

**НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК
УКРАЇНИ
ІНСТИТУТ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ І ОСВІТИ
ДОРΟΣЛИХ ІМЕНІ ІВАНА ЗЯЗЮНА
ВІДДІЛ ПСИХОЛОГІЇ ПРАЦІ**

**ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД
НАВЧАННЯ РІЗНИХ КАТЕГОРІЙ
ДОРΟΣЛОГО НАСЕЛЕННЯ**

Колективна монографія

Кропивницький – 2020

УДК 159.9:[374.7-053]

П 86

Рекомендовано до друку Вченою радою Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України (протокол № 14 від 26 грудня 2019 р.)

Рецензенти:

Хохліна О.П. – доктор психологічних наук, професор, професор кафедри авіаційної психології Національного авіаційного університету;

Коваленко О. Г. – доктор психологічних наук, професор, старший науковий співробітник відділу психології праці Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України.

П 86 Психологічний супровід навчання різних категорій дорослого населення : колективна монографія / [Помиткін Е.О., Рибалка В.В., Ігнатювич О.М., Павлик Н.В., Становських З.Л., Радзімовська О.В., Татаурова-Осика Г.П., Бастун М.В., Іванова О.В., Шевенко А.М., Заєць І.В., Жмурко М.Д.] ; за ред. Н.В. Павлик. – Кропивницький: Імекс-ЛТД, 2020. – 577 с.
ISBN 978-966-189-550-7

Колективну монографію присвячено актуальній науково-практичній проблемі сучасної освіти дорослих: розробці системи психологічного супроводу навчання дорослих різних вікових (молодшого, середнього і старшого дорослого віку) і соціальних (студенти, педагоги, андрогоги, пенсіонери) категорій.

Зміст монографії зацікавить психологів, аспірантів психолого-педагогічного профілю, викладачів ЗВО та педагогів-андрогів. Авторами проаналізовано теоретичні засади концепції психологічного супроводу навчання дорослих. Представлено результати емпіричного дослідження психологічних особливостей навчання різних категорій дорослого населення. Перший розділ присвячено висвітленню теоретико-методологічних засад концепції психологічного супроводу навчання різних категорій дорослого населення, а також визначенню напрямів психологічного супроводу навчання дорослих, які використовуються у зарубіжних країнах. У другому розділі наведено результати емпіричного дослідження психологічних особливостей навчання різних категорій дорослого населення. У третьому розділі представлені інноваційні авторські засоби психологічного супроводу навчання сучасних студентів, педагогів, пенсіонерів, спрямовані на оптимізацію різних векторів особистісного розвитку в дорослому віці (психологічного, гендерного, профорієнтаційного, кар'єрного, характерологічного, духовного тощо) та профілактику кризових станів професійного розвитку особистості.

Психологічний супровід призначений допомогти як молоді в її адаптації до умов дорослого самостійного життя, так і більш зрілим людям у професійному самовизначенні, актуалізації особистісних ресурсів, подоланні професійних криз.

УДК 159.9:[374.7-053]

© Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна, 2020

© ТОВ «Імекс-ЛТД», 2020

ISBN 978-966-189-550-7

ЗМІСТ

ВСТУП	8
Розділ І. ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД В СУЧАСНІЙ ОСВІТІ ДОРΟΣЛИХ	10
1.1. Філософсько-психологічні засади розробки психологічного супроводу навчання дорослих (Е.О. Помиткін)	10
1.1.1. Актуалізація проблеми навчання дорослих у ХХІ столітті	10
1.1.2. Філософсько-психологічні засади розробки психологічного супроводу навчання дорослих	12
1.1.3. Філогенетичний та онтогенетичний виміри розвитку і навчання особистості	21
1.1.4. Теоретична модель психологічного супроводу навчання різних категорій дорослого населення	45
1.2. Зарубіжний досвід психологічного супроводу освіти дорослих в зарубіжних країнах (на прикладі країн Близького Сходу та Африки) (М. В. Бастун)	57
1.2.1. Наставництво та консультування в освіті дорослих: досвід країн Африки	61
1.2.2. Психологічний супровід освіти дорослих на факультеті післядипломної педагогічної освіти Каїрського університету	75
1.3. Психологічні особливості педагогічної взаємодії дорослих суб'єктів навчання (О.В. Радзімовська)	83
1.3.1. Психологічна діагностика розвитку складових педагогічної взаємодії в закладах післядипломної освіти	92

Розділ II. ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД ОСОБИСТІСНОГО РОЗВИТКУ В ПЕРІОД РАНЬОЇ ДОРОСЛОСТІ.....	110
2.1. Духовно-психологічний супровід випускників ЗВО, спрямований на гармонізацію їх характерологічного розвитку на етапі переходу до дорослого віку (Н. В. Павлик)	110
2.1.1. Особливості характерологічного розвитку в період ранньої дорослості	110
2.1.2. Дисгармонії характеру як чинник психологічних проблем особистості	112
2.1.3. Духовно-моральнісний підхід до психологічного супроводу особистості на етапі переходу до дорослого віку	118
2.1.4. Технологія індивідуального духовно- моральнісного консультування	123
2.1.5. Емпіричне дослідження особливостей особистісно-характерологічного розвитку випускників закладів вищої освіти	134
2.1.6. Результати емпіричного дослідження впливу особливостей характеру на гармонійність особистісного розвитку в ранньому дорослому віці	152
2.1.7. Духовно-психологічний супровід, спрямований на гармонізацію характерологічного розвитку випускників закладів вищої освіти.....	171
2.1.8. Групові заходи духовно-психологічного супроводу бакалаврів і магістрів	181
2.1.9. Спецкурс гармонізації характеру особистості	192

2.2. Психологічний супровід навчання студентів закладів вищої освіти, спрямований на розвиток їх стратегічного мислення	203
2.2.1. Стратегії мисленнєвої діяльності особистості в процесі професійного становлення студентів закладів вищої освіти (М. Д. Жмурко)	203
2.2.2. Розвиток стратегічного мислення особистості в період ранньої дорослості у процесі навчання (О. В. Иванова)	222
2.3. Актуалізація психологічних ресурсів особистості як мета психологічного супроводу навчання дорослих (А. М. Шевенко).....	234
Розділ III. ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ДОРΟΣЛИХ	257
3.1. Професійна орієнтація в системі психологічного супроводу навчання абітурієнтів та студентів закладів вищої та спеціальної освіти (І. В. Заєць)	257
3.1.1. Особливості професійної орієнтації та профорієнтаційної діагностики абітурієнтів та студентів закладів вищої та спеціальної освіти	257
3.1.2. Профорієнтаційна діагностика в системі психологічного супроводу навчання абітурієнтів та студентів закладів вищої та спеціальної освіти.....	266
3.1.3. Методи профорієнтаційної діагностики сучасних абітурієнтів та студентів закладів вищої та спеціальної освіти	280
3.2. Кар'єрний розвиток особистості як предмет психологічного супроводу навчання дорослих (О. М. Ігнатович)	320
3.2.1. Місце і роль психодіагностики у кар'єрному консультуванні особистості	328
3.2.2. Психологічні особливості проведення кар'єрної консультації особистості	337

3.2.3. Кар’єрна консультація студентів професійно-педагогічного коледжу.....	353
3.2.4. Кар’єрна консультація викладачів професійно-педагогічного коледжу.....	356
3.2.5. Основні професійно-етичні принципи кар’єрної консультації особистості	359
3.2.6. Психологічні особливості кар’єрного розвитку викладачів та студентів професійно-педагогічного коледжу.....	365
3.2.7. Діагностика психологічних особливостей життєвих і професійних планів студентів та викладачів професійно-педагогічного коледжу	365
3.2.8. Емпіричне дослідження самооцінки рівня кар’єрного розвитку викладачів та студентів професійно-педагогічного коледжу.....	375
3.2.9. Технології кар’єрного розвитку викладачів та студентів професійно-педагогічного коледжу	382
3.2.10. Програма консультативного впливу та корекції кар’єрного розвитку особистості.....	383
3.2.11. Психотехніки кар’єрного консультування	383
3.2.12. Психологічні технології кар’єрного консультування	401
3.3. Психологічні особливості гендерної профорієнтації в системі психологічного супроводу навчання майбутніх педагогів (Г. П. Татаурова-Осика).....	418
3.3.1. Теоретичні аспекти гендерної профорієнтації в системі психологічного супроводу навчання майбутніх педагогів	418
3.3.2. Результати емпіричного дослідження впливу гендерних стереотипів на професійну кар’єру сучасної молоді.....	425

3.4. Психологічний супровід особистості в період середньої дорослості на перехідних етапах її професійного розвитку (З. Л. Становських).....	433
3.4.1. Особливості стратегій переживання дорослими кризових станів професійного розвитку на перехідних етапах кар'єри	433
3.4.2. Аксиодинамічна модель виникнення, переживання та конструктивного подолання професійної кризи з позицій особистісно-аксіологічного підходу.....	462
3.4.3. Сучасні засоби психологічного супроводу особистості в період середньої дорослості на перехідних етапах професійного розвитку	484
Розділ IV. GERONTOПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД НАВЧАННЯ ОСОБИСТОСТІ ПОХИЛОГО ВІКУ (В. В. Рибалка)	534
4.1. Теоретичні, методологічні та інноваційні засади сучасної геронтопсихології.....	534
4.2. Конценція геронтопсихологічного супроводу навчання і життя особистості похилого віку	559
4.3. Інноваційні види геронтопсихологічного супроводу навчання особистості похилого віку, спрямованого на покращення її здоров'я і довголіття.....	561
ВИСНОВКИ.....	571

ВСТУП

З переходом України до відкритого громадянського суспільства та ринкової економіки значно підвищилися вимоги до особистості професіонала. Тому зростає значення людського, психологічного фактору у підвищенні ефективності професійної діяльності. Це, відповідно, зумовлює зростання вимог до конкурентоздатності, психологічної стійкості, адаптивності дорослої людини, її здатності до навчання протягом життя та конструктивного подолання професійних криз та психологічних труднощів.

