сприяє підвищенню якості психологічного забезпечення їхньої діяльності.



### **3.12. Розвиток психогігієнічної професійної компетентності фахівців професій типу «людина-людина»**

#### **Концептуальні засади розвитку психогігієнічної професійної компетентності людиноорієнтованих фахівців**

Концепція розвитку психогігієнічної професійної компетентності фахівців професій типу «людина-людина» має на меті утворення певного завершеного соціально-психологічного результату як явища здійснюваного процесу, необхідні умови для якого створює викладання курсів нормативних психолого-педагогічних дисциплін у вищих навчальних закладах («Основи психології», «Психологія», «Основи психології і педагогіки» та інших споріднених навчальних курсів). Зважаючи на відмінності у підходах до розвитку психогігієнічної професійної компетентності майбутніх фахівців професій типу «людина-людина», притаманних «вільному» й «посттоталітарному» світам, з їхньою неспівмірною диспропорцією значень самопізнання людини, особливо в юному і молодому віці, сучасні заходи оволодіння психогігієнічними компетенціями мають ґрунтуватися на використанні змісту названих психологічних курсів.

Так, методологічна парадигма розвитку психіки в онтогенезі, теоретично обґрунтована С. Д. Максименком у циклі генетично-психологічних досліджень і представлена в підручниках і посібниках із загальної, медичної, експериментальної психології, психології особистості, патопсихології [69-72]. Вона розкриває важливу властивість розвитку людини, якому притаманне «виникнення якісно нових психічних новоутворень і перехід психологічної системи на новий рівень функціонування» [67]. Універсальність зазначеної властивості полягає в тому, що онтогенетичний, тобто ціложиттєвий розвиток психіки, як встановлено дослідженням генези здійснення особистості, здійсненим С. Д. Максименком, за наявності вихідної одиниці будь-якого соціального – взаємодії – визначає *початок руху нової особистості* [68]. Цим самим розвиток психічного у філогенезі значною мірою відтворюватиме понятійно-мовленнєві категорії, генеза яких охоплює усвідомлені попередніми поколіннями значення, і водночас детермінуватиме пізнавальні прагнення до відновлення повномірності їх семантичної значущості в актуальній свідомості людини. Цим самим розвиток психогігієнічної професійної компетентності фахівців професій типу «людина-людина», з одного боку, ґрунтується на цих психологічних закономірностях, а з іншого, містить у собі імператив визначення, початку, ініціації нових значень, а отже, й удосконалення особистісного саморуху фахових людинознавців.

У зв'язку з цим, як свідчать дослідження В. В. Андрієвської, винятково важливою як у сучасних умовах, так і дедалі більше в майбутньому, постає мовно-мовленнєва компетентність психолога (лікаря, учителя, соціального працівника), що окреслює межі, в яких суб'єкт може досягати конкретних комунікативних цілей, враховуючи те, що мовленнє-

во-мисленнєві можливості людської діяльності в зрілому віці зростають [3]. Так, за даними Д. Бромлі, оптимум вербальних функцій в онтогенезі людини взагалі досягається близько 40 років. А комунікативна компетентність не успадковується, а набувається індивідом, формується у нього в результаті взаємодії із соціальним середовищем, в процесі соціалізації особистості [3]. Виходячи з цього, комунікативна і мовно-мовленнєва компетентність фахівця професії типу «людина-людина» може бути реалізована лише у поєднанні, яке відповідає соціальним запитам, втіленим у формі конкретних ситуацій і соціального досвіду носіїв мови, які спрямовані на оволодіння особистістю своєю людською сутністю.

Цим самим особистість педагога є засобом психогігієнічного впливу на учнів та вихованців, що зумовлює необхідність постійного руху до набуття ним нових вимірів особистісної досконалості. На це спрямовані також і очікування суспільства, яке прагне вбачати в педагогічних, медичних та інших людиноорієнтованих фахівцях реальне втілення ідеалів відповідного народу. На цьому особливо наголошують сучасні українські дослідники І. Д. Зверева, Л. Г. Коваль і С. Р. Хлебик: «Одна з центральних ідей народної педагогіки – ідея досконалої людини. У цьому образі створюється своєрідний ідеал людини, який вбирає в себе всі кращі риси особистості. Водночас – це кінцева мета виховання й самовиховання кожного члена суспільства» [51].

Довіра суспільства до педагогічних і медичних працівників значною мірою визначається якістю їхньої освітньо-кваліфікаційної підготовки. Педагоги й лікарі прямо або опосередковано здійснюють психогігієнічний вплив на доросле населення, включаючи фахівців інших спеціальностей. Учитель для суспільства – уособлення мудрості й моралі, лікар – культури здоров'я та здорового способу життя.

На початку ХХ століття Ф. Д. Забугіним були сформульовані психогігієнічні показання для педагогічної професії, які не втратили своєї актуальності й нині. Враховуючи необхідність їх цілісного розгляду та малодоступність джерела, вважаємо за доцільне повернення до наукового обігу їхнього основного змісту:

- фізичні якості: гарне, міцне здоров'я, особлива витривалість нервово-психічної сфери; достатньо гучний, витривалий голос, що має властивість не стомлюватися, не змінювати тембру і висоти;
- психофізичні якості: бажана точність і рівномірність рухів, здатність до розбірливого мовлення, не дуже швидкого, з умінням пристосуватися до особливостей сприймального апарату учнів групи, уміння точно виражати свої почуття й уявлення шляхом жестів, міміки й змінювання голосових засобів;
- у галузі почуттів: важливо вміти вгамовувати будь-який мимовільний рух, особливо пов'язаний з негативними емоціями, які викликаються групою як подразником. Педагог повинен уміти добре розрізняти барви, диференціювати шуми, розрізняти найменші коливання температури шкільної атмосфери;

- у галузі інтелектуально-вольовій повинен володіти активною увагою, з великим обсягом, з умінням зосереджувати увагу на одному предметі, не відволікаючись навколишніми враженнями, але й умінням також, коли це необхідно у педагогічному процесі, зосереджувати увагу одразу на декількох предметах; великою опірністю до навіювання та відсутністю здатності до автоматизму;
- сприймання повинне відрізнятися швидкістю й багатоманітністю. Утримування сприйнятого – тривале, правильне й широке; особливо бажана висока здатність запам'ятовувати обличчя, неопосередковані (абстрактні) знаки й символи (пам'ять на імена, числа, букви і т.д.);
- відтворення повинно бути точне й швидке. Уміння спостерігати за поведінкою дітей і швидко комбінувати, тобто пов'язувати думки й уявлення. Причому комбінації повинні відзначатися доцільністю, широтою суджень і оригінальністю. Повинна бути ясно виражена здатність до абстракції. Фантазія жвава, зі схильністю до творчості. Педагог не повинен мати жодної з форм збудливості нервово-психічної сфери і не повинен виявляти негативних емоцій (він повинен уміти вгамувувати гнів, чутливість до болю і нестатків, шумів, запахів, схильність до швидкої зміни настрою, збентеження у незвичних або урочистих випадках і втрату душевної рівноваги). Йому повинно бути властиве переважання приємних почуттів і настроїв. Максимум його інтересів повинен бути спрямований на природу, дітей і суспільні питання. Володіючи здатністю до підлеглості (дисципліна), він повинен володіти здатністю до співробітництва (колективізм) і швидкої орієнтації в чужих і нових умовах, бути енергійним і послідовним. Темп його роботи швидкий, без ознак втоми, з умінням використовувати вправи» [30].

У наведених психогігієнічних вимогах до особистості педагога відображені базові властивості, що визначають професійну позицію педагогічного працівника щодо збереження та зміцнення як власного психічного здоров'я, так і психічного здоров'я учнів і вихованців. До них належить міцне здоров'я педагога, яке має здатність до тривалого контролю за власною психічною діяльністю як інструментом педагогічного впливу, позитивна її спрямованість та необхідна для цього активність.

Слід відзначити, що педагог уособлює в собі властивості ідеалу, який суспільство прагне втілити у виховній нормі. Тому психологічна самоорганізація особистості педагога виступає еталоном і зразком для сприймання та відтворення у психічній діяльності дітей, підлітків, юнаків та є орієнтиром для дорослих. Не тільки група учнів, як справедливо відзначає Ф. Д. Забугін, виступає подразником, але й сам учитель, вихователь, інший педагогічний працівник є для учнів потужним психогенним чинником, від психічної культури якого (психологічної матриці) залежить формування системи як усвідомлених, так і підсвідомих та несвідомих психічних дій, образів, способів діяльності (психологічні матриці вчинків).

Український педагог С. В. Васильченко відобразив цю взаємозалежність у такому прикладі: «Учити творчості можуть тільки творці –

і за вчителів кличте в школи поетів і художників слова: Шевченка, Вовчка, Квітку, Коцюбинського, Стефаніка... Народну пісню...» [15].

Отже, підготовка педагога до здійснення творчої педагогічної дії ґрунтується на двовимірності: 1) духовного змісту культури нації, виховний ідеал якої уособлює в собі педагог; 2) цілісного знання індивідууму-особистості дитини й передбачення шляхів природного набуття нею власної індивідуальності.

Психогігієнічний підхід, що передбачає формування психічної культури особистості фахівців професій типу «людина-людина» і її опосередкування у виховній та освітній нормі, включає в себе засоби попередження і подолання семантичної невизначеності, яка, замість активізації енергетичних можливостей людини і їх зосередження на значущій для особистості й суспільства меті, розпорошує їх, створюючи умови для втрати цілості сенсу і взаємозіткнення життєво важливих для особистості значень. Порушення точності в слові, яке є звуковою та зоровою матеріалізацією психічного, створює передумови для особистісних дисгармоній, що відповідно позначаються на динаміці пізнавальної процесуальності.

Тому в найбільш загальному значенні психологічно обґрунтованим є вживання понять **удосконалення вчителя, лікаря, фахівця професії типу «людина-людина»** як визначення набуття ним (ними) досконалості, **фахове вдосконалення вчителів, лікарів, фахівців професій типу «людина-людина»**, яке передбачає цим самим їхнє людинознавче підготовлення або спеціалізування, оскільки їхнім фахом є насамперед знання людини. Заохочувально-спонукальний механізм освітньої процесуальності в системі фахового вдосконалення фахівців професій типу «людина-людина» полягає в реалізації таких основних принципів:

- удосконалення професійної компетентності фахівців професій типу «людина-людина» становить собою цілість у загальнонаціональній системі освітнього зростання спеціалістів;
- розвиток професійної компетентності фахівців професій типу «людина-людина» можливий в умовах постійного особистісного вдосконалення, поєднаного з освітньо-кваліфікаційним вивищенням їхньої професійної людиноорієнтованої освіти;
- здобуття фахівцями професій типу «людина-людина» нових освітньо-кваліфікаційних рівнів на основі базових, розширення спеціалізацій, що передбачає оволодіння додатковими спеціальностями й кваліфікаціями, невинне навчання фахівців визначає перспективи розвитку психічної культури особистості кожної людини як джерела духовної та матеріальної культури суспільства в цілому.

#### **Методичні рекомендації щодо розвитку психогігієнічної професійної компетентності фахівців професій типу «людина-людина»**

Людинознавча спеціалізація фахівців, які здобувають або удосконалюють свою професійну компетентність, несе в собі базальні виміри психогігієнічного знання, яке в процесі професійної діяльності виявляється в таких уміннях:

- усвідомлено здійснювати людиноорієнтований вплив з урахуванням генези психічних станів його суб'єктів, етапів їхнього онтогенезу, особливостей їхнього психосоматичного розвитку;
- ефективно коригувати й відновлювати неактуалізовані або ослаблені психічні функції, при необхідності узгоджуючи цю роботу з іншими фахівцями професій типу «людина-людина», необхідними для цього спеціалістами;
- дотримуватися послідовності, наступності, узгодженості у здійсненні психогігієнічних заходів.

Такий підхід дає можливість переорієнтувати професійне самоусвідомлення фахівця професії типу «людина-людина» на формування психогігієнічної Я-концепції, що включає:

1. Оберігання психічного здоров'я та неповторності індивідуальних шляхів самоорганізації психічної діяльності, виявлення психологічних механізмів особистісної креативності.

2. Виправлення (коригування) інтелектуальних, емоційних і вольових вад.

3. Відновлення (реабілітація) ослаблених, неактуалізованих функцій психічної сфери, їхня компенсація за рахунок збережених функцій.

Основоположними засадами змісту психогігієнічної компетентності майбутніх фахівців професії типу «людина-людина», які оволодівають нею у вищих навчальних закладах і вдосконалюють у процесі подальшої фахової діяльності, є розуміння і подальше засадниче використання таких базальних визначень:

**1. Здоров'я психічне** – стан повноцінної психічної діяльності людини, що забезпечує саморегуляцію психофізіологічних функцій організму і самоздійснення особистості в суспільстві.

**2. Психічне здоров'я** кожної людини становить собою індивідуальний взірєць психічної діяльності, який в соціально-психологічному вимірі зіставлення та узагальнення індивідуально-типових властивостей психічної діяльності людей набуває значущості референтності у сприйманні людини людиною, що включається як психічна норма певного мікросоціуму, соціального середовища або етносу.

**3. Всесвітня організація охорони здоров'я (ВООЗ)** визначає 7 компонентів психічного здоров'я: 1) усвідомлення постійності та ідентичності свого фізичного і психічного Я; 2) постійність і однаковість переживань в однотипних ситуаціях; 3) критичне ставлення до себе і своєї діяльності; 4) адекватність психічних реакцій впливу середовища; 5) здатність керувати своєю поведінкою відповідно до встановлених норм; 6) планування власної життєдіяльності та її реалізація; 7) здатність змінювати свою поведінку залежно від зміни життєвих обставин.

**4. Стаття 3 «Презумпція психічного здоров'я» Закону України «Про психіатричну допомогу»** (22.02.2000 р., № 1489-III) встановлює, що кожна особа вважається такою, яка не має психічного розладу,

доки наявність такого розладу не буде встановлено на підставах та в порядку, передбачених цим Законом та іншими законами України, а встановлення діагнозу психічного захворювання статтею 27 цього Закону віднесено до виключної компетенції лікаря-психіатра або комісії лікарів-психіатрів.

#### **5. Критерії психічного здоров'я:**

- причинна зумовленість психічних явищ, їх необхідність, упорядкованість;
- відповідна віку людини зрілість почуттів;
- максимальне наближення суб'єктивних образів до об'єктів дійсності, що відображаються;
- гармонія між відображенням обставин дійсності і ставленням людини до них;
- відповідність реакцій (фізичних і психічних) силі і частоті зовнішніх подразників;
- критичний підхід до життєвих обставин;
- здатність до самоскеровування поведінки відповідно до норм, що склалися в різних колективах;
- адекватність реакцій суспільним обставинам (соціальному середовищу);
- почуття відповідальності за потомство і близьких членів сім'ї;
- почуття постійності й ідентичності переживань за однотипних обставин;
- здатність змінювати спосіб поведінки залежно від змінюваності життєвих ситуацій;
- самоствердження в колективі (суспільстві) без шкоди для решти його членів;
- здатність планувати і здійснювати свій життєвий шлях тощо [127].

Українські дослідники М. Є. Бачеринов, В. П. Петленко і Є. Л. Щербина визначають психічне здоров'я як такий відносно стійкий стан організму і особистості, який дає змогу людині усвідомлено, враховуючи свої фізичні й психічні можливості, а також навколишні природні та соціальні умови, здійснювати й забезпечувати свої індивідуальні й суспільні (колективні) біологічні та соціальні потреби на основі нормально-го функціонування психофізичних систем, здорових психосоматичних і соматопсихічних відносин в організмі.

**6. Категорія якості психічного здоров'я** становить собою індивідуальну властивість особистості забезпечувати власну процесуальну цілісність, адекватну внутрішній природі, у взаємодії людини з власною самістю і довкіллям.

**7. Формування особистості**, особистісний розвиток людини в онтогенезі, що здійснюється засобами навчання і виховання, є **процесом утворення певного типу якості психічного здоров'я**, оскільки продуктом і результатом цього процесу є виробленість певної системи психічної самоорганізації і саморегуляції індивідууму.

8. Якщо мета виховання, включаючи власне учіння і навчання як передачу систематизованого досвіду, й виховні ідеали, обрані за еталон для психічної самоорганізації людини повністю або частково виявляються неадекватними природі індивідууму, особистість, сформована в його парадигмі, зазнає психічної травматизації впродовж подальшого життя. Втрата сформованих властивостей психічної самоорганізації особистості змінює структуру якості психічного здоров'я людини і може зменшувати психологічну захищеність, активність, самооцінку, впевненість у своїх силах, але не є еквівалентом психічного розладу або захворювання. У цих випадках **компенсація втрачених властивостей здійснюється психологічними** (корекційними, реабілітаційними, релаксаційними та ін.) **та педагогічними** (навчальними, виховними), а не медикаментозними **засобами**.

9. **Найбільшу цінність мають такі універсальні форми і взірці психічної самоорганізації**, які, трансформуючись протягом людського життя, не втрачаються, а передаються як свідомо, так і на рівні підсвідомості молодшим поколінням. Збільшення якості психічного здоров'я, набуття більш високих його рівнів є постійним процесом самовдосконалення, основу якого становить цілісність пізнання себе і світу, оволодіння здатностями саморегуляції власної психічної діяльності і самоздійснення (самореалізації) як самодостатнє втілювання сенсу власної життєдіяльності – свого усвідомленого призначення.

10. **Структурна критеріальність якості психічного здоров'я** об'єднує такі три основні групи показників:

- *індивідуальність* як стан особистісного розвитку, його вираженість, неповторність, гармонійність;
- *активність* як діяльний стан пізнавальних домагань, його спрямованість на розширення когнітивної сфери особистості, сформованість психологічних механізмів витребування, перерозподілу і утримання інтересу, енергопотенціал;
- *саморегуляція* як стан скоординованості емоційно-вольової сфери, її цілісності, ритмічного функціонування і пластичності.

Ці групи показників виражають наявність максимально узагальнених характеристик якості функціонування психіки. Психодіагностика зазначених властивостей дозволяє встановити наявність і вираженість можливостей психічної сфери до самовідновлення і міжгрупової взаємокомпенсації.

11. **Оцінювання якості психічного здоров'я** за наведеними групами показників включає:

1) *Індивідуальність*: 1.1. Сенсу життєдіяльності; 1.2. Самосвідомості; 1.3. Духовних запитів і устремлінь; 1.4. Людяності; 1.5. Альтруїстичності; 1.6. Особистісних домагань; 1.7. Мислення; 1.8. Самоздійснення.

2) *Активність*: 2.1. Пізнавальна; 2.2. Пошукова; 2.3. Надситуативна; 2.4. Соціальна; 2.5. Творча; 2.6. Проективна; 2.7. Психомоторна; 2.8. Сенсорна.

3) *Саморегуляцію*: 3.1. Пластичності; 3.2. Ритмічного функціонування; 3.3. Емоційно-вольових процесів; 3.4. Самооцінки; 3.5. Особистісної цілісності; 3.6. Діяльності і поведінки; 3.7. Активності; 3.8. Психічного тону і настрою.

**12. Визначення генералізованих властивостей психічного здоров'я особистості і напрямків індивідуального саморозвитку за ступенями вираженості від 1 до 7:** 1. Первинний; 2. Наявний; 3. Помірний; 4. Значний; 5. Своєрідний; 6. Неповторний; 7. Неперевершений (одичний в досліджуваній популяції).

З методологічних засад, що визначають функціональність освіти в її значенні для психічного здоров'я людини, найголовнішими є:

- **розгляд освіти як засобу** опрідметнення психічної організації вікового розвитку людини і водночас засобу змістового структурування цієї організації;
- **визнання самоцінності освіти як засобу** повномірної і якісної реалізації дорослою людиною її життєвих функцій і креативного потенціалу;
- **виділення природної закономірності** освітньої функції, взаємозверненої до пізнання себе та світу, що є основою адаптивності людини на всіх етапах її онтогенезу;
- **утворення цілісності** систематизованих значень у взаємозв'язку із способами їх застосування (знань і вмінь) як нормоутворюючої системи, що визначає опрідметнений зміст як виховної, так і психічної норм;
- **врахування достатніх меж** оволодіння освітнім інструментарієм як засобу реалізації власних природних можливостей;
- **генералізація освітнього змісту**, надання йому універсальної здатності до систематизації і узагальнення значень на протигагу тенденціям локалізації та спеціалізації, які перешкоджають реалізації адаптивного потенціалу, обмежують коло функціонально важливих взаємозв'язків у родинно-суспільному гомеостазі;
- **освітня процесуальність** є важливим психогігієнічним принципом, що обумовлює дієвість освітньої функції. Здійснення освітньої процесуальності безпосередньо пов'язане із відповідністю або невідповідністю того, що пізнається, природним потребам людини як невід'ємної частини її родинно-суспільного гомеостазу.

Вираженість і адекватна здійснюваність пізнавальних потреб людини протягом усього її життя, включаючи старший вік і вік довгожителства, входить до реалізації психогігієнічного принципу освітньої процесуальності.

Виходячи з наведених методологічних засад, узагальнені уявлення фахівців професій типу «людина-людина» мають бути втілені у сформованій психогігієнічній позиції, яка ґрунтується на таких положеннях:

**1. Ідея здоров'я душі** притаманна культурі нашої цивілізації на всіх етапах її розвитку як засіб самозбереження і розвитку духовних та ін-



телектуальних сил кожної нації і кожної людини. У своєму розвитку вона пододала періоди піднесеного зацікавлення, викликаного тривоюго перед психофізичним виродженням, деморалізацією великих соціальних груп і цілих народів, що змінювалися на тривалі періоди байдужості і забуття. Та попри це в своєму індивідуальному житті кожна людина на різному рівні розуміння цієї проблеми винаходила адекватне їй самоусвідомленню розв'язання основних питань особистої і соціальної психогієни засобами душевного самоочищення і самозахисту. Ослабленість і неврегульованість психічної діяльності віщувала загрозу її фізичному існуванню.

2. **Індивідуальна соціорегуляція психічного життя** дає людині можливість упевнено оволодівати внутрішнім і зовнішнім світом, привласнюючи собі здатність змінювати природний перебіг процесів відповідно до своїх потреб, бажань і примх. Але її вторгнення до царини збалансованих протилежностей, підтримуваних і врегульованих природою, крім збільшення спрагло жаданих можливостей, поклало на людину й відповідні обов'язки – утримувати й відновлювати стан порушеної природної рівноваги в певних межах, необхідних для збереження людського життя.
3. **Стимульоване суспільними потребами зростання індивідуальних можливостей** людей, що поєднується зі зміцненням зв'язків між ними, детермінує віднайдення особистістю самостійних компенсаторних механізмів підтримання втраченого балансу.
4. **Втілення душевної рівноваги** людини як основи здоров'я її душі в поєднанні з самоусвідомленням власних взаємозв'язків з Вічним і Надсвідомим найбільшого розвою набуває в епохи, позначені активним пізнанням себе, власної генези, своїх людських можливостей.
5. **Освітні виміри психогієни** є основними для корисної участі в житті суспільства і основою для розуміння того, що таке здоров'я, а також для правильного вибору способу життя.
6. **Адаптаційна здатність особистості** до оволодіння духовно-культурними умовами життя власного та іншого етносу виражає один із важливих психогієнічних компонентів оптимуму життєдіяльності людини.
7. **Освіта як психогієнічний фактор** збереження здоров'я передбачає оволодіння людиною – учнем, студентом, фахівцем будь-якої спеціальності – набутоків культури відповідної нації: власної, а також тієї, серед якої вона живе.
8. **Важливим виміром особистої психогієни** є культурно-етнічна самооцінка людини, яка виявляється як у зіткненні з іншими культурами, так і в процесі регуляції власних психічних станів, пов'язаних як із спрямованістю душі, так і в особистісному розвитку від споживання до творення й збагачення набутоків духу, що їх розвиває й оберігає у власній культурі кожний народ.