Все це зумовлює актуальність створення системи психологічного супроводу навчання дорослої людини, спрямованого на допомогу дорослій людині у професійному самовизначенні, подоланні професійних криз, духовно-особистісному саморозвиткові та самореалізації. Таким чином, постає потреба у впровадженні новітніх форм психологічного супроводу, метою якого є розробка ефективних психологічних засобів, які б дозволяли дорослій людині оптимально вирішувати проблеми повсякденного життя, налагоджувати взаємини, підвищувати рівень власної адаптованості до зростаючих вимог.

Під психологічним супроводом взагалі розуміють сукупність підходів, змісту, форм, методів і пролонгованих у часі практичних заходів, що забезпечують процеси розвитку та освіти особистості.

У монографії запропоновані психолого-методичні засоби вивчення духовного потенціалу дорослої людини, гармонійності її особистісного становлення, особливостей професійного розвитку у соціально-економічному контексті; а також засоби психологічного супроводу, які сприяють подоланню професійних криз і гармонізації особистості на різних вікових етапах її психологічного розвитку (ранньому дорослому віці, у віці середньої і пізньої дорослості).

Презентований у монографії психодіагностичний інструментарій являє собою систему авторських методик, які дозво-

ляють визначати найбільш проблемні сфери особистісного та професійного розвитку дорослої людини.

Психологічний супровід призначений допомогти як молоді в її адаптації до умов дорослого самостійного життя, так і більш зрілим людям у професійному самовизначенні, актуалізації особистісних ресурсів, подоланні професійних криз.

Необхідність психологічного супроводу осіб похилого віку зумовлена тим, що в цьому віці людина має вирішувати складні екзистенціальні й емоційні проблеми, шукати смисли в новій діяльності пенсіонера, підбивати підсумки прожитого життя, планувати своє подальше життя, долати емоційну нестриманість або холодність, конструктивно взаємодіяти з оточуючими людьми. Особливої уваги потребують деякі аспекти міжособистісного спілкування осіб віку пізньої дорослості. Зокрема, досить гостро в цьому віці постає проблема самотності через смерть чоловіка або дружини, зменшення кількості контактів з дітьми та онуками; проблеми бар'єрів у стосунках із представниками інших поколінь тощо. Важливим засобом підтримання зв'язку зі світом у пізньому віці є різноманітні спільноти (групи за інтересами, суспільні організації, конфесійні об'єднання тощо), але такі спільноти в нашому суспільстві недостатньо поширені. Тож, пошук шляхів та засобів оптимізації міжособистісного спілкування людей віку пізньої дорослості є досить актуальною проблемою сучасної психологічної науки.

Впровадження наукових здобутків колективу авторів у практику психологічних служб в системі вищої та післядипломної освіти України забезпечить психолого-педагогічних працівників засобами психологічного супроводу, що сприятиме особистісному зростанню дорослих слухачів, актуалізації їх духовного потенціалу, гармонізації характерологічного розвитку, розв'язанню спектру психологічних проблем та подоланню вікових і професійних криз.

РОЗДІЛ І. ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД В СУЧАСНІЙ ОСВІТІ ДОРΟΣЛИХ

Е.О. Помиткін

1.1. Філософсько-психологічні засади розробки психологічного супроводу навчання дорослих

1.1.1. Актуалізація проблеми навчання дорослих у XXI столітті

Життя сучасного суспільства характеризується стрімкими соціальними змінами, переформатуванням ринку праці, зростанням вимог щодо соціальної мобільності та конкурентоздатності на ринку праці, психологічної стійкості, поруч із процесами дегуманізації та втрати духовних орієнтирів, спричинених руйнацією стабільності у світі. До основних тенденцій світового розвитку, що зумовлюють зростання актуальності освіти дорослих, можна віднести наступні:

- 1. Прискорена інформатизація суспільного життя.** Відомо, що інформація у світі збільшується у геометричній прогресії. Ще сто років тому новини і повідомлення нерідко застарівали до того, як були доставлені адресату. Поштові карети, а надалі поїзди додавали швидкості процесу передачі інформаційних повідомлень, але не настільки, щоб задовольнити актуальні потреби людини. На сьогодні ж інформаційні потоки миттєво досягають своїх абонентів і заміщують інформацію, яка стає застарілою. Це стосується також знань і вмінь, якими людина оволодівала у процесі освіти. Так, будівельник, який вивчав властивості матеріалів декілька років тому, змушений ознайомлюватися з новими розробками майже щорічно. Якщо він постійно не навчатиметься працювати за новими технологіями, його конкурентна спроможність буде знижуватися. Це стосується і більшості інших професій. Отже, прискорена інформатиза-

ція суспільства змушує особистість навчатися протягом усього життя, розвивати власний професіоналізм, набувати нових навичок комунікації у світі.

2. **Зростання тривалості життя, яке стає причиною відтермінування пенсійного віку.** Статистичні дані у різних країнах засвідчують, що останнім часом очікувана тривалість життя людей зростає як серед чоловіків, так і серед жінок. Це явище пов'язують з різними факторами, серед яких: зростання добробуту населення; збільшення вільного часу та можливість людини відпочивати; залучення до спорту та здорового способу життя; правильне харчування та уважне ставлення до свого здоров'я тощо. Слід брати до уваги, що в Україні збільшення тривалості життя означає зростання кількості населення старшого віку і зменшення молодшого. Отже, зростання тривалості життя сприяє актуалізації потреби навчатися в різні вікові періоди дорослості.
3. **Старіння людства.** На нашій планеті зараз проживає близько 705 млн. людей віком старше 65 років, тоді як тих, хто молодше п'яти років, близько 680 млн. Вперше в історії людства літніх людей більше, ніж маленьких дітей. Але погляди на старіння і старість також значно змінилися. Якщо у свідомості багатьох людей ще декілька десятиліть тому вихід на пенсію асоціювався з відпочинком, то зараз цей період не вважається завершенням життя. Люди пенсійного віку у більшості бажають втілювати давні мрії, розвиватися і вчитися. Вони активно включаються у громадську діяльність, оволодівають новими технологіями, передають життєвий досвід наступним поколінням. Зважаючи на це, психологічний супровід навчання людей поважного віку набуває особливої актуальності.

Таким чином, особливості розвитку людини і людства, світові демографічні тенденції висувають перед психологічною наукою нові завдання. Вочевидь, зміст навчання дорослих лю-

дей не може тим самим, який ними вже вивчався у дитинстві. Форми і методи навчання дорослих не можуть бути такими, які використовуються у процесі навчання дітей і молоді. Потребують обґрунтування філософсько-психологічні засади розробки психологічного супроводу навчання дорослих.

Процес навчання різних категорій дорослого населення має враховувати ці вимоги часу і ґрунтуватись на сучасних психологічних знаннях про вікові особливості навчання дорослої людини, потреби її особистісного і духовного розвитку та соціальний контекст.

1.1.2. Філософсько-психологічні засади розробки психологічного супроводу навчання дорослих

Різні філософські та психологічні аспекти дорослості, особистісної зрілості й відповідальності, освіти та самоосвіти дорослої особистості розглядалися видатними філософами і мислителями (І.Кант, Г.В.Ф.Гегель, І.А.Зязюн та ін.).

Дослідження проблеми розробки психологічного супроводу навчання різних категорій дорослого населення спирається на: сучасні наукові уявлення про психологічні особливості навчання людей різних вікових категорій, у тому числі дорослих (С.Панченко, С.Архіпова, Н.Вербицька, М.Савчин, С.Чиркіна, О.Щотка, М.Сміт, П.Болтз, Дж.Рибаш та ін.), особистісний та духовний потенціал людини (Т. Гордєєва, І. Васильєв, О. Рассказова, Д. Леонтєв, І. Маноха, О. Мітіна); положення про духовність та духовний розвиток особистості (Г. Балл, І. Бех, В. Баранівський, В. Бондаровська, М. Боришевський, С. Гончаренко, О.Даниленко, Л. Долинська, Н. Донченко, І. Зязюн, І. Комарова, Н. Махова, М. Савчин О. Скрипченко, Е. Помиткін, В. Табачківський, М. Шапір, ін.), ідеї представників української культурологічної думки (К. Сакович, Г. Сковорода, М. Костомаров, П. Куліш, М. Драгоманов, В. Антонович, Ф. Вовк, І. Рудченко, О. Потебня, О. Русов, П. Житецький, І. Крип'якевич, О. Костенко ін.); методологічні положення та сучасні підходи до розвитку та професійного розвитку особистості

(Б. Ананьев, Л. Виготський, І. Зязюн, Г. Костюк, О. Леонт'єв, С. Максименко, А. Петровський, В. Рибалка, С. Рубінштейн, Б. Федоришин, Н. Чепелева, ін.), положення раціогуманістичної психології про сутність особистості та процес її самоактуалізації (Г. Балл, А. Маслоу, К. Роджерс,); положення теорій творчості та життєтворчості (Дж. Гілфорд, М. Бердяєв, Д. Богоявленська, В. Моляко, Л. Сохань, В. Ямницький та ін.).

Концептуальні засади профорієнтації різних категорій дорослих ґрунтуються на вихідних положеннях психотехніки (І.Шпільрейн, С.Геллерштейн, А.Гастев, А.Болтунов, А.Щербakov, В.Чебишев, А.Журавський, Н.Бернштейн, Б.Теплов), психології праці (І.Бойко, К.Гуревич, В.Димерський, В.Зінченко, Б.Ломов, Е.Мілерян, Д.Ошанін, Д.Панов, В.Шадріков); філософсько-психологічних ідей людиноцентризму (І.Зязюн, В.Кремень, С.Максименко), психологічних теоріях особистості, діяльності, мотивації, особистісно-орієнтованого виховання (І.Бех, В.Вілюнас, Л.Виготський, Г.Костюк, О.Леонт'єв, А.Маслоу, С.Рубінштейн, А.Петровський, В.Петровський, К.Роджерс, В.Рибалка, Т.Титаренко, Х.Хекхаузен); психологічних засадах професійного самовизначення, профорієнтації і профвідбору, готовності до професійної праці (О.Донченко, Е.Зеєр, Є.Клімов, Є.Мілерян, І.Назімов, Д.Ніколенко, П.Перепелиця, В.Моляко, А.Осницький, Н.Побірченко, М.Пряжніков, В.Синявський, Б.Федоришин).