### **3.13. Профілактика професійних деформацій та стресових станів у фахівців професій типу «людина-людина»**

Профілактику виникнення професійних деформацій та стресових станів у фахівців професій типу «людина-людина» можна розглядати в якості однієї із важливих складових психофізіологічного забезпечення їхнього професійного становлення. Нижче ми викладемо теоретико-методологічне обґрунтування та практичні підходи до вирішення вказаної проблеми на прикладі таких типових представників професій типу «людина-людина» як вчителі та керівні працівники.

#### **Профілактика виникнення професійних деформацій у фахівців професій типу «людина-людина»**

Професійні деформації становлять серйозну небезпеку для професійного розвитку особистості. Розвиток професійних деформацій визначається різними чинниками: різноспрямованими онтогенетичними змінами, віковою динамікою, змістом професії, соціальним середовищем, життєво важливими подіями й випадковими моментами. До основних психологічних детермінантів професійних деформацій відносяться психофізіологічні зміни, стереотипи професійної діяльності, стагнація професійного розвитку, акцентуації характеру й психологічні захисти [95].

Розрізняють три ступені професійної деформації особистості:

1. Часте використання поза роботою професійних слів і термінів, перехід на «професійний жаргон» навіть у дружній бесіді (у керівників схильність до наказового способу виявляється навіть у побутовій мові, а командний тон у колишніх професійних військових виявляється ще довгі роки після закінчення служби).

2. Повна впевненість у власній правоті («лише моя думка може бути вірною»). Така людина перестає прислухатися до думки інших, часом це доходить до відвертої нетерпимості до всіх незгодних. У цій стадії фахівець стає досить жорстким по відношенню до всіх, хто насмілиться висловити свою незгоду з ним. У нього спостерігається значне зниження емоційності.

3. Остання стадія професійної деформації являє собою вже «професійну деградацію». Звичка діяти за задалегідь відпрацьованому шаблону призводить до сумного результату. Фахівець втрачає здатність мислити креативно, йому складно шукати нові шляхи вирішення поставлених завдань. У результаті починаються невдачі на роботі, зростає невдоволення його керівників, виникає страх втратити роботу через втрату професійної успішності. Намагаючись утриматися в кріслі, такий фахівець вдається до таких неетичних та непрофесійних способів як інтриги та намагання «притиснути» колег авторитетом [95].

Оскільки професійні деформації становлять серйозну небезпеку для особистісного та професійного розвитку людини, безумовно, необхідно вживати спеціальних психологічних заходів для профілактики та боротьби з цим негативним явищем. Основні труднощі боротьби з ним

полягають в тому, що вони, як правило, не усвідомлюються особистістю, і їх проява виявляється лише іншими людьми.

Відомо, що для роботи вчителів характерні підвищені емоційні навантаження, регулярна перевтома та постійні стресові ситуації. Багато вчителів зазнають інтелектуальних, емоційно-вольових, особистісно-професійних та інших психологічних труднощів. Негативно на діяльності учителів позначаються й конфлікти, що постійно виникають у педагогічному процесі. Дослідники відзначають поширення у вчителів таких негативних явищ, як соціальна дезорієнтація та дезадаптація внаслідок їх недостатнього матеріального забезпечення, побутових труднощів, невизначеності й повсякденної рутини.

Одним й найбільш негативних наслідків виконання педагогічної діяльності є виникнення у вчителів різноманітних професійних деформацій. Зокрема, подібні деформації можуть виявлятися у формі намагання маніпулювати людьми, авторитарності, властолюбності, ригідності, некритичності, спрощеного підходу до проблем, категоричності суджень, повчальній манері спілкування, намаганні все зводити до простих схем, узагальненості у сприйнятті людей, зниженні почуття гумору тощо. Такі деформації справляють негативний вплив не тільки на професійну діяльність вчителя, але й негативно позначаються на його позапрофесійному житті.

Як показав аналіз відповідної літератури, найбільш, на нашу думку, довершену класифікацію та узагальнення професійних деформацій педагога, зроблено сучасним російським дослідником Е.Ф. Зеєром [32]. Він виділив такі різновиди **педагогічних деформацій**:

1. *Агресія педагогічна*. Можливі причини: індивідуальні особливості, психологічна захист-проекція, фрустраційна нетолерантність, тобто нетерпимість, викликана будь-яким дрібним відхиленням від правил поведінки.
2. *Авторитарність*. Можливі причини: захист-раціоналізація, завищена самооцінка, владність, схематизація типів учнів.
3. *Демонстративність*. Причини: захист-ідентифікація, завищена самооцінка «образу-Я», егоцентризм.
4. *Дидактичність*. Причини: стереотипи мислення, мовні шаблони, професійна акцентуація.
5. *Догматизм педагогічний*. Причини: стереотипи мислення, вікова інтелектуальна інерційність.
6. *Домінантність*. Причини: неконгруентність емпатії, тобто неадекватність, невідповідність ситуації, нездатність емпатувати, нетерпимість до недоліків учнів; акцентуації характеру.
7. *Індиферентність педагогічна*. Причини: захист-відчуження, синдром «емоційного вигорання», генералізація особистого негативного педагогічного досвіду.
8. *Консерватизм педагогічний*. Причини: захист-раціоналізація, стереотипи діяльності, соціальні бар'єри, хронічне перевантаження педагогічною діяльністю.

9. *Рольовий експансіонізм*. Причини: стереотипи поведінки, тотальна заглибленість у педагогічну діяльність, самовіддана професійна праця, ригідність.
10. *Соціальне лицемірство*. Причини: захист-проекція, стереотипізація моральної поведінки, вікова ідеалізація життєвого досвіду, соціальні експектації, тобто невдалий досвід адаптації до соціально-професійної ситуації. Особливо помітно виявляється така деструкція у вчителів історії, змушених, щоб не підводити учнів, яким доведеться здавати відповідні іспити, викладати матеріал відповідно до нової (чергової) кон'юнктурно-політичної «моди».
11. *Поведінковий трансфер*. Причини: захист-проекція, емпатична тенденція приєднання, тобто прояв реакцій, властивих вихованцям. Наприклад, використання виразів і манери поведінки, що виявляють деякі учні, що нерідко робить такого викладача неприродним навіть в очах цих учнів.

Специфіка професійної діяльності керівників також робить їх однією із найбільш ризикованих, щодо виникнення професійних деформацій, професійних груп. До найбільш вагомих чинників, які «переломлюючись» через особистісні особливості, можуть зумовлювати виникнення в керівників професійних деформацій можна віднести: перевантаження, професійні стреси, страх помилок і невдач, конфлікти у колективі, необхідність перебувати тривалий час у стані напруженості та невизначеності, високий рівень відповідальності, «хронічний» дефіцит часу, зниження здатності до релаксації, «випробування» владою над іншими та, часто, безкарністю тощо.

Як було зазначено [21], найбільш характерними для керівників професійними деформаціями є такі:

- *авторитарність* керівника може виявлятися в жорсткій централізації управлінського процесу, одноосібному здійсненні керівництва, переважному використанні розпоряджень, рекомендацій, вказівок, у зниженні саморефлексії і самоконтролю, прояві зарозумілості і депотизму;
- *домінантність* зумовлюється виконанням владних функцій, при задоволенні «потреби у владі», в притисканні інших, самоствердженні за рахунок своїх підлеглих;
- *професійний догматизм* виникає внаслідок повтору одних і тих же ситуацій, типових професійних завдань; це зумовлює формування схильності до спрощення проблем, застосування вже відомих прийомів без урахування всієї складності управлінської ситуації, схильності до ігнорування управлінських теорій, зневажливого ставлення до інновацій;
- *професійний консерватизм* виявляється в упередженості проти нововведень, схильності до усталених технологій, настороженому ставленні до творчих працівників;
- *надконтроль* виявляється в надмірному стримуванні своїх почуттів, орієнтації на інструкції, підозрілій обачності, униканні відповідальності, скрупульозному контролю діяльності підлеглих;

- *соціальне лицемірство* виникає внаслідок необхідності виправдовувати високі моральні очікування підлеглих і колег, пропагувати моральні принципи і норми поведінки; це з роками зумовлює збільшення дистанції між декларованими і реальними життєвими цінностями керівника;
- *демонстративність* виявляється в емоційно забарвленій поведінці, бажанні подобатися, прагненні бути на виду, проявити себе; вона реалізується в оригінальній поведінці, нарочитих перебільшеннях, у демонстрації своєї переваги, у позах та вчинках, розрахованих на зовнішній ефект;
- *професійна індиферентність* характеризується емоційною сухістю, ігноруванням індивідуальних особливостей підлеглих; побудові професійної взаємодії з ними без урахування їхніх особистісних особливостей.

Розглянемо основні підходи та способи профілактики виникнення професійних деформацій.

А. Маслоу у своїй теорії самоактуалізації й самореалізації особистості запропонував такі прийоми професійного самозбереження:

- реалізація наміченого професійного плану (сценарію професійного життя);
- подолання дезінтегрованої свідомості (тобто витіснення так званих «мотивів помилкової самоактуалізації», які породжують незбутні цілі й мрії на шкоду стабільній цілісності людини);
- активна позиція в професійному житті;
- готовність до постійної самозміни, лабільність установок;
- знання власної індивідуальності і її використання в професійному житті;
- освоєння індивідуальної системи адекватних засобів подолання негативних станів;
- протидія професійному старінню [82].

Як вказує Е. Ф. Зеєр, загальними способами профілактики виникнення у фахівців різних професій професійних деформацій є наступні:

- підвищення соціально-психологічної компетентності й аутокомпетентності;
- діагностика професійних деформацій і розробка індивідуальних стратегій їхнього подолання;
- проходження тренінгів особистісного і професійного росту; серйозні і глибокі тренінги конкретним працівникам бажано проходити не в реальних трудових колективах, а в інших місцях;
- рефлексія професійної біографії і розробка альтернативних сценаріїв подальшого особистісного і професійного росту;
- профілактика професійної дезадаптації фахівця-початківця;
- оволодіння прийомами, способами саморегуляції емоційно-вольової сфери і самокорекції професійних деформацій;

- підвищення кваліфікації і перехід на нову кваліфікаційну категорію чи посаду (підвищення почуття відповідальності і новизни роботи) [32].

Також слід відзначити, що різні автори виділяють досить багато безпосередніх способів запобігти виникненню синдрому вигорання:

- культивування інших інтересів;
- внесення розмаїтості у свою роботу, створення нових проєктів і їхня реалізація без очікування санкціонування з боку офіційних інстанцій;
- підтримка свого здоров'я, дотримання режиму сну й харчування, оволодіння технікою медитації;
- задовольняюче соціальне життя;
- наявність декількох друзів (бажано інших професій);
- прагнення до бажаного, без надії стати переможцем у всіх випадках, а також уміння програвати без самознищення й агресії;
- здатність до самооцінки без сподівання тільки на повагу оточуючих;
- відкритість новому досвіду;
- уміння не поспішати й давати собі досить часу для досягнення позитивних результатів у роботі й у житті;
- обдумані зобов'язання (наприклад, не слід брати на себе більшу відповідальність за клієнта, ніж він сам);
- читання не тільки професійної, але й іншої літератури;
- участь у семінарах, конференціях, де надається можливість зустрітися з новими людьми й обмінятися досвідом;
- періодична спільна робота з колегами, що значно відрізняються професійно й особистісно;
- участь у роботі професійної групи, що дає можливість обговорити виниклі особисті проблеми;
- хоббі, що приносить задоволення.