Найбільш доцільними науковими підходами до вивчення проблематики навчання різних категорій дорослого населення є:

- особистісний, який дозволяє розглядати особистість у її цілісності, беручи до уваги соціально-психологічний, віковий та діяльнісний виміри, що є особливо важливим у дорослості;
- онтогенетичний, який відкриває можливості вивчення людини на всіх періодах її життя, що дає змогу встановлювати закономірності її розвитку та навчання;

- культурологічний, що розглядає людину не творця культурних цінностей і найвищих надбань цивілізації;
- аксіологічний, який розкриває ціннісні аспекти розвитку і навчання дорослої людини;
- персонологічний, який сприяє розгляду сутність природи людини, орієнтованої на постійний розвиток, рух вперед до певних цілей, що зумовлює конструктивну поведінку та діяльність протягом життя;
- духовно-особистісний, який поєднує вищу духовну природу людини (свідомість, самосвідомість, волю) з індивідуально-соціальними характеристиками структури особистості, дозволяє виявляти психологічні механізми розвитку духовного потенціалу через функції, стани, процеси, властивості, що об'єднані у підструктурах спілкування, спрямованості, характеру, самосвідомості, досвіду, інтелекту, психофізіології; досліджувати внутрішні ознаки духовності і зовнішні прояви духовного потенціалу у поведінці, вчинках і діяльності особистості; виявляти ефективні засоби актуалізації психологічних механізмів розвитку духовного потенціалу дорослої людини;
- ріціогуманістичний, який проголошує рівновагу між емоційно-почуттєвим і раціональним у природі особистості;
- духовно-моральнісний, який акцентує увагу дослідників на реалізації духовно-моральних принципів у соціальній площині самореалізації особистості;
- діяльнісно-генетичний, який фокусує дослідження на особливому значенні діяльності в різні вікові періоди розвитку та навчання особистості;
- особистісно-професіологічний, який розглядає особистість дорослої людини як суб'єкта професійного самовизначення та професіогенезу;
- геронтопсихологічний, який акцентує увагу дослідників на пізніх періодах життя людини, трансформації фізіо-

логічних і психічних процесів, самореалізації творчого і духовного потенціалу особистості.

Узагальнення наукових поглядів на різні аспекти навчання дорослих дозволило констатувати, що існуючі ґрунтовні психолого-педагогічні дослідження є різноспрямованими і презентують певні аспекти проблеми навчання особистості на окремих вікових етапах її життєвого шляху. Разом із цим бракує цілісного бачення процесу розвитку особистості та її навчання як у філогенетичному, так і в онтогенетичному вимірах. Що являє собою період дорослості в житті людини? Вочевидь, людина не народжується дорослою. Чи пов'язується поняття дорослості тільки з її віком? На ці та інші питання спробуємо дати відповідь далі.

Вчені розглядають **дорослість** як найбільш тривалий і стабільний період в онтогенезі: від юності до початку старіння. Головна особливість розвитку у дорослості – мінімальна залежність від хронологічного віку. Зміни мислення, поведінки та особистості дорослої людини набагато більшою мірою визначаються обставинами життя людини – її досвідом, родом занять, установками та ін. Чимало дослідників пов'язують дорослість з розвитком зрілості. У цьому плані розглядається біологічна, соціальна та психологічна зрілість. Сучасні дослідження свідчать, що біологічний розвиток не закінчується в юнацькому віці і триває у дорослих людей. Наприклад, між 17 і 30 роками тривають процеси мієлінізації і поряд з цим продовжується зростання довжини кісток скелета. В останні роки отримані докази того, що зростання числа нейронів і їх розвиток можливі й на самих пізніх стадіях онтогенезу, аж до старості.

Соціальну зрілість пов'язують з економічною незалежністю. Межі цього періоду в умовах нашого суспільства становлять 17-18 років – нижня й 55 – для жінок, 60 років – для чоловіків – верхня. На відміну від підлітків, дорослі мають більше прав та більше відповідальності. Як правило, дорослі в змозі самі себе забезпечувати. Вхідження в дорослий вік супрово-

джується отриманням таких прав, як керування автомобілем, вживання алкоголю, куріння, виїзд за кордон, участь в політичному житті, статеві відносини та встановлення шлюбу. Психологічна зрілість пов'язана з досягненням зрілої особистісної ідентичності, відповідальності, толерантності, здатності до саморозвитку, позитивним мисленням і ставленням до світу. А.Адлер наголошував, що зріла людина сприймає три основні життєві проблеми: роботу, дружбу та любов.

Окремим аспектом ми можемо виокремити духовну зрілість особистості, яка характеризується у змістовому вимірі сформованістю ідеалів, цінностей і смислів особистості у відповідності до категорій Добра, Краси та Істини, а у функціональному вимірі – високим рівнем свідомості, самосвідомості та волі людини. Аналіз наукових поглядів засвідчив, що вчені не дотримуються одностайної думки, а наводять вікові межі початку дорослого віку від 17 до 25 років.

Під різними категоріями дорослого населення ми надалі будемо мати на увазі соціальну та вікову категорії. До категорії дорослих у соціальному контексті віднесено студентів, батьків, працюючих, безробітних і пенсіонерів. Стосовно вікових категорій у дослідженні брали участь громадяни від 17 років без обмеження верхнього значення.

Надалі визначимо поняття **психологічного супроводу навчання**, яке є одним з центральних у нашому дослідженні. Під психологічним супроводом взагалі розуміють сукупність підходів, змісту, форм, методів і пролонгованих у часі практичних заходів, що забезпечують процеси розвитку та освіти особистості.

До завдань психологічного супроводу відносять створення соціально-психологічних умов для успішного навчання і виховання дітей; відстеження результатів психологічного розвитку учнів на різних етапах навчання; збереження й зміцнення психічного здоров'я учнів; створення сприятливого психологічного клімату в учнівському і педагогічному колективах;

консультативна, інформаційна, психологічна підтримка дітей в освітньому середовищі школи тощо.

До основних компонентів психологічного супроводу в умовах шкільного навчання відносять: систематичне відстеження психолого-педагогічного статусу дитини і динаміки її розвитку у процесі навчання; систематичні корекційно-розвивальні заняття для забезпечення сприятливих умов розвитку особистості учнів, їх успішного навчання і запобігання ускладнень у психічному та особистісному розвитку; систематичну співпрацю з батьками, вчителями і адміністрацією школи.

Формами організації психолого-педагогічного супроводу виступають психологічна просвіта, консультування, організаційно-методична робота.

Нерідко специфічного психолого-педагогічного супроводу гостро потребують учні та студенти з особливими потребами в умовах інклюзивного навчання. Основна мета психологічного супроводу – створення максимально комфортних умов, які дають змогу повною мірою реалізувати здібності та нахили особистості, сформуванню адекватну самооцінку й прагнення до самореалізації через широке застосування досягнень психологічної науки.

Для них організується системна діяльність практичного психолога та корекційного педагога, спрямована на створення комплексної системи клініко-психологічних, психолого-педагогічних і психотерапевтичних умов, що сприяють засвоєнню знань, умінь і навичок, успішній адаптації, реабілітації, особистісному становленню особи, нормалізації сімейних стосунків, її інтеграції у соціум.

До завдань психологічного супроводу освітньої діяльності студентів додаються такі, як створення психолого-педагогічних умов для забезпечення сприятливого перебігу адаптації студентів-першокурсників; формування мотивації до здорового способу життя; допомога у формуванні умінь адекватно діяти у стресовій ситуації; сприяння гармонізації соціально-психологічного клімату в групі та педагогічному колективі;

підвищення психологічної компетентності всіх учасників навчально-виховного процесу: майбутніх фахівців, викладачів, вихователів, кураторів, батьків.

Для забезпечення психолого-педагогічного супроводу навчання різних категорій **дорослого населення** досліджуються освітні потреби дорослих, зважаючи на їх запити, вікові та особистісні характеристики. На цій основі розробляються та впроваджуються програми психолого-педагогічного супроводу.

Отже, у подальшому доцільно розглядати психологічний супровід навчання різних категорій дорослого населення у двох аспектах:

як сукупність підходів, змісту, форм і методів освіти дорослих на різних життєвих етапах;

як пролонгований у часі процес психологічної допомоги особистості в період навчання.

Велика тривалість періоду дорослості зумовлює особливі вимоги до психологічного супроводу навчання особистості. Його розробка має базуватися на психологічних закономірностях і механізмах розвитку особистості, поєднувати у собі сучасні засоби та враховувати реальні фактори, які впливають на розвиток особистості. Зокрема, зміна соціальних ролей зумовлює різні освітні потреби. Так, актуальними є потреби в навчанні на початку професійного життя, у період вибору шлюбного партнера, під час оволодіння сімейними ролями чоловіка, дружини та батьків, є різними. Також відрізняються зміст і форми психологічного супроводу у період становлення життєвої позиції особистості, виходу на пенсію, виховання онуків тощо.

Література

1. Балл Г. А. Концепция самоактуализации личности в гуманистической психологии / Г. А. Балл. – К.; Донецк: «Ровесник», 1993. – 32 с.
2. Бердяев М. Філософія вільного духу / М. Бердяев. – М, 1994. – С. 26-27.

3. Бех І. Д. Духовні цінності в розвитку особистості / Іван Бех // Педагогіка і психологія: наук.–теорет. та інформ. журн. / АПН України. – 1997. – № 4 (14). – С. 124–129.

4. Боришевський М. Й. Духовність у становленні та розвитку особистісного потенціалу людини / М.Й. Боришевський // Актуальні проблеми психології: зб. наук. ст. / [за заг. ред. академіка С.Д. Максименка та канд. психол. наук С.О. Ладивір]. – К., 2007. – Т. IV: Психолого-педагогічні основи розвитку особистісного потенціалу дитини в сучасному суспільстві. – С. 4–15.

5. Булах І.С. Психологічні аспекти міжособистісної взаємодії викладачів і студентів: навч.-метод. посіб. / І. Булах, Л. Долинська. – К., 2002. – 114 с.

6. Вікова та педагогічна психологія: [навч. посіб.] / О.В. Скрипченко, Л.В. Долинська, З.В. Огороднійчук та ін. – К.: Просвіта, 2001. – 416 с.

7. Выготский Л. С. Развитие личности и мировоззрения ребенка. Психология личности: тексты / Л. С. Выготский. – М.: 1982. – С. 161–165.

8. Гегель Г.В. Энциклопедия философских наук / Г. Гегель // [отв. ред. Е. П. Ситковский]. – М.: «Мысль», 1977. – Т. 3: Философия духа. – 471 с.

9. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / Семен Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.

10. Грот М.Я. Вибрані психологічні твори / М.Я. Грот // [упоряд., передм. М.Д. Бойправ]. – Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2006. – 296 с.

11. Зязюн І. А. Педагогіка добра: ідеали і реалії: наук.-метод. посіб. - К.: МАУП, 2000. – 312 с.

12. Ігнатович О. М. Психолого-педагогічні технології відбору учнівської молоді до вищих педагогічних навчальних закладів / О. М. Ігнатович // Наукове забезпечення розвитку освіти в Україні : Зб. наук. пр. (до 25-річчя НАПН України). – К. : Видавничий дім «Сам», 2017. – С. 306-312.

13. Павлик Н. В. Напрями і зміст психологічного супроводу студентів ВНЗ, спрямованого на гармонізацію характерологічного роз-

витку особистості / Тези доповідей Всеукраїнської науково-практичної конференції «Психолого-педагогічний супровід професійного розвитку педагогічних працівників: стан і перспективи», 2018. – К. – С. 81-87.

14. Помыткин Э.А., Помыткина Л.В. Субъективный анализ постсоветского образования в XX веке / «Психология и жизнь: актуальные проблемы психологии образования»: материалы III Международной научно-практической конференции (14–15 ноября 2018 г., г. Минск) / редкол.: С.И. Коптева, Л.А. Пергаменщик (отв. ред.) [и др.]. – Минск : БГПУ, 2018. – С.45-49.

15. Помиткін Е.О., Помиткіна Л.В.. Миротворча роль освіти у ХХІ столітті / Освіта для миру = Edukacja dla pokoju: зб. наук. пр.: у 2 т. / Едуард Помиткін, Любов Помиткіна / редкол.: Кремень В.Г. (голова); Коцур В.П., Ничкало Н.Г., Шльосек Ф. (заст. голови); Довгий С.О., Лук'янова Л.Б., Вовк М.П., Котун К.В. (члени редколегії). – К.: Вид-во ТОВ «Юрка Любченка», 2019. – Т.1. – С.254-273.

16. Помиткін Е. О. Психолого-педагогічний супровід духовно-культурного виховання особистості у ХХІ столітті / Помиткін Е. О., Помиткіна Л. В. // Духовність особистості: методологія, теорія і практика: збірник наукових праць / За матеріалами X Міжнародної науково-практичної конференції «Духовно-культурне виховання особистості в умовах входження людства в Епоху Культури» в рамках міжнародного проекту Д. Пола Шафера «Епоха Культури» (30 травня 2019 року, м. Київ); Ч. I / Гол. редактор Г. П. Шевченко. – Вип. 2 (89). – Северодонецьк: вид-во СНУ ім. В. Даля, 2019. – С.153-167.

17. Радзімовська О. В. Актуальні питання навчання дорослих // Професійна педагогіка і андрагогіка: актуальні питання, досягнення та інновації: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (м. Кривий Ріг, 20–21 листопада 2017 р.) / [за ред. О. О. Лаврентьєвої, Т. М. Мішеніної]. – Кривий Ріг, 2017. – С. 123-124.

18. Рибалка В.В. Психологія честі та гідності особистості в соціально- та індивідуально-ціннісному й аксіопсиходинамічному висвітленні // Психологія. Цінності. Особистість [Текст]: міжнарод. Зб. наук. праць / за ред. М.З.Степуляка, І.Ф.Філіппової. – Луцьк: Волинський поліграф, 2016.– 238 с.– С. 7-16.

19. Рибалка В. В. Тривалість життя. Особистісні ресурси здоров'я та довголіття педагогічних працівників / Психолог, №19-20 (619-620), жовтень 2017. – Шкільний світ. Експерт у галузі освіти. С. 4-16.

20. Рибалка В. В. Методологічні проблеми наукової психології: посібник / Рибалка Валентин Васильович.— К.: Талком, 2017.— 245 с.

1.1.3. Філогенетичний та онтогенетичний виміри розвитку і навчання особистості

Освіта людини є важливою умовою її індивідуального та особистісного розвитку, а також її успішної інтеграції у суспільне життя. У цьому контексті розвиток особистості доцільно розглядати як низку внутрішньо пов'язаних, послідовних і прогресивних змін, які характеризують рух від нижчих до вищих рівнів життєдіяльності.

Надалі розглянемо онтогенетичні та філогенетичні аспекти процесу духовного розвитку людини. При цьому генетичні ознаки особистості доцільно розглядати як результат двох основних складових: еволюційно-історичного досвіду людства, що передається спадково від покоління до покоління, зумовлюючи певні задатки від народження та прижиттєвого індивідуально-психологічного досвіду, що набуває людина за життя, який втілюється в її особистісні здібності.

Безсумнівно, суспільні зміни повинні привести як до зміни освітніх пріоритетів, так і до корекції стратегічної мети освітньої діяльності в цілому. Найбільш стійким орієнтиром в освітньому процесі має бути розвиток самої людини, її особистості. Серед видів розвитку виділяють фізичний, емоційний, розвиток спілкування, естетичний, інтелектуальний, творчий, моральний, духовний розвиток та ін. Процес розвитку людини має свої закономірності у часі як на індивідуальному рівні (онтогенез), так і в контексті розвитку людства в цілому (філогенез). Ці два процеси є взаємопов'язаними і мають враховуватися в єдності. Для виокремлення та розгляду певних психологічних закономірностей і взаємозв'язків скористаємося

соціально-психологічною моделлю індивідуального та еволюційно-історичного розвитку людини (таблиця 1.1).

Таблиця 1.1.

Соціально-психологічна модель індивідуального та еволюційно-історичного розвитку людини

Базисні потреби, що зумовлюють розвиток	Послідовність індивідуально-психологічного розвитку людини	Послідовність еволюційно-історичного розвитку людства
Потреба у самосвідомості, відновленні втраченої єдності.	Розвиток духовності: свідомість, самосвідомість, воля; усвідомлення єдності, здатність віддавати, піклуватися, любити.	Епоха Духовності. Пріоритетні цінності: Єдність, Краса, Добро, Істина, Любов, Прийняття.
Потреба у розумінні, інтерес.	Розвиток інтелектуальних процесів (сприйняття, уваги, мислення, пам'яті, уяви); оволодіння знаннями у школах і вищих навчальних закладах.	Епоха науки. Пріоритетні цінності: знання, інформація. Домінування інтелекту над емоціями. Інформатизація, комп'ютеризація.
Потреба в емоційному спілкуванні, ігровій взаємодії.	Розвиток емоційності, почуттів; навички спілкування, комунікації, відвідування дошкільних закладів.	Епоха античності, ренесансу. Пріоритетні цінності: честь, слово, відчуття. Перевага емоційного над інтелектуальним. Розвиток мистецтв.
Потреба у виживанні в умовах відділення від організму матері.	Фізичний розвиток: розвиток тілесних сил, органів і функцій організму, активізація інстинктів.	Епоха первісного ладу. Пріоритетні цінності: виживання, безпека, фізична сила. Перевага фізичного над емоційним та інтелектуальним, домінування інстинктивної поведінки.

Фактично розвиток людини як організму (нижня частина таблиці) починається з моменту об'єднання батьківської та материнської клітин. Фізичний розвиток обумовлює збільшення

м'язової сили, формування органів і функцій організму. У загальнолюдському масштабі цей період можна порівняти з первісним ладом, коли в умовах ворожої природи людина повинна була проявляти силу, витривалість, швидкість реакції. Лише потім і маленька дитина, і первісна людина починають проявляти хитрість, кмітливість. Навчання у цей період було центрованим на життєзабезпеченні людини, її первісних потреб, таких, як сон, їжа, виживання в несприятливих умовах тощо.

Другий період пов'язаний з розвитком емоційності, почуттів, основ емпатії. На цьому етапі провідними потребами розвитку як дитини, так і людства в цілому можна визначити потреби у спілкуванні, грі, емоційній взаємодії. Знайомство, спілкування, партнерство завжди починається з емоційного контакту, почуттів. Емоційна взаємодія необхідна як маленькій дитині для встановлення контакту з батьками у сім'ї, так і різним народам для співіснування і співпраці. Навчання має бути спрямованим на оволодіння засобами комунікації, етичної взаємодії.

Наступний період розвитку дитини співвідноситься з розвитком інтелекту. Дитина задає багато питань, цікавиться всім, що оточує. Відбувається активний розвиток пам'яті, мислення. Це найбільш сприятливий час для навчання. У загальнолюдському масштабі – це період швидкої інтелектуалізації, епоха науки, яка супроводжується інформатизацією, комп'ютеризацією. Найбільшу цінність має інформація. Емоції не зникають, але поступаються своїм значенням інтелекту. Провідним завданням освіти є надання інформації, а отже активізація сприйняття, уваги, мислення, пам'яті та уяви.