М. Ф. Сікач виділяє чотири загальні напрямки попередження деформацій у професійній діяльності персоналу:

- акмеологічне моделювання професійної діяльності;
- експертний моніторинг професіоналізації персоналу, розвиток їхнього творчого потенціалу в процесі праці;
- виявлення окремих професійних деформацій та їхнє подолання;
- актуалізація саморегуляції психічної стійкості в рамках психолого-акмеологічного супроводу [111].

Як показав аналіз наукової літератури виникненню у *вчителів* та *керівників* професійних деформацій перешкоджають такі особистісні та професійні якості:

- врівноваженість;
- позитивне світосприйняття;
- оптимістичність;
- любов до своєї професії та роботи;
- здатність до творчості в роботі;

- іронічність, почуття гумору;
- задоволеність життям;
- вміння викликати повагу та любов з боку підлеглих;
- вміння підтримувати гарні стосунки із вищим керівництвом.

Зокрема, для попередження виникнення у *вчителів* професійних деформацій були виділені такі основні заходи, що повинні постійно виконуватися:

- проходження тренінгів особистісного і професійного росту;
- постійна робота вчителя над підвищенням власної соціально-психологічної компетентності й аутокомпетентності;
- опанування методами самодіагностики професійних деформацій;
- оволодіння методами саморегуляції власного стану та емоційно-вольової сфери, а також самокорекції професійних деформацій;
- постійна робота вчителя над підвищенням власної кваліфікації.

Також нами запропоновано комплексну програму, спрямовану на профілактику виникнення професійних деформацій у *керівників*, яка складається із чотирьох послідовних етапів:

- перший етап (*діагностичний*) – діагностика професійно-важливих та ін. особистісних якостей керівників; визначення на цій основі в них наявності та ступеня виявлення професійних деформацій;
- другий етап (*інформаційний*) – інформування керівників про професійно-важливі якості, про появи і шляхи попередження деформацій, про способи самовдосконалення для запобігання їх виникненню;
- третій етап (*корекційно-розвивальний*) – цілеспрямована індивідуалізована гармонізація особистості керівника, оволодіння керівниками ефективними способами діяльностної та особистісної саморегуляції;
- четвертий етап (*оцінний*) – визначення ефективності заходів попередніх етапів.

### **Профілактика виникнення стресових станів у фахівців професій типу «людина-людина»**

Специфіка професійної діяльності фахівців професій типу «людина-людина» робить їх однією із найбільш ризикованих професійних груп щодо виникнення стресових станів. Зокрема, до найбільш вагомих чинників, які «переломлюючись» через особистісні особливості, можуть зумовлювати виникнення в керівників професійного стресу можна віднести: перевантаження, конфлікти у колективі, необхідність перебувати тривалий час у стані напруженості та невизначеності, високий рівень відповідальності тощо [21].

Поняття стресу, як правило, пов'язують з дією факторів, що погіршують психічне та фізичне здоров'я людини. Хоча стрес – це, насамперед, корисна для організму реакція, яка виникла в процесі еволюції і сприяє його адаптації до умов життя, що змінюються. Однак, сильні й багаторазово повторювані дії стресорів можуть призводити до різноманітних негативних наслідків, на яких фіксують свою увагу багато дослідників»

[6; 9]. Тому в останні десятиріччя уявлення про те, що стресовий стан негативно впливає на виконання діяльності, міцно закріпилося [53].

Стрес здебільшого дезорганізовує діяльність людини, порушує нормальний хід її поведінки. Стреси, особливо якщо вони часті й тривалі, впливають не лише на психологічний стан, а й на фізичне здоров'я людини. Вони являють собою головні «чинники ризику» прояву й загострення таких захворювань, як серцево-судинні та захворювання шлунково-кишкового тракту [38].

Стрес можна розглядати як стан, що виникає в результаті невідповідності «внутрішніх» можливостей людини вимогам, які ставлять до неї наявні умови її життєдіяльності, і який може призвести до зниження ефективності діяльності людини та негативних наслідків для її психічного і фізичного здоров'я [53].

Нижче ми розглянемо основи та викладемо способи психорегуляції, які можуть використовуватися з метою профілактики виникнення у сучасного керівника стресових станів, зумовлених специфікою його діяльності.

Основною метою психорегуляції є формування у людини такого стану, який зумовлює найбільш оптимальне використання її інтелектуальних та фізичних можливостей, знань, умінь, кваліфікації, досвіду чи оволодіння новими знаннями та вміннями. Психорегуляція має багатогранний спектр використання: зняття нервового напруження й стресу, контроль за тривожністю, відновлення сил і поліпшення працездатності, підвищення ефективності виконання виробничої та навчальної діяльності, збереження здоров'я й лікування різноманітних захворювань, керування мотивацією, мобілізація та настроювання на певну діяльність [53].

Методи психорегуляції поділяються на дві великі групи – гетерорегуляційні та ауторегуляційні.

У наших дослідженнях достатньо високу ефективність показав «Метод самостійної психокорекції», який було запропоновано Л. П. Гримак [23] та далі експериментально апробовано О. М. Кокуном [53].

До основних недоліків існуючих методів саморегуляції відносять необхідність тривалого часу, значних зусиль і високої мотивації для їхнього засвоєння. Внаслідок цього тільки дуже незначний відсоток людей може оволодіти ними на такому рівні, щоб це могло відчутно допомогти в оптимізації свого стану і підвищенні ефективності діяльності. Саме тому у психологічну практику доцільно впроваджувати нові психотехнології, що розроблені на основі системи нейролінгвістичного програмування, і які не потребують спеціальних тренувань та можуть застосовуватися для самопомоги при появі в цьому необхідності [23].

Відмітна особливість цих психотехнологій полягає в тому, що людині доводиться їх застосовувати не постійно, а тільки при виникненні в її житті певного психічного стресового чинника.

Механізм їхньої дії засновується на тому, що:

- зорові образи, які асоціюються з важливими психічними реакціями, станами, відносинами, суб'єктивно кодуються особливими субмо-



дальностями; в цих випадках образ, що був відмічений, наприклад, субмодальностями стресу, завжди викликати стрес;

- часто деякі образи подій і ситуацій, які були пережиті людиною, відрізняються особливою яскравістю, великими розмірами, похмурістю тощо, і ці субмодальності роблять їх застійними, нав'язливими; коли людина подумки відтворює стресогенну ситуацію з погляду її учасника, вона переживає те ж саме емоційне потрясіння;
- з погляду нейролінгвістичного програмування, боротьба з небажаними психічними станами, потягами і реакціями є саме боротьбою з тими конкретними образами й субмодальностями, що їм властиві, які й викликають указані негативні явища; можливо, наприклад, раніш емоційгенні образи перетворити на байдужі, подумки усунувши їхні провідні субмодальності чи, більше того, повністю позбавити їх інформаційної значущості, представивши їх тим чи іншим чином зруйнованими.

Для практичної самостійної психокорекції досліджуваним рекомендувалися три найбільш ефективні та прості методи, із запропонованих відомим психотерапевтом Л. П. Грімаком (подаються в порядку збільшення складності):

### **1. Руйнування образу**

Образ особистості, предмета чи події, емоційну інтенсивність згадування про який людина хоче нейтралізувати, слід уявити у вигляді кольорового скляного вітражу. Далі необхідно подумки добре «стукнути» по ньому молотком і подивитись, як він розбивається на тисячі дрібних уламків і розпадається. Можливо, знадобиться повторити цей прийом декілька разів, щоб повністю і назавжди зруйнувати образ. Буває, що «картинка» не зникає повністю, але її «субмодальності» змінюються таким чином, що вона перестає бути емоційно значущою.

### **2. Знищення фільму**

На відміну від попереднього, цей спосіб передбачає те, що «ключовий образ уявляється не однією «картинкою», а множиною «кадрів фільму», що закарбовують послідовні фази події. Як наслідок, у даному випадку істотно знижується вірогідність того, що в пам'яті залишиться якийсь епізод події, що зберігає стресову якість.

Згаданий прийом руйнування полягає в тому, щоб «дивитися фільм», і коли він зупиняється, проекційною лампою пропалювати дірку в кожному кадрі. Можливо, і просто «спалити» такий фільм до попелу на вогнищі.

### **3. «Вибух» образу**

Дієвість цього методу засновується на дуже швидкому посиленні (інтенсифікації) провідної субмодальності образу до перевищення певної межі, коли вона «лопається» разом з образом і не може бути відновлена.

Методично це робиться таким чином. Суб'єкт примушує себе побачити відповідну «картинку», а потім швидко збільшує її яскравість (чи

розмір, колір, контрастність тощо). Цей прийом швидко повторюється раз за разом до тих пір, поки щось «лопається» і образ відходить із актуального психологічного простору особистості, втрачаючи свою стресогенну якість.

Застосування методу самостійної психокорекції з метою профілактики виникнення у керівників стресових станів виявилось достатньо ефективним.

Із 38 керівників різного віку та ланок управління, які після нашої пропозиції побажали використовувати цей метод, 35 згодом повідомили, що використовують його регулярно або періодично. Жоден з них не вказав, що згаданий метод йому не допомагає в «знятті» негативного впливу стресу під час професійної діяльності. При цьому, 23 керівника зазначили, що даний метод допомагає в цьому і 12, що дуже допомагає.

Отже, було зроблено висновок про доцільність застосування методу самостійної психокорекції з метою профілактики виникнення стресових станів у фахівців професій типу «людина-людина».

### ***3.14. Узгодження властивостей темпераменту з вимогами професійної діяльності людини***

В літературі представлені значні за обсягом напрацювання стосовно шляхів пристосування темпераменту людини до вимог діяльності [10; 88; 120].

*Перший шлях* – професійний відбір, одним із завдань якого – не допустити до конкретної діяльності осіб, у яких відсутні (чи вони маловиражені) необхідні професійно важливі якості особистості, зокрема, темпераменту та відповідні здібності (здатності). Даний шлях реалізується виключно при відборі на професії, що пред'являють підвищені, навіть жорсткі вимоги до властивостей особистості (операторські професії, наприклад).

*Наступний шлях* пристосування темпераменту до діяльності полягає в індивідуалізації вимог, умов та способів виконання праці (індивідуальний підхід).

*Третій шлях* полягає в подоланні негативного впливу темпераменту за рахунок формування позитивного відношення до діяльності та відповідних мотивів (успіху, помірному униканню можливих невдач, ризику в розумних межах тощо).

*Четвертий*, основний і найбільш універсальний шлях пристосування темпераменту до вимог діяльності – формування її індивідуального стилю, під яким розуміють, як вже зазначалося вище, таку індивідуальну систему прийомів та способів дій, котра притаманна даній людині та є доцільною для досягнення успішного результату діяльності.

Темперамент у результаті виховання, самовиховання може змінюватися в певних, що важливо, індивідуальних межах і то не цілісно. Як правило, піддаються зміні його окремі характеристики. Тому рідко зустрічаються «чисті» типи темпераменту але, тим не менше, завжди

виявляється відчутний прояв, навіть домінування тієї чи іншої темпераментальної тенденції в поведінці людини.