Нарешті, розвиток свідомості являє собою ще один крок на шляху до досконалості. Активізація духовності зумовлює розвиток здатності не тільки брати, але і віддавати, піклуватися, любити. Спочатку втрачена в момент народження єдність з материнським організмом відновлюється через стосунки з матір'ю, рідними, надалі – у колі друзів, однодумців, потім – через єдність з коханою людиною і в своїй створеній родині

і, нарешті, через усвідомлення загальної духовної єдності. На цьому етапі освіта має бути спрямована на розвиток свідомості особистості – формування загальнолюдських ідеалів, цінностей, знаходження індивідуальних і загальнолюдських смислів життя, активізацію духовного потенціалу особистості. Вочевидь, сучасна система освіти має відігравати провідну роль у процесі розвитку особистості. Для цього необхідним є її оновлення, яке стосується не тільки змісту, але, передусім, пріоритетів освітньої діяльності. Нажаль, як і десятки років тому метою освітньої діяльності декларується розвиток особистості, а на практиці відбувається виховання споживача інформації, причому нерідко застарілої, яка ніколи не знадобиться у подальшому житті. Чи можна змінити цю безутішну тенденцію, і якщо можна, то яким чином і коли?

Потреба у зміні змістових орієнтирів освітнього процесу назріла вже давно. Якщо сто років тому головним завданням освіти було навчити неписьмених людей грамотності, то на сьогодні ситуація у світі кардинально змінилася. Сучасні діти «народжуються» з мобільними телефонами та планшетами. Вони краще орієнтуються в Інтернеті, ніж у власному мікрорайоні. З перших років життя для них доступна вся інформація, що міститься і повсякчас оновлюється в Інтернет-просторі. Однак, чи стали від цього діти здоровішими та щасливішими? Кількість спожитої інформації не є еквівалентом розвитку особистості, а іноді, навпаки, перешкоджає особистісному розвитку. Можливо, втрата сучасними учнями учбової мотивації є їх захистом від надмірного інформаційного перевантаження?

Стосовно дорослих, вони мають більше прав і можливостей на вільний вибір змісту навчання та форми взаємодії з викладачами. При цьому у процесі організації навчання надзвичайно важливо спиратися на актуальні потреби розвитку особистості на різних вікових етапах життєвого шляху.

Для їх виокремлення надалі слід деталізувати особливості розвитку людини в онтогенезі за допомогою вікової періодизації. Значна частина вікових закономірностей духовного ста-

новлення була відома з давніх часів, а механізм їх урахування закладався в народні обряди, традиції, духовну мудрість народів.

Перші науково-психологічні спроби періодизації вікових особливостей розвитку людини ґрунтувалися на медично-біологічних підходах. За основу бралися зміни фізичних та фізіологічних процесів, наприклад, формування зубів дитини, набуття здатності сидіння, ходіння тощо.

У відповідності із загальновідомою епігенетичною теорією Е.Еріксона, розвиток людини складається з трьох взаємопов'язаних, хоча й автономних процесів: соматичного розвитку, який вивчається біологією, розвитку свідомого «Я», який вивчає психологія, і соціального розвитку, який вивчають суспільні науки. Основний закон розвитку – «епігенетичний принцип», згідно з яким на кожному етапі розвитку виникають нові явища та властивості, яких не було на попередніх стадіях. Перехід до нової фази розвитку відбувається у формі «нормативної кризи», яка відображає труднощі зростання. Перехід до нової фази розвитку можливий лише на основі розв'язання основного протиріччя, яке притаманне попередній фазі.

Оскільки духовний розвиток не обмежується дією вроджених та соціальних факторів і розглядається нами як процес, що здійснюється шляхом вибору особистості між прекрасним і потворним, добром і злом, істиною та неправдою, важливим є положення епігенетичної теорії щодо циклічності етапів розвитку та переходів між різними фазами, які можуть супроводжуватися кризовими явищами. При цьому кризи вікового розвитку, співпадаючи з періодами духовних злетів і падінь, можуть призводити до різних психологічних наслідків.

З розвитком соціальної психології, більше уваги приділялося не тільки фізичним та елементарним психічним процесам і функціям, але й складним соціальним потребам у взаємодії, спілкуванні, трудовій діяльності, самореалізації особистості (Б. Г. Ананьєв, Л. І. Божович, Л. С. Виготський, Г. С. Костюк, Л. В. Долинська, І. С. Кон, Н. С. Лейтес, В. Ф. Моргун, З. В.

Огороднійчук, О. В. Скрипченко). Зокрема, за поглядами Л. С. Виготського, розвиток людини як індивіда та як особистості передбачає діалектичну взаємодію двох відносно автономних і в той же час невід'ємно пов'язаних процесів – природного та соціального. Соціальна ситуація розвитку, на думку вченого, є передумовою всіх динамічних змін особистості [3]. Наведена позиція Л. С. Виготського видається правомірною відносно взаємодії біологічного та соціального «Я» людини, однак не враховує мотиви та потреби розвитку «Я» духовного, які не зводяться до соціальних, а іноді протирічать останнім. За поглядами Шарлотти Бюлер, біологічне дозрівання та культурне дозрівання особистості не співпадає ані за термінами, ані за змістом. Людське життя розглядається у її теорії як 4 базисні тенденції, що співіснують: 1) задоволення потреб; 2) адаптивне самообмеження; 3) творча експансія; 4) встановлення внутрішньої гармонії. Інтеграція активності особистості або «Я» відбувається без участі свідомості. При цьому «Я» виступає як базисне духовне утворення, яке, переважно, не змінюється протягом життя [16]. Таким чином, дослідження духовної природи особистості є надзвичайно актуальним і розкриває нові перспективи створення періодизації, яка б враховувала й пояснювала духовні потреби, кризи та злети людського духу на різних вікових етапах. Запропонований далі авторський варіант періодизації духовного розвитку людини має такі провідні ознаки:

1. Цілісність – усі вікові періоди розглядаються в єдиному життєвому просторі від ембріонального розвитку, народження і до смерті людини.
2. Функціональність – установа функціональної залежності психічних процесів у часі.
3. Взаємозумовленість життєвих періодів – розгляд надбань кожного вікового періоду як суми надбань попередніх і базису подальших психічних надбань.

Оскільки розвиток як процес має спіралевидні ознаки, доцільно вважати, що одні й ті самі психологічні потреби (у спіл-

куванні, пізнанні, творчості тощо) циклічно актуалізуються в часі протягом життя на новому якісному рівні. Це дозволяє встановлювати функціональні зв'язки між різними життєвими періодами та досліджувати як той чи інший вибір на попередньому життєвому етапі впливає на подальший духовний розвиток особистості у часі. Для графічної зручності вікові етапи подано у вигляді синусоїдального графіка, що ілюструє принцип циклічності та полегшує порівняння й встановлення зв'язків між різними періодами життя (рис. 1.1).

Чотири умовні періоди, наведені на графіку, відповідають процесам індивідуально-сімейної, соціальної, загальнолюдської та духовної ідентифікації, коли особистість ототожнює себе з власним «Я», сім'єю, професійною спільнотою, людством та всією природою, Буттям. При цьому відбуваються і зміни провідної діяльності. Ці періоди можна співвіднести з розподілом життя на весну (дитинство), літо (молодість), осінь (зрілість) і зиму (старість), якого дотримувався Піфагор.

Під час першого періоду переважає навчально-пізнавальна діяльність, коли дитина, підліток, а надалі молода людина оволодіває знаннями, моральними нормами та духовними цінностями людства, апробовує їх у власному досвіді.

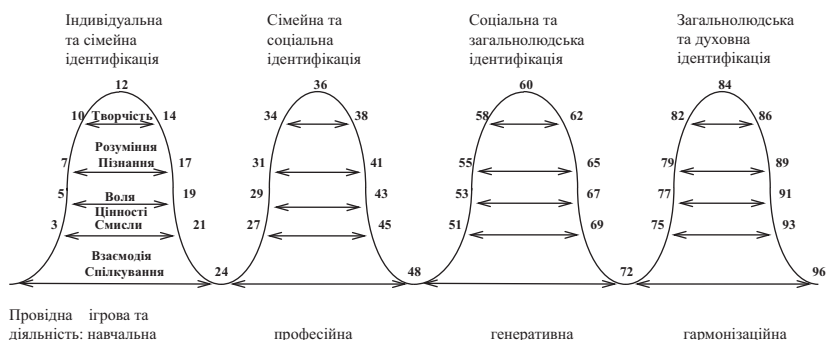


Рис. 1.1. Вікова періодизація життєвого шляху особистості.

Під час проживання другого періоду провідною стає професійна діяльність, коли молода людина спочатку оволодіває

навичками обраної професії, а надалі стає справжнім професіоналом, здатним до творчості в обраному напрямі діяльності.

Третій період життя відзначається все більшим зростанням потреби в передачі власного досвіду, цінностей, життєвої мудрості та професійних знань майбутнім поколінням. Четвертий період характеризується потребою в гармонізації, упорядкуванні власного життя, виокремленні головного та другорядного, покращенні взаємин між батьками, дітьми та онуками, зближенні з природою...

Перший напівперіод синусоїди (до 12 років) відповідає індивідуальному розвитку дитини, що опосередковується процесами оволодіння дитиною навичками спілкування, засвоєння смислів та цінностей, формування волі, активізації пізнавальної та творчої діяльності. Другий напівперіод – час реалізації здобутого в особистому житті. Надалі ж, подібне чередування процесів засвоєння та реалізації може скласти динаміку особистісного розвитку.

Відправною точкою людського життя є народження, однак результати наукових досліджень дають підстави стверджувати, що вже під час ембріонального періоду на дитину суттєво впливають особливості емоційно-почуттєвого стану матері. Радість, захоплення, подив, піднесеність викликають відповідні позитивні реакції з боку ненародженої дитини, тоді як образи, ревнощі, гнів та заздрість негативно позначаються на формуванні структур психіки й організму малюка в цілому. Для того, щоб здійснити перші уроки виховання – наситити дитячу душу позитивними емоціями, у багатьох народів використовувався обряд весільної подорожі. Саме під час неї, звільнена від буденних матеріальних обов'язків, майбутня мати отримувала необхідний для неї потенціал позитивних вражень, які надалі становили фундамент емоційного резерву життєвих сил дитини.

Момент народження супроводжується емоційним стресом через втрату дитиною та матір'ю фізичної єдності й гармонії. Раніше всі потреби дитини віддзеркалювалися у бажаннях

матері, але тепер два тіла віддаляє фізична відстань, яка позбавляє відчуття тепла, захищеності. Дитина не чує звичного камертону – материнського серця. Плач виявляється єдиним засобом емоційного повідомлення мамі про дитячі потреби. Тіло для маленької дитини є тим інструментом самопрояву у незнайомому світі, яким слід оволодіти. Ідентифікація з власним тілом, пізнання його потреб і можливостей – нелегке завдання. З перших років життя дитина несвідомо прагне відновити втрачену єдність у сімейному колі. Батьки стають для малюка першим ідеалом для наслідування, а сімейні цінності – першим ціннісним орієнтиром. Дитина уважно спостерігає за поведінкою батьків, їх емоціями, способами спілкування, намагається наслідувати ходу, інтонації голосу тощо. Ця функція є інстинктивною: для виживання тварині або людині треба якомога скоріше стати самодостатньою, самостійною, такою, як дорослі. Дитина в цьому віці не оцінює батьків з позиції добре-погано; навіть, якщо батьки примушують дітей жебракувати або красти, вони в уявленні дитини залишаються найкращими у світі, ідеальними.

Як видно з рис. 1, цей період має проєкцію на період 21-24 роки, а надалі – 45–48 років. У період 21-24 років більшість молоді намагається створити власну сім'ю, нерідко шукаючи нареченого (наречену) відповідно до ідеалу, який зберігається в пам'яті з дитинства. Проте з часом юнак чи дівчина усвідомлює не тільки позитивні, але й негативні риси батьків. Так відбувається конфлікт між свідомим і підсвідомим. Якщо в сім'ї панувала атмосфера злагоди, взаєморозуміння, а не самоствердження батьків – дитина засвоює цей спосіб поведінки як ідеальний і на його основі будуватиме взаємини з однолітками та майбутньою половиною. Період 45–48 років також позначається сімейною нестабільністю, коли, після прожитої значної частини життя, подружжя робить ревізію стосунків, іноді – починає новий пошук своєї половини (народна приказка «свина в бороду – біс у ребро»). Потреба дитини в ідентифікації з дорослими зумовлює відповідне прагнення вирішувати

ті проблеми, які існують у дорослому світі. Приховування від дитини справжніх світових проблем, не розв'язаних людством, призводить у подальшому до байдужості, нехтування потребами інших, егоцентризму. Ідеали Краси, Добра та Істини мають складати зміст виховання. Організація зустрічей і спілкування дітей з особистостями – носіями високого духовного потенціалу, сприяє становленню духовної самоідентифікації, формуванню духовних потреб особистості.

У період 3-5 років діти активно грають у різноманітні ігри. Найпоширеніші з них: «Магазин» (із відповідними фінансовими проблемами покупців), «Козаки-розбійники», «Доньки-матері» та ін. Ігри є різними за своїм змістом, однак мають загальну мету – засвоєння в ігровій діяльності глибинних орієнтирів, рольових функцій, смислів, мети життя. Через це важливо допомогти дитині обрати ту гру, яка своїм змістом спрямовувала б до високих ідеалів: надання допомоги потребуючим, врятування від небезпеки, перемога дружби над ворожнечею і т. п. Тоді, при виборі майбутньої професії, молода людина буде зважати на її гуманістичну спрямованість, можливість приносити користь своєю діяльністю. Дослідники підкреслюють, що діти, які не навчилися грати у віці 3-5 років, не можуть брати участь у дитячій грі й надалі [4]. Коли стануть дорослими, вони, як правило, не грають із власними дітьми.

Життєві цінності та смисли дитина намагається відшукати всюди, особливо – у розповідях дорослих, у казках і піснях, які співає мати. Саме тому зміст оповідань, казок і пісень має проходити ретельну експертизу батьками та вихователями на предмет впливу на свідомість і підсвідомість дитини.

На думку Гегеля, найважливішим моментом у духовному розвитку дитини є народження здатності осягати власне «Я»; «...з цього моменту вона починає звільнюватися від своєї зачуреності в зовнішній світ і стає здатною до рефлексії над собою. Спочатку ця пробуджуюча самостійність знаходить вираз у тому, що дитина навчається *грати* з чуттєвими речами. Але

найрозумніше, що діти можуть зробити з власною іграшкою, полягає в тому, що вони її ламають» [5].

Недостатня сформованість у дитинстві життєвих смислів надалі ускладнює переживання підліткового віку, коли природний максималізм може посилювати вплив зовнішніх життєвих труднощів. Так, віковий період 3-5 років має проєкцію на період 19-21 рік (рис. 1). Статистичні дані свідчать, що більшість самогубств у світі відбувається близько 19-річчя. Аналіз записок, які залишали після себе молоді люди, засвідчує їх однотипність. У різних формах самогубці констатують відсутність сенсу подальшого життя, перспектив, безцільність існування. Найчастіше до такого висновку людина приходиться під час переживання особистої трагедії: зради друзів, нерозділеного кохання або втрати близької людини. Подібна трагедія може розглядатися як неможливість досягнення або втрата єдності з коханою людиною. Втрата єдності – одна з найбільших життєвих утрат. При цьому звістка про загибель тисяч незнайомих людей є, як правило, менш вражаючою. Прагнення до єдності, навіть після смерті – це історія всіх закоханих, зокрема, Ромео й Джульєтти.

Від самогубства людину утримують смисли подальшого існування на Землі. Якщо в ході ігрової діяльності та у процесі засвоєння змісту народних казок ціннісно-сміслової сфери дитини була достатньо збагачена, то в подальшому складні життєві ситуації не спроможні позбавити людину головних орієнтирів у житті. Це перевіряється також і під час так званої «кризи середнього віку», що трапляється близько 40-річчя.

Наступний віковий період, 5-7 років, є також надзвичайно важливим. Із цього часу в давнину дитину залучали до сімейної праці, її брали в поле, де вона намагалася допомагати батькам. Такий захід сприяв формуванню вольових якостей дитини, здатності перемагати власні бажання та зважати на сімейні потреби. Воля є однією з важливих умов духовного зростання. Вольові якості формуються через тренування здатності керувати власними бажаннями, вміння доводити справу до кінця,

нести відповідальність за виконання своїх обов'язків. Обов'язки дитини можуть бути різними за складністю – від застеляння ліжка та прибирання кімнати до піклування про інших (братів, сестер, домашніх тварин і рослин). Головне – формування здатності докладати зусилля та досягати результату. Нерідко ми можемо спостерігати наявність у дорослої людини блискучих професійних планів і відсутність будь-яких зусиль для їх реалізації, що засвідчує конфлікт між спрямованістю та вольовою саморегуляцією особистості.

За наведеною періодизацією, вік 5-7 років має проєкцію на досить критичний, як уже зазначалося, період 17-19 років, а надалі позначається на 30-річчі (рис. 1.). Недостатня сформованість вольових зусиль призводить до втрати самоповаги після прояву чергової слабкості. Навпаки, здатність керувати собою складає основу успішного самовдосконалення. Якщо батьки допомагають дитині здійснювати її плани, це сприяє розвитку ініціативи, позитивному самоствердженню. Навпаки, переживання дитиною невдач від нездійснення задумів може сприяти безвідповідальності, сліпій покорі обставинам та почуттю провини.

У цілому за перше семиріччя дитина реалізує близько 70% свого потенційного фізичного зросту. Як недолік корисних речовин перешкоджає правильному формуванню організму дитини, так само недолік любові ускладнює розвиток власної здатності любити.

Коли діти від гри переходять до навчання, «вони стають допитливими, особливо по відношенню до різноманітних історій... Але найголовнішим тут є почуття, що вони поки не є тим, чим вони повинні бути, і живе бажання стати такими ж, як і дорослі... Звідси виникає потяг до наслідування» [5]. Психологічний механізм наслідування неначе скорочує шлях дитини до дорослого, допомагає спочатку безсвідомо засвоїти родовий досвід для того, щоб надалі піддати його критиці та доповнити власними надбаннями.

Період 7-10 років – це час, коли межі сім'ї поступово стають для дитини тісними. У більшості країн у віці 6-7 років дитину віддають до школи. Вона шукає єдності з першим вчителем, із новими друзями. При цьому сімейні ідеали та цінності порівнюються з цінностями інших. Нажаль, повальна інформатизація освіти призводить до зниження пізнавального інтересу учнів, починаючи вже з перших класів школи. Для збереження природної радості дітей від навчання необхідним є перегляд шкільних програм, які активізують, переважно, ліву півкулю мозку. Їх слід збагатити психолого-педагогічними заходами, спрямованими на розвиток емоцій, естетики, духовності дитини. При цьому процес висиджування дитини за партою та споживання інформації має поступитися тим формам і заходам, які через ігрову діяльність активізують творчий та духовний потенціал учнів. Залежно від психологічної атмосфери в класі, особистості та методів виховання вчителя у дитини розвивається потяг до навчання і колективної праці або навпаки, негативне ставлення до навчання та школи взагалі. Зважаючи на це, мудрі батьки обирають не стільки школу, скільки першого вчителя.

Віковий період 10-12 років позначається процесом активізації різноманітних здібностей дітей. Це час пробудження творчої активності, коли учні записуються у численні гуртки, студії, спортивні секції. Споживання інформації та досвіду дорослих вони прагнуть врівноважити самореалізацією, отриманням власного досвіду у різних видах діяльності. Чим багатшим є досвід такого самопізнання, тим меншої кількості помилок молоді люди припустяться при виборі майбутньої професії.

Нарешті, перша з чотирьох вершин життя, поданих на рис. 1 – дванадцятиріччя, являє собою кульмінаційний період. У людській природі активізується самосвідомість, народжується особистість. Здатність брати відповідальність за себе, за близьких людей, за світ може проявитися не скоро, але відтепер духовний розвиток стає більш усвідомленим. Результатом проходження 12-річчя є або самостійність, зростання відпові-

дальності, або подальше споживання чужих знань та досвіду, сліпа слухняність.