Темперамент знаходить свій відбиток у способах поведінки та спілкуванні в трудовому колективі. Так, сангвінік майже завжди виступає ініціатором спілкування, він почуває себе серед незнайомих людей невимушено, комфортно, нова незвична ситуація не викликає у нього занепокоєння; меланхоліка подібна ситуація навпаки лякає, непокоїть, йому не комфортно серед нових людей. Флегматик також зазнає певних труднощів у спілкуванні з незнайомими людьми, свої почуття назовні мало проявляє. Представники меланхолійного типу темпераменту схильні до усамітнення, уникають спілкування з малознайомими людьми. Холерик у спілкуванні з людьми може бути різким, дратівливим, емоційно нестриманим, що часто призводить до конфліктних ситуацій у колективі. Зазначені вище вирізняльні типологічні поведінкові прояви зорієнтовують як спеціалістів, так і самих людей на певні професійні середовища та різновиди діяльності, найбільш придатні для різних типів темпераменту.

Темпераментальні властивості не тільки обумовлюють поведінкові реакції, але й впливають на продуктивність праці людини. Так, особлива рухливість (реактивність) сангвініка може додати позитивного ефекту, якщо робота вимагає зміни об'єктів спілкування, роду занять, способу виконання окремих дій, певного переходу від одного ритму життя до іншого. Може виникнути хибне уявлення, що інертні (флегматики) люди практично не мають переваг ні в яких видах діяльності, але це не так: саме вони з легкістю виконують уповільнені та плавні рухи, у них переважають стереотипові способи дій, пунктуальне дотримання заведеного порядку. Особи, що вирізняються відносно слабкою нервовою системою, – меланхоліки, сильніше мотивовані на виконання більш простих дій, ніж інші типи темпераменту, вони менш втомлюються та нервують при їх повторенні. Експериментально доведено, що сангвініки та холерики демонструють меншу продуктивність праці в ситуаціях, коли умови та способи діяльності жорстко регламентовані й не припускають залучення індивідуальних прийомів виконання.

З метою оптимізації діяльності важливо не перероблювати, що практично неможливо, а враховувати тип темпераменту в конкретній професії чи різновиду діяльності. Так, зокрема, корисним, а то й необхідним, буде контролювати діяльність холерика якомога частіше, в роботі з ним неприпустима різкість, нестриманість, оскільки подібні дії можуть викликати негативну відповідну реакцію. В той же час, будь-який вчинок повинен бути відповідним чином поцінованим. Перед сангвініком доречним буде якомога частіше ставити нові, по-можливості цікаві завдання, що вимагають зосередженості та напруження (фізичного та розумового). Необхідно постійно включати його в активну діяльність та систематично позитивно поціновувати його зусилля. Флегматика потрібно залучати до активної діяльності та зацікавлювати. Він потребує систе-

матичної уваги. Його не можна «торсати», швидко та часто переключати з одного завдання на інше. Стосовно меланхоліка неприпустимі не тільки різкість, грубість, але й просто дещо підвищений голос, тональність, іронія. Щодо вчинку, що скоїв меланхолік, краще вести мову наодинці. Він вимагає особливої уваги, доречним буде вчасне поцінування його успіхів, проявлені рішучість, воля. Негативну оцінку стосовно меланхоліка потрібно застосовувати вкрай обережно, намагаючись пом'якшити її негативну дію.

## ВИСНОВКИ

(концепція психофізіологічного забезпечення становлення фахівця у професіях типу «людина-людина»)

Отримані в процесі виконання НДР теоретичні та емпіричні результати надали можливість обґрунтувати *концепцію психофізіологічного забезпечення становлення фахівця у професіях типу «людина-людина»*, яка стала основним підсумковим результатом НДР. Розроблена концепція складається із шести взаємопов'язаних блоків: 1) проблемно-вихідний; 2) розроблювальний; 3) теоретично-засадничий; 4) емпірично-засадничий; 5) практично-реалізаційний; 6) зворотного зв'язку та удосконалення.

### Концепція психофізіологічного забезпечення становлення фахівця у професіях типу «людина-людина»

**I блок** – *проблемно-вихідний*, містить вихідні проблеми, які викликали необхідність здійснення НДР та розробки відповідної концепції. Необхідність психофізіологічного забезпечення становлення фахівців професій типу «людина-людина» зумовлена:

- 1) надзвичайно важливою суспільною значущістю таких професій та їхньою високою інтеграцією у професії всіх інших типів;
- 2) постійним підвищенням вимог до особистості сучасного фахівця внаслідок істотних соціально-економічних перетворень;
- 3) наявністю істотних недоліків у професійній підготовці та підвищенні професійної кваліфікації фахівців професій типу «людина-людина»;
- 4) необхідністю забезпечення гармонійного професійного становлення сучасних фахівців та їхнього найповнішого особистісного розвитку й самореалізації в межах певної професійної діяльності.

**II блок** – *розроблювальний*, передбачає перелік основних заходів, спрямованих на розробку та подальше практичне використання концепції:

- 1) визначення загального змісту, складових та чинників професійного становлення фахівця; психологічних та психофізіологічних особливостей професійного становлення, особливостей діяльності та вимог у професіях типу «людина-людина»; основних утруднень та негативних явищ, що можуть ускладнювати цей процес;
- 2) визначення змісту, основних принципів та напрямків психофізіологічного забезпечення становлення фахівця у професіях типу «людина-людина»;
- 3) кількісно-емпірична конкретизація психологічних та психофізіологічних особливостей і чинників професійного становлення фахівця у професіях такого типу;
- 4) розробка заходів та практичних рекомендацій, спрямованих на психофізіологічне забезпечення становлення фахівця у професіях типу «людина-людина»;

5) визначення способів постійного удосконалення концепції у процесі її практичного використання.

**III блок** – *теоретично-засадничий*, містить основні теоретичні засади концепції:

1) змістовно *психофізіологічне забезпечення професійного становлення фахівця* являє собою систему послідовних заходів, спрямованих на формування та розвиток у людини *професійної спрямованості та компетентності, професійно важливих якостей і психофізіологічних властивостей* з метою досягнення нею найвищого індивідуально можливого професійного рівня та найбільшого розкриття її особистісного потенціалу в певній професійній діяльності;

2) перебіг професійного становлення фахівця зумовлюється двома групами *чинників*: 1) *зовнішні* (соціально-економічні умови, зміст учбово-професійної і професійної діяльності, стимулювання професійного росту, життєво важливі події тощо); 2) *внутрішні* (біопсихічні особливості, професійна активність та мотивація, потреба в професійній самореалізації, професійно-кризові явища тощо);

3) основними *утрудненнями та негативними явищами*, що можуть ускладнювати процес професійного становлення є явища *криз професійного становлення, професійних деформацій та «вигорання»*;

4) зміст праці у професіях *типу «людина-людина»* полягає у забезпеченні підтримки і управління різними соціальними процесами; він відрізняється високою емоційною насиченістю міжособистісних контактів та високою відповідальністю; такі професії висувають підвищені вимоги до здоров'я, фізичної і психічної працездатності людини; вони вимагають широкого комплексу різних якостей та здібностей при провідній ролі психологічної компетентності;

5) психофізіологічне забезпечення професійного становлення фахівця має ґрунтуватися на *принципах* науковості, послідовності та безперервності, оптимізації, системності, індивідуалізації, адекватності, спрямованості на максимально можливі професійні досягнення; воно може здійснюватися за чотирма основними *напрямами*: за етапами професійного становлення, за його складовими, за певною професією та за спрямованістю заходів.

**IV блок** – *емпірично-засадничий*, передбачає, що психофізіологічне забезпечення професійного становлення фахівця має ґрунтуватися на результатах емпіричних досліджень, спрямованих на кількісно-емпіричну конкретизацію психологічних та психофізіологічних особливостей і чинників професійного становлення фахівця у професіях такого типу; зокрема, в основу розроблених методологічних, методичних та практичних аспектів здійснення подібного забезпечення покладені отримані в процесі виконання НДР емпіричні результати щодо професійної спрямованості, компетентності та мотивації фахівців, їхніх характерологічних, нейродинамічних, темпераментальних та емоційних

властивостей, міокінетичних здібностей, особливостей мислення, уваги, уваги, емоційної сфери та саморегуляції.

**V блок** – *практично-реалізаційний*, передбачає розробку конкретних заходів та практичних рекомендацій щодо психофізіологічного забезпечення становлення фахівців у професіях типу «людина-людина» (як загальних, так і щодо певних професій та певних складових становлення); зокрема, в процесі виконання НДР розроблені: рекомендації щодо розвитку професійної спрямованості та компетентності фахівців таких професій; рекомендації та заходи, спрямовані на оптимізацію розвитку в них професійно важливих якостей і психофізіологічних властивостей (розумових функцій, пам'яті, уваги, професійної мотивації та ідентичності, комунікативної, конфліктної та психогігієнічної компетентності); рекомендації, спрямовані на попередження виникнення у фахівців професій типу «людина-людина» професійних деформацій та стресових станів тощо.

**VI блок** – *зворотного зв'язку та удосконалення*, передбачає необхідність здійснення постійних досліджень, спрямованих на відстеження змін у психологічних та психофізіологічних аспектах професійної діяльності у системах «людина-людина», відповідне врахування цих змін у здійснюваних заходах, отримання інформації про ефективність здійснюваних заходів із метою їхнього удосконалення.

Схематичну концепцію психофізіологічного забезпечення становлення фахівця у професіях типу «людина-людина» представлено на рис. 4.1.

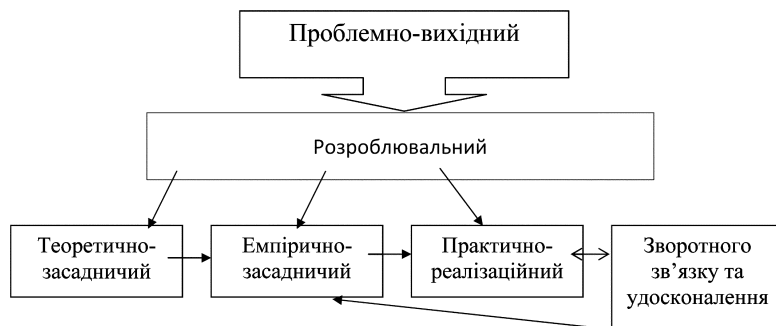


Рис. 4.1. Змістовні блоки концепції психофізіологічного забезпечення становлення фахівця у професіях типу «людина-людина»

## ЛІТЕРАТУРА

1. Акмеологія з основами психології кар'єри : навч.-метод. посібн. / [уклад. О.М. Гавалешко]. – Чернівці : Рута, 2004. – 84 с.
2. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания / Б.Г. Ананьев. – СПб. : Питер, 2001. – 272 с.
3. Андрієвська В.В. Мова й мовлення в структурі професійної компетентності психолога / В.В. Андрієвська // Наукові записки Інституту психології імені Г.С. Костюка Національної АПН України / за ред. академіка С.Д. Максименка. – К. : Ніка-Центр, 2010. – Вип. 38. – 392 с.
4. Антонова Н.О. Кризові явища у професійному становленні студентів-психологів та психологів-практиків / Н.О. Антонова // Актуальні проблеми психології. – Т. V: Психофізіологія. Психологія праці. Експериментальна психологія. – К. : ІВЦ Держкомстату України, 2007. – Вип. 6. – С. 3-9.
5. Анцыферова Л.И. Психологические закономерности развития личности взрослого человека и проблема непрерывного образования / Л.И. Анцыферова // Психологический журнал. – 1980. – Т. 1. – № 2. – С. 52-60.
6. Аракелов Г.Г. Стресс и его механизмы / Г.Г. Аракелов // Вестник Московск. ун-та. – Сер. 14. Психология. – 1995. – № 4. – С. 45-54.
7. Бернштейн Н.А. Очерки по физиологии движений и физиологии активности / Н.А. Бернштейн. – М. : ФиС, 1966. – 349 с.
8. Бодалев А.А. Межличностное общение и определяющие его факторы / А.А. Бодалев // Общение и формирование личности школьника. Опыт экспериментального психологического исследования / под ред. А.А. Бодалева, Р.Л. Кричевского. – М. : Педагогика, 1987. – С. 8-17.
9. Бодров В.А. Информационный стресс / В.А. Бодров. – М. : Просвещение, 2000. – 352 с.
10. Бодров В.А. Психология профессиональной пригодности / В.А. Бодров. – М. : ПЕР СЭ, 2001. – 767 с.
11. Бойко В.В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других / В.В. Бойко. – М. : Филинь, 1996. – 472 с.
12. Бондаренко І.І. Психологічні умови ефективної професійної адаптації психологів-початківців : автореф. дис. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.01 / І.І. Бондаренко // Інститут психології ім. Г.С. Костюка АПН України. – К., 2004. – 19 с.
13. Бочарова С.П. Память в процессах обучения и профессиональной деятельности / С.П. Бочарова. – Тернополь, 1997. – 352 с.
14. Брегдон А. Игры для ума / А. Брегдон, Л. Феллоуз. – М. : Эксмо, 2002. – 127 с.
15. Васильченко С. Розумне, добре, вічне... Думки про виховання та навчання / С. Васильченко: [упор. та авт. передм. В.Я. Неділько]. – К. : Молодь, 1989. – С. 92.
16. Вачков И.В. Основы технологии группового тренинга / И.В. Вачков. – М. : Ось-89, 2005. – 256 с.
17. Виллонас В.К. Психологические механизмы мотивации человека / В.К. Виллонас. – М. : Изд-во МГУ, 1990. – 288 с.
18. Водопьянова Н.Е. Синдром выгорания: диагностика и профилактика / Н.Е. Водопьянова, Е.С. Старченкова. – СПб. : Питер, 2005. – 336 с.
19. Войтович М.В. Особливості використання профорієнтаційного тренінгу «Я і моя майбутня професія» у програмі корпоративного волонтерства / М.В. Войтович, Н.М. Панасенко // Актуальні проблеми психології. – Том V: Психофізіологія. Експериментальна психологія. Психологія праці. – 2011. – Випуск 11. – С. 18-27.
20. Галецька І.І. Особливості емоційного вигорання менеджерів з різним рівнем самоактуалізації / І.І. Галецька, М.М. Мельник // Актуальні проблеми психології. – Т. V: Психофізіологія. Психологія праці. Експериментальна психологія. – К. : ІВЦ Держкомстату України, 2007. – Вип. 6. – С. 89-95.



21. Гомонюк В.О. Особливості профілактики виникнення у керівників професійних деформацій / В.О. Гомонюк // *Materialy VII Miedzynarodowej naukowo-praktycznej konferencji: «Dynamika naukowych badan – 2011»*. – Volume 13. Psychologia i sociologia. Politologija. – Przemysl : «Nauka i studia», 2011. – С. 25-29.
22. Григорьева Т.Г. Основы конструктивного общения: Практикум / Т.Г. Григорьева. – Новосибирск : Изд-во Новосибир. ун-та ; М. : Совершенство, 1997. – 116 с.
23. Гримак Л.П. Неотложная аутопсихотерапия / Л.П. Гримак // *Прикладная психология*. – 1999. – № 6. – С. 85-91.
24. Гупаловська В.А. Динаміка самореалізації особистості / В.А. Гупаловська // *Вісник філософського факультету ЛНУ ім. І. Франка*. – Львів, 2003. – Вип. 5. – С. 513-520.
25. Гупаловська В.А. Професійна самореалізація як чинник становлення особистості жінки : автореф. дис. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.01 / Інститут психології ім. Г.С. Костюка АПН України. – К., 2005. – 25 с.
26. Донской Д.Д. Биомеханика / Д.Д. Донской, В.М. Зацюрский. – М. : ФиС, 1979. – 264 с.
27. Емельянова Ю.Н. Обучение общению в учебно-тренировочной группе / Ю.Н. Емельянова // *Психологический журнал*. – 1987. – Т.8. – №2. – С. 81-87.
28. Емельянова Ю.Н. Теоретические и методические основы социально-психологического тренинга / Ю.Н. Емельянова, Е.С. Кузьмин. – Л. : ЛГУ, 1983. – 134 с.
29. Ермолаева Е.П. Профессиональная идентичность и маргинализм: концепция и реальность (статья первая) / Е.П. Ермолаева // *Психологический журнал*. – 2001. – Т. 22. – № 4. – С. 51-59.
30. Забугин Ф.Д. Труд педагога и требования психигигиены / Ф.Д. Забугин // *Педагогическая квалификация*. – 1928. – № 4-5. – С. 9-18.
31. Занюк С.С. Психология мотивации / С.С. Занюк. – К. : Эльга-Н ; Ника-Центр, 2001. – 352 с.
32. Зеер Э.Ф. Психология профессий : учебн. пособие / Э.Ф. Зеер. – Изд. 3-е, перераб. и доп. – М. : Академический Проект, Фонд «Мир», 2005. – 336 с.
33. Зеер Э.Ф. Психология профессионального развития : учебн. пособие / Э.Ф. Зеер. – Изд. 2-е. – М. : Издательский центр «Академия», 2007. – 240 с.
34. Ильин Е.П. Дифференциальная психофизиология / Е.П. Ильин. – СПб. : Питер, 2001. – С. 187.
35. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы / Е.П. Ильин. – СПб. : Питер, 2008. – 512 с.
36. Ильин Е.П. Психология индивидуальных различий / Е.П. Ильин. – СПб. : Питер, 2004. – 701 с.
37. Кириленко О.А. Психологічні детермінанти професійного стресу у представників професії типу «людина–людина» : автореф. дис. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.03 / О.А. Кириленко // *Київський Національний університет імені Т. Шевченка*. – К., 2007. – 20 с.
38. Китаев-Смык Л.А. Психология стресса / Л.А. Китаев-Смык. – М. : Наука, 1983. – 204 с.
39. Клименко В.В. Как воспитывать вундеркинда / В.В. Клименко. – Х. : Фолио, 1996. – 463 с.
40. Клименко В.В. Людина і ноосфера / В.В. Клименко. – К. : Альфа, 1993. – 274 с.
41. Клименко В.В. Механізми психомоторики людини / В.В. Клименко. – К., 1997. – 192 с.
42. Клименко В.В. Психологические тесты таланта / В.В. Клименко. – Х. : Фолио, 1996. – 414 с.
43. Клименко В.В. Механізм творчості: чим його розвивати? / В.В. Клименко. – К. : Шкільний світ, 2001. – 100 с.
44. Клименко В.В. Механізми психомоторики людини / В.В. Клименко. – К. : ЗАТ «Броварська друкарня», 1997. – 192 с.
45. Клименко В.В. Психология спорта / В.В. Клименко. – К. : Академія, 2007. – 426 с.
46. Клименко В.В. Психология творчості / В.В. Клименко. – К. : Центр навчальної літератури, 2006. – 480 с.
47. Климов Е.А. Как выбирать профессию / Е.А. Климов. – М. : Просвещение, 1990. – 159 с.

48. Климов Е.А. О становлении профессионала: приближение к идеалам культуры и сотворение их (психологический взгляд) : учебное пособие / Е.А. Климов. – М. : Московский психологосоциальный институт, 2006. – 176 с.
49. Климов Е.А. Психология профессионала / Е.А. Климов. – М. : Изд-во «Институт практической психологии»; Воронеж : НПО «МОДЭК». – 1996. – 400 с.
50. Ковалев В.П. Мотивационная сфера личности и ее динамика в процессе профессиональной подготовки / В.П. Ковалев, В.Н. Дружинин // Психологический журнал. – 1982. – Т.3. – № 6. – С. 35-44.
51. Коваль Л.Г. Соціальна педагогіка : навч. посіб. / Л.Г. Коваль, І.Д. Зверева, С.Р. Хлебик. – К. : ІЗМН, 1997. – 392 с.
52. Козлов Н.И. Лучшие психологические игры и упражнения / Н.И. Козлов. – Екатеринбург : АРД ЛТД, 1997. – 144 с.
53. Кокун О.М. Оптимізація адаптаційних можливостей людини: психофізіологічний аспект забезпечення діяльності : монографія / О.М. Кокун. – К. : Міленіум, 2004. – 265 с.
54. Кокун О.М. Теоретико-методологічні та практичні засади дистанційної психодіагностики в професійній сфері / О.М. Кокун // Практична психологія та соціальна робота. – 2010. – № 7. – С. 65-68.
55. Корніяк О.М. Вивчення розвитку комунікативної компетентності студентів / О.М. Корніяк // Психолінгвістика : зб. наук. праць ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет ім. Григорія Сковороди». – Переяслав-Хмельницький : ПП «СКД», 2009. – Вип. 3. – С. 60-69.
56. Корніяк О.М. Емпіричне вивчення культури спілкування як структурного компонента психологічної готовності студента до педагогічної діяльності / О.М. Корніяк // Практична психологія та соціальна робота. – 2008. – № 10 – С. 59-64.
57. Корніяк О.М. Особливості розвитку комунікативної компетентності педагогів і психологів на етапі їх професійної майстерності / О.М. Корніяк // Актуальні проблеми психології. – Т. V. Психофізіологія. Психологія праці. Експериментальна психологія. – К., 2011. – Вип.11. – С. 79-88.
58. Корніяк О.М. Психологічні особливості розвитку комунікативної компетентності педагогів і психологів у період їх професійної адаптації / О.М. Корніяк // Психолінгвістика : зб. наук. праць ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет ім. Григорія Сковороди». – Переяслав-Хмельницький : ПП «СКД», 2010. – Вип. 7. – С. 31-40.
59. Коццолино М. Невербальная коммуникация. Теории, функции, язык и знак / М. Коццолино // [Пер. с итал.]. – Х. : Изд-во «Гуманитарный Центр», 2009. – 248 с.
60. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики / А.Н. Леонтьев. – 4-е изд. – М. : Изд-во МГУ, 1981. – 584 с.
61. Линдсей П. Переработка информации у человека / П. Линдсей, Д. Норман. – М. : Мир, 1974. – 550 с.
62. Логические игры, тесты, упражнения / [под ред. Т. Вьюжека]. – М. : Эксмо, 2002. – 296 с.
63. Ложкин Г.В. Практическая психология конфликта : учеб. пособие / Г.В. Ложкин, Н.И. Полякель. – К. : МАУП, 2000. – С. 171-173
64. Ляудис В.Я. Память в процессе развития / В.Я. Ляудис. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1976. – 253 с.
65. Мазур Е.С. Проблема смысловой регуляции в свете идей Л.С. Выготского / Е.С. Мазур // Вестник Московского ун-та. – Сер. 14. Психология. – 1983. – №1. – С. 31-40.
66. Макклелланд Д. Мотивация человека / Д. Макклелланд. – СПб. : Питер, 2007. – 672 с.
67. Максименко С.Д. Развитие психики в онтогенезе : у 2-х т. / С.Д. Максименко. – К. : Форум, 2002. – Т.1. – 320 с.
68. Максименко С.Д. Генеза здійснення особистості / С.Д. Максименко. – К. : Видавництво ТОВ «КММ», 2006. – 240 с.
69. Максименко С.Д. Генетическая психология (методологическая рефлексия проблем развития в психологии) : монография / С.Д. Максименко. – М. : Рефл-бук; К. : Ваклер, 2000. – 320 с.