Оглядаючись із цієї вершини, дитина бачить, що сімейні межі, які нещодавно її задовольняли, тепер стають замалими. У період входження підлітків у доросле життя ідеальні уявлення вступають у протиріччя з реальністю. Випробуванню підлягають уявлення про добро та зло, установки батьків, про те, що слід бути слухняним (а цим нерідко маніпулюють інші), поважати дорослих (а вони не завжди цього заслуговують) і т.п. Прагнення до єдності зумовлює опанування соціального рівня відносин, апробації отриманих знань, досвіду, засвоєних цінностей та смислів у власних вчинках, поведінці та діяльності. Підліток відстоює власну незалежність, дискутує з батьками, все частіше не погоджується з їхніми поглядами, стає більш замкненим.

Період 12-14 років являє собою час, коли авторитет дорослих, зокрема, батьків, значно знижується. Підліток починає ділити їх риси на позитивні та негативні. Він намагається наслідувати молодіжних лідерів. Важливішою для нього стає оцінка з боку однолітків, товаришів по навчанню. Якщо дорослі знають про цю вікову особливість, вони не стануть нав'язувати дитині свої думки, рішення, а просто дадуть їй змогу самостійно впевнитися в їх правильності.

Стародавні традиції враховували, що з моменту дванадцятиріччя дитина починає протиставляти себе дорослим, а отже, ставитися до неї слід як до дорослої. Якщо ж у школі, у сім'ї це не береться до уваги, то природна вікова потреба змушує її шукати самопрояву в інших життєвих ситуаціях. Класне і шкільне самоврядування допомагає дітям реалізувати свої потреби у спільній діяльності, яка може носити духовно спрямований характер. Особливістю цього віку є також зниження інтелектуальної активності, зменшення бажання вчитися. Зважаючи на це, необхідно знизити інформаційне навантаження навчальної програми, а основні предмети подавати у формі, яка б розвивала просторові уявлення, образне мислення. Близько 14 ро-

ків поступово відновлюється пізнавальна активність підлітків. Зростає їх інтерес до однолітків і старших. Відновлення втраченої єдності відбувається через розширення кола друзів, знайомих, поглиблення стосунків. Діти прагнуть до співробітництва, взаємодії, спілкування. В учнів восьмих класів спостерігається підвищення рівня самоаналізу, активізуються спроби самостійно розібратися у собі.

Конфліктність взаємин із батьками, яка спостерігається при переході до старшого підліткового віку 14-17 років, пояснюється переважно ставленням батьків до дитини як до своєї безпосередньої власності. Батьки визначають, якою професією слід оволодівати дитині, з ким товаришувати, тобто підсвідомо намагаються реалізувати через неї свій особистий образ, свої нездійснені задуми та проекти. Але ж при всій повазі до батьків дитина не може безболісно ігнорувати власні природні потреби саморозвитку. Часто невдоволення батьків дітьми пов'язане з низьким рівнем їх успішності у школі, і тоді дитина відчуває свою неповноцінність, особливо, коли у початкових класах вона навчалася добре. Для більшості семикласників характерна підвищена тривожність у школі. Позиція батьків має бути не відстороненою і в той же час не нав'язливою. Дітям і батькам слід підтримувати дружні стосунки.

«До юнака підліток дозріває тоді, коли при досягненні статевої зрілості в ньому починає пробуджуватися та шукати собі задовільнення життя роду. Зміст ідеалу наповнює юнака почуттям дієвої сили, він уявляє себе покликаним і здатним перетворити світ або, в усякому разі, гармонізувати світ, який здається йому недосконалим» [5].

У віковий період 17-19 років підвищуються, з одного боку, інтелектуальні здібності дітей, а, з іншого – усвідомлюється потреба у чіткій ціннісній орієнтації, у розвитку свідомості. Як вказувалося раніше, однією з головних причин критичності цього періоду є недостатня сформованість ціннісно-сміслової сфери дитини близько 5 років. А. Ц. Гармасєв називає точку 19-річчя критичною точкою, коли «всі попередні стереотипи

розпливаються, перестають бути твердими і незрозуміло тепер, що є цінністю для юнака чи дівчини» [4]. Подібні переживання трапляються і близько 30-річчя (рис 1.1). І в першому, і в другому випадку людині потрібна неабияка воля для подолання внутрішніх дисгармоній.

У 17-19 років суттєво змінюється життєва позиція юнака чи дівчини, що пов'язано з вибором професії, початком інтимного життя, формуванням свідомого та самостійного світосприйняття. Потреба у реалізації єдності знаходить відображення у створенні кола друзів та власної сім'ї відповідно до ідеальних уявлень про дружбу та кохання. Поступово зростає відповідальність як ознака духовності.

Період 19-28 років – становлення авторства власного способу життя. Якщо батьки намагаються стати на заваді – цей період супроводжується бунтом проти батьківської сім'ї, суспільства. Молода людина повинна інтегруватися у професійний, соціальний простір людської спільноти. Це прагнення до інтеграції також можна розглядати як похідну прагнення до єдності. Близькі стосунки юнака чи дівчини з протилежною статтю дозволяють побачити себе з боку інших і прискорюють самопізнання. Якщо спочатку молоді люди оцінюють один одного з точки зору привабливості, то з часом чергову зустріч розглядають як можливість створення сім'ї. Порівняно з минулими десятиріччями сучасна молодь набагато пізніше входить у шлюбні стосунки, віддаючи перевагу кар'єрному зростанню.

Поява молодої сім'ї змушує нести відповідальність за свої вчинки, за збереження сімейної вірності як умови єдності. Кожна помилка повертається тепер не докорами батьків, а кризою власного сімейного життя. Після народження дитини молоді люди по-іншому оцінюють події власного дитинства, у них зростає відповідальність, виникає свідомо вдячність до батьків, зміцнюється єдність із ними на основі спільного досвіду виховання дітей. Однак неминучими є й розбіжності у способах виховання минулих і прийдешніх поколінь. Для батьків

дотримання принципу невтручання в сімейні стосунки дітей приносить більше користі, ніж нав'язування власних суджень.

Близько 27 років накопичення досвіду дозволяє молодій людині поглянути на особисте минуле та оцінити події юності. Цей період відповідає 3-5 рокам, періоду засвоєння смислів, але тепер відшукуються не загальні, а власні смисли, формулюється особиста мета життя, здійснюється пошук його закономірностей, оцінка правильності чи неправильності життєвих рішень і вчинків. У 28 років людина може вирішити або здійснити своєю діяльністю оригінальний внесок у скарбницю людства, або своїм буденним життям повторити те, що вже зроблено. Її стосунки з оточуючими можуть бути свідомими, а життєвий шлях може бути відмінним від шляху попередників, за умов усвідомлення власних ідеалів, цінностей і смислів. Духовність знаходить прояв у здатності перетворення спадщини минулого людського досвіду в засіб виразу індивідуальної духовності, що може дати внесок, якого досі не існувало. Біографії багатьох великих представників людства свідчать, що орієнтири та досягнення особистості, визначені й здобуті до 30-річчя, стають основою соціального життя на наступні 30 років.

Близько 30-річчя відбувається активна переоцінка цінностей та побудова життєвих перспектив, усвідомлюється необхідність подальшого професійного, соціального та особистісного зростання. Людина неначе народжується для суспільства, для реалізації єдності не тільки з власною сім'єю, друзями, але й з однодумцями, колегами. Професія, опанована близько 32 років, є, як правило, визначальною на ближчі 7-8 років.

Особливим моментом життя вважають 33-річчя, так званий вік Христа, що позначається вибором між духовним і матеріальним. Що буде поставлено на перший план, а що підпорядковано? Що є метою, а що тільки засобом? Спокуси Христа яскраво ілюструють хід людського мислення, труднощі вибору і, нарешті, перемогу. Вибір духовного метою, а матеріального засобом – відрізняє людину від тваринного світу. Розуміння

цієї істини або нерозуміння призводить до спрямованості життєво важливого рішення щодо справи всього життя, яке пов'язується із віком близько 35-36 років.

36-річчя завершує черговий цикл життя, пов'язаний з тими надбаннями, які людина отримала від батьків і найближчого оточення та починає прояв глибинного «Я» людини в соціумі. Оглядаючи світ із цієї вершини, людина по-новому бачить його недосконалість. Її прагнення до єдності зумовлює бажання додати щось корисне до суспільних надбань. Результатом проходження цієї вершини є або знаходження власного життєвого шляху відповідно до своїх особливостей, побудова життя як оригінального твору мистецтва, або повторення шляху вже пройденого іншими, подальше споживання чужих знань та досвіду. Невірний вибір призводить до виникнення кризи нереалізованості.

Період 36-40 років недаремно порівнюють із підлітковою кризою 12-16 років. Тут відмічається така ж нестабільність, актуальною є потреба у самопрояві та самоствердженні, підвищується самокритичність. Людині не сидиться на місці, хочеться нових відкриттів та радикальної зміни долі. Близько 40 років відбуваються спроби проаналізувати життєвий шлях з метою відповісти на запитання: «Навіщо все?». Нерідко це пов'язано з підсвідомим відчуттям непотрібності, незначущості своїх дій. Здається, що залишився останній шанс зробити справу, яка потрібна всім, яку ніхто не здатен зробити так добре. Думки про те, що через 50-100 років про все досягнуте ніхто і не згадає, піддають сумніву доцільність докладених зусиль, витраченої емоційної енергії. Криза нереалізованості є типовішою для чоловіків, оскільки саме для них робота і професійне визнання є більш актуальним. «Що я зробив для світу?» – запитує себе чоловік. «Яку дитину я народила й виховала?» – запитує жінка. Щоправда, прийняття сучасною жінкою чоловічих ролей призводить і до появи у неї типової для чоловіків 40-річної кризи. У цілому цей період відрізняється високою продуктивністю за умов духовної спрямованості. Его-

центрична спрямованість, існування подружжя тільки для себе призводять до відповідної втрати натхнення, життєвих сил і вичерпаності стосунків.

Бажання принести користь є однією з провідних духовних потреб особистості і Природа в період 40-річчя неначе здійснює ревізію – що в цьому плані вже зроблено, якими є плоди цієї частини життя? Якщо зростання творчих можливостей, яке розпочинається у 10-12 років, продовжується протягом подальшого життя – ця криза не є небезпечною. Тоді наслідки діяльності людини та оточуючі засвідчують потрібність і корисність її діяльності, людина відчуває повноцінність життя, власну реалізованість. У 40-річному віці активізується інтерес до майбутніх поколінь, до виховання молоді. Таким чином, людина готується до появи власних онуків.