70. Максименко С.Д. Экспериментальная психология : підручник для студентів / С.Д. Максименко, Е.Л. Носенко. – К. : Центр начальної літератури, 2008. – 360 с.
71. Максименко С.Д. Загальна психологія : підручник / С.Д. Максименко. – Вінниця : Нова книга, 2004. – 704 с.
72. Максименко С.Д. Психологічні механізми зародження, становлення та здійснення особистості / С.Д. Максименко, В.В. Клименко, А.В. Толстоухов. – К. : Видавництво Європейського університету, 2010. – 152 с.
73. Максименко С.Д. Психологія особистості / С.Д. Максименко, К.С. Максименко, М.В. Папуча. – К. : Видавництво ТОВ «КММ», 2007. – 296 с.
74. Малхазов О.Р. Динаміка індивідуально-типологічних та психофізіологічних характеристик студентської молоді (1976–2000 рр.) / О.Р. Малхазов // Актуальні проблеми сучасної української психології : наук. записки Ін-ту психології ім. Г.С. Костюка АПН України. – К. : Нора-прінт, 2002. – Вип. 22. – С. 173-181.
75. Малхазов О.Р. Морфогенез рухової системи людини / О.Р. Малхазов // Психічний і фізіологічний розвиток учня та норми навантаження : монографія / За заг. ред. Клименко В.В. – К. : Главник, 2005. – С. 193-209.
76. Малхазов О.Р. Психологія праці (навчальний посібник) / О.Р. Малхазов. – К. : Центр навчальної літератури, 2010. – 180 с.
77. Малхазов О.Р. Психологія та психофізіологія управління руховою діяльністю : монографія / О.Р. Малхазов. – К. : Євролінія, 2002. – 320 с.
78. Малхазов О.Р. Тешінг-тест як показник психофізіологічної готовності індивіда до професійної діяльності / О.Р. Малхазов // Актуальні проблеми психології. – Том. V: Психофізіологія. Психологія праці. Експериментальна психологія. – Вип. 7. – К. : ДП «Інформаційно-аналітичне агентство», 2007. – С. 185-202.
79. Марищук В.Л. Поведение и саморегуляция человека в условиях стресса / В.Л. Марищук, В.И. Евдокимов. – СПб. : Изд. дом «Сентябрь», 2001. – 260 с.
80. Маркова А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. – М. : «Знание», 1996. – 308 с.
81. Маслоу А. Мотивация и личность / А. Маслоу. – 3-е изд. – СПб. : Питер, 2003. – 351 с.
82. Маслоу А. Мотивация и личность / А. Маслоу. – СПб. : Питер, 2008. – 352 с.
83. Милнер П. Физиологическая психология / П. Милнер. – М. : Мир, 1973. – 647 с.
84. Мира-и-Лопес Е. Графическая методика исследования личности / Е. Мира-и-Лопес // [науч. ред. Н.А. Гриценко]. – СПб. : Речь, 2002. – 151 с.
85. Мова Л.В. Психологічні особливості забезпечення особистісної самореалізації майбутніх психологів у процесі фахової підготовки : автореф. дис. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.01 / Л.В. Мова. – К., 2003. – 20 с.
86. Монина Г.Б. Коммуникативный тренинг (педагоги, психологи, родители) / Г.Б. Монина, Е.К. Лютова-Робертс. – СПб. : Изд-во «Речь», 2005. – 224 с.
87. Навакатикян А.О. Возрастная работоспособность лиц умственного труда / А.О. Навакатикян, В.В. Крыжановская. – К. : Здоровье, 1979. – 208 с.
88. Небылицын В.Д. Темперамент / В.Д. Небылицын // Психология индивидуальных различий. Тексты / Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.Я. Романова. – М. : МГУ, 1982. – С. 57-65.
89. Николлс Дж. От нейрона к мозгу / Дж. Николлс, Р. Мартин, Бр. Валлас, П. Фукс ; [пер. с англ.]. – М. : Едиториал УРСС, 2003. – 672 с. ; цв. вкл.
90. Овсянникова В.В. Динамика «образа своей профессии» в зависимости от степени приобщения к ней / В.В. Овсянникова // Вопросы психологии. – 1981. – №5. – С. 20-25.
91. Орлова И.В. Тренинг профессионального самопознания: теория, диагностика и практика педагогической рефлексии / И.В. Орлова. – СПб. : Речь, 2006. – 128 с.
92. Петренко В.Ф. Основы психосемантики / В.Ф. Петренко. – Смоленск, 1997. – 387 с.
93. Петровская Л.А. К вопросу о природе конфликтной компетентности / Л.А. Петровская // Вестник Московского университета. – Сер. 14. Психология. – 1997. – №4. – С. 41-45.

94. Поваренков Ю.П. Системогенетическая концепция профессионального становления человека / Ю.П. Поваренков // *Идея системности в современной психологии* / Под ред. В.А. Барабанщикова. – М. : Изд-во «Институт психологии РАН», 2005. – С. 360-384.
95. Полякова О.Б. Психогигиена и профилактика профессиональных деформаций личности : учебное пособие / О.Б. Полякова. – М. : НОУ ВПО Московский психолого-социальный институт, 2008. – 304 с.
96. Прибрам К. Языки мозга / К. Прибрам ; [пер. с англ. Н.Н. Даниловой, Е.Д. Хомской]. – М. : Прогресс, 1975. – 464 с.
97. Пряжников Н.С. Профессиональное и личностное самоопределение / Н.С. Пряжников. – М. : Изд-во «Институт практической психологии» ; Воронеж : НПО «МОДЭК», 1996. – 256 с.
98. Психогимнастика в тренинге / под ред. Н.Ю. Хрящевой. – СПб. : 2001. – 256 с.
99. Психология здоровья / под. ред. Г.С. Никифорова. – СПб. : Изд-во СПбГУ, 2000. – 498 с.
100. Психология труда : учеб. для вузов / Под ред. А.В. Карпова. – М. : Владос-пересс, 2005. – 352 с.
101. Рогинская Т.И. Синдром выгорания в социальных профессиях / Т.И. Рогинская // *Психологический журнал*. – 2002. – № 3. – С. 85-95.
102. Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога в образовании : учеб. пособие / Е.И. Рогов. – М. : «Владос», 1995. – 528 с.
103. Родионов А.В. Психодиагностика спортивных способностей / А.В. Родионов. – М. : ФнС, 1973. – 216 с.
104. Родионов А.В. Психодиагностика спортивных способностей / А.В. Родионов. – М. : ФнС, 1973. – 215 с.
105. Романова Е.С. 99 популярных профессий. Психологический анализ и профессиограммы / Е.С. Романова. – 2-е изд. – СПб. : Питер, 2007. – 464 с.
106. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб. : ПИТЕР. – 1999. – С. 518.
107. Рудестам К. Групповая психотерапия. Психокоррекционные группы: теория и практика / К. Рудестам. – М. : Прогресс, 1990. – 368 с.
108. Русалов В.М. О взаимоотношении свойств темперамента и эффективности индивидуальной и совместной деятельности / В.М. Русалов // *Психологический журнал*. – 1982. – № 6. – С. 31-42.
109. Саенко Ю.В. Регуляция эмоций: тренинги управления чувствами и настроениями / Ю.В. Саенко. – СПб. : Речь, 2011. – 232 с.
110. Самоукина Н.В. Игры, в которые играют... Психологический практикум / Н.В. Самоукина. – Дубна : Феникс, 1996. – 160 с.
111. Секач М.Ф. Психология здоровья : учебное пособие для вузов / М.Ф. Секач. – М. : Акад. проект, 2003. – 189 с.
112. Сergygin Ю.В. Експериментальні дослідження впливу значеннєвих структур свідомості на саморегуляцію психічних станів / Ю.В. Сergygin // *Актуальні проблеми психології : збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України*. – Том. V: Психофізіологія. Психологія праці. Експериментальна психологія. – Випуск 11. – К. : ДЦ «Інформ-агенство», 2011. – С.149-160.
113. Сидоренко Е.В. Мотивационный тренинг / Е.В. Сидоренко. – М. : Речь, 2005. – 240 с.
114. Синдром «професійного вигорання» та професійна кар'єра працівників освітніх організацій: гендерні аспекти : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. та слухачів ін-тів післядиплом. освіти / за наук. ред. С.Д. Максименка, Л.М. Карамушки, Т.В. Зайчикової. – К. : Міленіум, 2004. – 264 с.
115. Смирнов А.А. Проблемы психологии памяти / А.А. Смирнов. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1966. – 423 с.
116. Смутьсон М.Л. Психология развития интеллекту / М.Л. Смутьсон. – Вид. 2, выпр. і доп. – К. : Нора-Друк, 2003. – 296 с.

117. Солдатова Е.Л. Нормативные кризисы развития личности взрослого человека : автореф. дис. ... д-ра психол. наук : спец. 19.00.01 / Е.Л. Солдатова. – Екатеринбург, 2007. – 43 с.
118. Солсо Р.Л. Введение в когнитивную психологию / Р.Л. Солсо // Когнитивная психология. – М. : Тривола, 1996. – С. 28-36.
119. Сорокіна О.А. Психологічна підготовка соціальних працівників як складова професійної компетентності / О.А. Сорокіна // Актуальні проблеми психології. – Т. V: Психологія праці. Психологія праці. Експериментальна психологія. – К. : ІВЦ Держкомстату України, 2007. – Вип. 6. – С. 296-301.
120. Стиль человека. Психологический анализ / под ред. А.Либина. – М. : СМЫСЛ, 1998. – 307 с.
121. Стреляу Я. Роль темперамента в психическом развитии / Я. Стреляу. – М. : Прогресс, 1982. – 232 с.
122. Сургунд Н.А. Психодіагностика професійної придатності майбутнього практичного психолога : автореф. дис. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.07 / Н.А. Сургунд. – К., 2004. – 22 с.
123. Сыманюк Э.Э. Психологические барьеры профессионального развития личности : практико-ориентированная монография / Э.Э. Сыманюк. – М. : Московский психолого-социальный институт, 2005. – 252 с.
124. Теплов Б.М. Новые данные по изучению свойств нервной системы человека / Б.М. Теплов // Типологические особенности высшей нервной деятельности человека / под ред. Б.М. Теплова. – Т. III. – М. : АПН РСФСР, 1963. – 274 с.
125. Теплов Б.М. Типологические свойства нервной системы и их значение для психологии / Б.М. Теплов // Материалы к совещанию по философским вопросам высшей нервной деятельности и психологии. – М. : Ин-т философии АН СССР, 1962. – 39 с.
126. Толочек В.А. Современная психология труда : учебн. пособие / В.А. Толочек. – СПб. : Питер, 2005. – 479 с.
127. Ушаков Г.К. Пограничные нервно-психические расстройства / Г.К. Ушаков. – М. : Медицина, 1978. – 400 с.
128. Френкин Р. Мотивация поведения / Р. Френкин. – СПб. : Питер, 2003. – 651 с.
129. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность / Х. Хекхаузен. – 2-е изд. – СПб. : Питер ; М. : Смысл, 2003. – 860 с.
130. Хомская Е.Д. Нейропсихология / Е.Д. Хомская. 4-е изд. – СПб. : Питер, 2005. – 496 с.
131. Хомская Р. С. Нейрофизиологические механизмы внимания / Р.С. Хомская. – М., 1991. – С. 18-25.
132. Чхаидзе Л.В. Об управлении движениями человека / Л.В. Чхаидзе. – М. : ФиС, 1970. – 136 с.
133. Шепперд Г. Нейробиология : в 2 т. / Г. Шепперд ; [пер. с англ. Н.Ю. Алексеенко, Н.Н. Алипова, О.В. Левашова, Г.И. Рожковой]. – М. : Мир, 1987. – Т. 1. – 454 с. ; Т. 2. – 368 с.
134. Johnson D.W. Joining together: Group theory and group skills, Englewood Cliffs / D.W. Johnson, F.P. Johnson. – N.J., 1982. – 465 p.

# ДОДАТКИ

## Додаток А

### Анкета для учнів

Прізвище, ім'я \_\_\_\_\_ вік \_\_ клас \_\_\_\_ стать \_\_ дата \_\_\_\_\_

**Інструкція:** Будь ласка, дайте відповіді на нижченаведені питання, вписавши у відповідне місце відповідь чи підкресливши відповідне твердження (одне чи декілька).

1. Чи вибрали Ви вже свою майбутню професію: /так/ /ні/
2. Якщо так, то яку саме: \_\_\_\_\_.
3. Свою професію Ви обрали (чи оберете): /Виключно самі/ /За порадою батьків/ /За порадою друзів/ /Інше \_\_\_\_\_/
4. Ви:  
/Дуже хочете мати саме цю професію/ /Для Вас це особливого значення не має/
5. Ви вважаєте, що ваші здібності відповідають вимогам майбутньої професії:  
/Недостатньо/ /Переважно/ /Повністю/
6. У майбутній професії Вас найбільше приваблює можливість:  
/Багато заробляти/ /Легко отримати цю спеціальність/  
/Бути корисним суспільству/ /Розкрити свої здібності/  
/Мати престижну роботу/ /Отримувати від неї задоволення/  
/Не перенапружуватись під час роботи/ /Інше \_\_\_\_\_/
7. У своїй майбутній роботі Ви воліли би спілкуватися з людьми (колегами, клієнтами і т.ін):  
/Якнайменше/ /Стільки, скільки потрібно для роботи/ /Якнайчастіше/
8. Якщо Вам у майбутній роботі довелося організовувати роботу, керувати своїми колегами, то Ви б з цим справились:  
/Точно не справився/ /Можливо справився/ /Без особливих труднощів/
9. Якщо Вам у майбутній роботі потрібно буде навчати інших, то Ви б з цим справились:  
/Точно не справився/ /Можливо справився/ /Без особливих труднощів/
10. Ви воліли би, щоб майбутня робота була пов'язана з відповідальністю:  
/Якнайменше/ /У необхідних межах/ /Якнайбільше/
11. Ви воліли би, щоб майбутня робота була пов'язана з ризиком:  
/Якнайменше/ /У розумних межах/ /Якнайбільше/
12. У майбутній роботі Вас найбільше приваблює можливість:  
/Допомагати людям/ /Захищати людей/ /Навчати інших/ /Керувати людьми/  
/Бути незалежним від начальства і колег/ /Інше \_\_\_\_\_/
13. Ви маєте інформацію про сучасні професії:  
/Неповну/ /Досить значну/ /Повну/
14. Ваша середня навчальна успішність за останній семестр склала \_\_ балів

## Додаток Б

### Анкета для студентів

Прізвище, ім'я \_\_\_\_\_ вік \_\_\_\_\_ курс \_\_\_\_\_ група \_\_\_\_\_ дата \_\_\_\_\_

**Інструкція:** Будь ласка, дайте відповіді на нижченаведені питання, вписавши у відповідне місце відповідь чи підкресливши відповідне твердження (одне чи декілька).

1. У середньому Ви витрачаєте на підготовку до занять (удомачи бібліотеці) \_\_\_\_\_ годин на день
2. Ваше позанавчальне навантаження (побут, сім'я, підробіток) у середньому становить \_\_\_\_\_ годин на день
3. Ваша працездатність упродовж навчального дня  
/Погіршується/ /Не змінюється/ /Поліпшується/
4. Ваша працездатність упродовж навчального тижня  
/Погіршується/ /Не змінюється/ /Поліпшується/
5. Ваше здоров'я  
/Дуже погане/ /Погане/ /Посереднє/ /Добре/ /Дуже добре/
6. Ваші стосунки з однокурсниками переважно  
/Дуже погані/ /Погані/ /Посередні/ /Добрі/ /Дуже добрі/
7. Ваші стосунки з викладачами переважно  
/Дуже погані/ /Погані/ /Посередні/ /Добрі/ /Дуже добрі/
8. Свою професію Ви обрали  
/Самостійно/ /За порадою батьків/ /За порадою друзів/ /Інше \_\_\_\_\_/
9. Ваші здібності, на вашу думку, відповідають вимогам майбутньої професії  
/Недостатньо/ /Переважно/ /Повністю/
10. Ви:  
/Дуже хочете мати саме цю професію/ /Для Вас це особливого значення не має/
11. У професії Вас найбільше приваблює можливість:  
/Багато заробляти/ /Легко її отримати/ /Легко зробити кар'єру/  
/Бути корисним суспільству/ /Розкрити свої здібності/ /Мати престижну роботу/ /Отримувати від неї задоволення/ /Не перенапружуватись під час роботи/  
/Інше \_\_\_\_\_/
12. Ваша зацікавленість у навчанні  
/Низька/ /Посередня/ /Вища за середню/ /Висока/ /Дуже висока/
13. Ви знаєте про умови і особливості професії  
/Нічого/ /Мало/ /Близько половини/ /Багато/ /Майже все/
14. Ваші професійні знання та вміння зараз  
/Дуже низькі/ /Низькі/ /Посередні/ /Добрі/ /Дуже добрі/
15. Працювати за професією Ви  
/Не будете/ /Скоріш не будете/ /Ще не вирішили/ /Напевно будете/ /Будете/
16. Ви готові до самостійної професійної праці  
/Дуже погано/ /Погано/ /Посередньо/ /Добре/ /Дуже добре/
17. Ваша середня навчальна успішність становить \_\_\_\_\_ балів
18. Ваше матеріальне становище  
/Погане/ /Не дуже добре/ /Нормальне/ /Добре/ /Дуже добре/

Додаток В  
**Анкета для фахівців**

ПІБ \_\_\_\_\_ вік \_\_\_\_ стать \_\_\_\_ посада \_\_\_\_\_  
стаж роботи на посаді \_\_\_\_ загальний стаж роботи за професією \_\_\_\_\_

*Інструкція:* Будь ласка, дайте відповіді на нижченаведені питання, вписавши у відповідне місце відповідь чи підкресливши відповідне твердження (одне чи декілька).

1. Чи швидко Ви повністю ввійшли в нову соціальну роль як фахівця за своєю професією після закінчення навчання у ВНЗ –  
/Дуже довго/ /Довго/ /Приблизно як всі/ /Дуже швидко/ /Швидко/  
Приблизно скільки часу це зайняло (у роках, чи місяцях) – \_\_\_\_\_
2. Як швидко Ви набули достатнього досвіду для повністю самостійного виконання Вашої професійної діяльності –  
/Дуже довго/ /Довго/ /Приблизно як всі/ /Дуже швидко/ /Швидко/  
Приблизно скільки часу це зайняло (у роках чи місяцях) – \_\_\_\_\_
3. Чи сформувалася у Вас остаточно власна професійна позиція –  
/Ні/ /Частково/ /Майже/ /Так/  
Якщо «Так», то приблизно скільки років тому – \_\_\_\_\_
4. Чи сформувався у Вас остаточно індивідуальний стиль професійної діяльності (врахування власних індивідуальних особливостей при виконанні діяльності) –  
/Ні/ /Частково/ /Майже/ /Так/  
Якщо «Так», то приблизно скільки років тому – \_\_\_\_\_
5. Як Ви оцінюєте власний *професійний рівень* –  
/Низький/ /Нижчий за середній/ /Середній/ /Вищий за середній/ /Високий/
6. Як Ви оцінюєте Ваш наявний на даний момент *рівень професійних досягнень* –  
/Низький/ /Нижчий за середній/ /Середній/ /Вищий за середній/ /Високий/
7. Чи виробився у Вас остаточно професійний менталітет, ідентифікація з професійним співтовариством, стійке відчуття корпоративності – /Ні/ /Частково/ /Майже/ /Так/  
Якщо «Так», то приблизно скільки років тому – \_\_\_\_\_
8. Чи сформувалися у Вас професійна мобільність, гнучкий стиль діяльності –  
/Ні/ /Частково/ /Майже/ /Так/  
Якщо «Так», то приблизно скільки років тому – \_\_\_\_\_
9. Ви оцінюєте підвищення власного професійного рівня як за останній час (роки, місяці) – /Неуспішне/ /Здебільшого неуспішне/ /Посереднє/ /Успішне/ /Дуже успішне/
10. Чи вийшли Ви вже на рівень творчого здійснення власної професійної діяльності – /Ні/ /Частково/ /Майже/ /Повністю/  
Якщо «Повністю», то приблизно скільки років тому – \_\_\_\_\_
11. Чи вийшли Ви вже на рівень самопроекування власної професійної діяльності і кар'єри /Ні/ /Частково/ /Майже/ /Повністю/  
Якщо «Повністю», то приблизно скільки років тому – \_\_\_\_\_
12. Чи досягли Ви вже вершини досягнень у своїй професії – /Ні/ /Так/  
Якщо «Ні», то вважаєте це за можливе – /Ніколи/ /Сумнівним/ /Через 15-25 років/ /Через 5-10 років/ /Через кілька років/ /Дуже скоро/



13. Ви зацікавлені у своїй професійній діяльності –  
/Дуже мало/ /Мало/ /Посередньо/ /Сильно/ /Дуже сильно/
14. Вас її зміст –  
/Не задовольняє/ /Більш не задовольняє/ /Більш задовольняє/ /Повністю задовольняє/
15. Вас заплата –  
/Не задовольняє/ /Більш не задовольняє/ /Більш задовольняє/ /Повністю задовольняє/
16. Власна кар'єра –  
/Не задовольняє/ /Більш не задовольняє/ /Більш задовольняє/ /Повністю задовольняє/
17. Власне соціальне становище –  
/Не задовольняє/ /Більш не задовольняє/ /Більш задовольняє/ /Задовольняє/
18. Ви свою професію –  
/Не любите/ /Ставитесь байдуже/ /Скоріш любите/ /Дуже любите/
19. Ви працюєте над підвищенням власного професійного рівня –  
/Ні/ /Майже ні/ /Періодично/ /Постійно/
20. Ваші стосунки з колегами переважно –  
/Дуже погані/ /Погані/ /Посередні/ /Добрі/ /Дуже добрі/
21. Ваші стосунки з начальством переважно –  
/Дуже погані/ /Погані/ /Посередні/ /Добрі/ /Дуже добрі/
22. Ви за робочий день втомлюєтеся –  
/Надзвичайно сильно/ /Сильно/ /Посередньо/ /Не сильно/
23. Ваше здоров'я –  
/Дуже погане/ /Погане/ /Посереднє/ /Добре/ /Дуже добре/

Наукове видання

**ПСИХОФІЗІОЛОГІЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ  
СТАНОВЛЕННЯ ФАХІВЦЯ У ПРОФЕСІЯХ  
ТИПУ «ЛЮДИНА-ЛЮДИНА»**

*(українською мовою)*

Монографія

Загальна редакція О.М. Кокуна

На обкладинці — робота 3D-дизайнера  
*Франца Штайнера*

На титульній сторінці — малюнок художника  
*Геннадія Задніпряного*

Технічний редактор *О.М. Корнілов*  
Комп'ютерна верстка *В.М. Яценко*  
Редактори *О.В. Цимбаліст, О.О. Калашиник*  
Оформлення обкладинки *А.К. Бобровницька*

Підп. до друку 1.08.2013. Формат 60x84<sup>1/16</sup>.  
Папір офсетний. Друк офсетний. Ум. др. арк. 15,0.  
Замовлення № 863-13. Наклад 300 прим.

Поліграфічно-видавничий центр ТОВ «Імекс-ЛТД»  
Свідоцтво про реєстрацію серія ДК № 195 від 21.09.2000.  
25006, м. Кіровоград, вул. Декабристів, 29  
тел./факс (0522) 22-79-30, 32-17-05  
E-mail: design@imex.net