Період близько 41-48 років є сприятливим для активного перегляду власної поведінки з оточуючими, визначення смислу та цінності соціальних і міжособистісних стосунків. Якщо сил і здібностей на це не вистачає, людина пасивно підкоряється обставинам і звинувачує у своїх невдачах інших або долю. Нерідко вона втікає від власної сутності у світ мрії, музики, книги, активної професійної діяльності, шукає пригод, залишає сім'ю. Їй здається, що саме зараз вона має «останній шанс». Так шлюб, що був узятий заради дитини, руйнується; приятельські стосунки, які склалися заради кар'єри, втрачають сенс, коли людина досягає високого соціального статусу. Посилюється почуття самотності. Багато хто намагається заперечити власний вік: носить молодіжний одяг, цурається однолітків, переймає звички молоді. Погіршення зовнішності, тілесна слабкість наче підштовхують до зосередженості на внутрішньому світі. Однак зменшення фізичних сил нерідко призводить до зростання сил духовних. Пошук у цьому напрямі може призвести до просвітлення свідомості та глибоких позитивних змін особистості.

Період 49-55 років позначається активізацією соціальної відповідальності, потребою спілкуватися з молоддю, передава-

ти власні знання, досвід. Таким чином, людина реалізує потребу у єдності на соціальному рівні. Передаючи власний досвід, вона згадує, як виховували її. Це призводить до встановлення не формально-традиційних, а по-справжньому близьких стосунків із батьками, якщо ті ще живі. Якщо ж батьків уже немає – виникає відчуття незавершеності стосунків, почуття провини, що не є конструктивним.

У разі, якщо попередній період життя був невдалим – близько 50-річчя людина не відчуває сил для розвитку і каже «я занадто стара для змін». У протилежному разі усвідомлення життєвого досвіду сприяє формуванню нової чесноти – мудрості. Людина відшукує нові закономірності, гортаючи сторінки Книги життя, дедалі більше оволодіває здатністю прогнозувати, передбачати події та поведінку інших.

Близько 56 років особистість святкує третє народження, повторення віку Христа. Знову постає вибір між матеріальним і духовним. У випадку прогресу людина опановує духовно спрямовану діяльність і не втрачає з виходом на пенсію активних зв'язків зі світом. Її думки спрямовані, здебільшого, на передачу власних знань та досвіду майбутнім поколінням. У разі невірною вибору актуалізуються найгірші риси характеру, що проявлялися в дитячому періоді. Немовби у дитинстві, людина ображається, гнівається на дрібниці. Як наслідок, триває спад її емоційної та розумової активності.

Період 56-60 років надає особистості повторно шанс змінити щось у власному характері та стосунках, переорієнтуватися, оновити спрямованість праці. Ознакою прогресивного розвитку буде рішення присвятити себе тій чи іншій творчій діяльності на основі напрацювань та досвіду. У протилежному випадку людина задовольняється, переважно, фізичним існуванням.

60-річчя являє собою третю умовну вершину людського життя. Дух в особистості усвідомлює свою загальнолюдську природу. Зріла людина має зробити зрілий життєвий вибір: чим наповнити своє майбутнє – творчими здобутками, мудрістю або буденністю та поступовою втратою фізичних і духов-

них сил. В античній Греції 60-річчя вважали віком філософів – у цей час творча особистість може поділитися з людством найціннішими надбаннями власного духовного та соціально-культурного досвіду. Досягнутий на цей час певний рівень матеріальної забезпеченості дозволяє зосередитися на проблемах духовного майбутнього людства та інтегрувати в нього власний досвід. Таким чином, потреба у єдності реалізується через творчість на загальнолюдському рівні. Невірний вибір викликає бажання завершити всі справи, насолодитися плодами заслуженого відпочинку.

Близько 65 років, коли трудову діяльність у більшості закінчено, відбувається різке уповільнення темпу життя. Збільшення вільного часу може активізувати відчуття своєї непотрібності. До того ж, у багатьох людей цього віку є певні хронічні захворювання. Настає час прийняти життя як власну цілісну історію, не відкидаючи епізодів, що видаються невдалими, не звинувачуючи себе та інших. У випадку незадоволеності, або коли людину карає сумління – цей період переживається як критичний. Криза спустошеності посилює страх смерті та відчай від неможливості розпочати життя знову. І навпаки, наповненість спогадів позитивними емоційними переживаннями сприяє виникненню почуття задоволення від виконання власної життєвої місії. Пенсіонери активно працюють на дачах, присадибних ділянках. Утрату єдності з колом друзів і однолітків, яких стає все менше, людина намагається компенсувати через єднання з Природою, активне спілкування з рослинним і тваринним світом.

66-70 років – це період, коли фізичні сили поступаються перед енергією духу; людина або свідомо готується до залишення цього світу, або з острахом відганяє ці думки від себе. У першому випадку її розвиток не припиняється, в останньому – відчуття пустоти, смутку, безцільності життя посилюють кризу спустошеності. Якщо людина закрита для нового досвіду, сконцентрована на тілесних відчуттях і живе одними спогадами – вона немовби обгрунтовує власну непотрібність.

У протилежність цьому, сконцентрованість уваги на творчості, духовному зростанні є чітким сигналом про доцільність подальшого життя.

Близько 72-74 років почуття відповідальності за майбутнє – як своє, так і людства в цілому, може сприяти «третьому пубертатному періоду», оновленню стосунків людини з власним внутрішнім світом, а також суспільством. Людина потребує уваги та спілкування з дітьми, онуками та правнуками, намагається встановити й підтримувати єдність між поколіннями. При цьому розумова активність часто поступається емоційній, слабшає пам'ять. Неначе в дитинстві, людина більше орієнтується на почуття. Якщо тіло витримало навантаження, яке склалося у 70 років, близько 77 настають адаптаційні особистісні зміни. Тоді 84-річчя позначається новим життєвим етапом.

84-річна вершина – це четверта велика вершина людського життя, час чергового духовного народження людини, коли дух усвідомлює власну духовну природу. У більшості цей період супроводжується відмежуванням від мирського, від метушні та дрібниць. Людина повертається до вічності, до незмінних духовних цінностей, присвячує життя найвищому служінню. Прагнення до єдності реалізується через усвідомлення себе часткою Всесвіту. Тоді смерть тіла сприймається як перетворення матеріальної енергії у духовну. У багатьох народів традиційною є підготовка людини до «Великого потойбічного переходу». Керуючись традиційними настановами, людина має «роздати всі борги», зосередитися на вищих духовних досягненнях [21]. У протилежному випадку посилюється криза безперспективності. Людина живе переважно спогадами.

Якщо ж вибір є вірним, збагачений досвід при інтелектуальній працездатності народжує творче ставлення до Буття, дозволяє не тільки спостерігати закономірності, а й накреслювати перспективи людського сходження через століття. Як довгожитель, людина посідає особливе місце в людській історії. На неї тримають рівняння інші.

Узагальнення поданої періодизації духовного розвитку особистості дає можливість виокремити такі закономірності:

Людське життя в еволюційно-історичному вимірі – це можливість зробити індивідуальний внесок у скарбницю Всесвітнього духовного досвіду та підтвердити цінність, доцільність власного існування. У випадку доцільності Природа наділяє людину подальшими силами (фізичними, емоційними, розумовими та духовними) для продовження життєвої місії. У протилежному випадку, безцільність існування призводить до передчасного згасання функцій, зниження ефективності роботи систем організму. Духовний розвиток особистості є динамічним процесом, що містить підйоми та спади, серед яких можемо виокремити 4 доленосні вершини, пов'язані з життєвими виборами:

12-річчя, коли дух у людині «усвідомлює себе як особистість». Підліток здійснює вибір між прийняттям відповідальності, самостійності / або споживанням, сліпим відтворенням засвоєних цінностей та досвіду батьків. Невірний вибір призводить до загострення кризи дорослості – коли відбувається руйнація стереотипів сприйняття та світогляду, до ще більшої розбіжності між бажаннями та можливостями;

36-річна вершина – коли «дух в особистості усвідомлює свою соціальну природу». Людина здійснює вибір між побудовою унікального професійного шляху відповідно до власної сутності, соціальною активністю / або загальноприйнятими повтореннями життєвих шляхів, вже пройдених іншими. Невірний вибір посилює кризу нереалізованості – коли здається, що життєва програма не виконана, а досягнення – незначні;

60-річна вершина – коли «дух у людині усвідомлює свою загальнолюдську природу». Особистість вирішує, чим наповнити своє майбутнє – творчими здобутками, мудрістю, самовдосконаленням / або буденністю та поступовою втратою фізичних і духовних сил. Наслідком невірної вибору є посилення кризи спустошеності – втрати усвідомлення зв'язків між минулим, сьогоденним та майбутнім;

84-річна вершина – коли дух «усвідомлює через людину самого себе, свою духовну природу». Особистість ідентифікує себе з власним духовним «Я», усвідомлює себе часткою Всесвіту, присвячує життя служінню світу / або залишає життєву сцену, так і не здійнявшись над дрібницями, не зрозумівши сенсу власного життя в еволюційно-історичному вимірі. Невірний вибір призводить до кризи безперспективності, коли людина живе тільки спогадами, що позначається відсутністю достатньої кількості життєвої енергії. Розуміння і врахування духовних законів сприяє реалізації єдності людини зі світом, Природою. Людина повертається до вічності, до незмінних духовних цінностей, стає громадянином Всесвіту.

Правильність здійснених виборів визначає життєву долю особистості.

Користуючись поданою періодизацією, слід зважати на те, що вікові орієнтири є лише приблизними, залежними від індивідуальних особливостей, духовного потенціалу особистості та соціокультурних умов.

Аналіз і узагальнення вікових потреб розвитку особистості дає нам підстави стверджувати, що процес освіти не має обмежуватися дитячим, підлітковим і юнацьким віком, а може тривати упродовж усього людського життя, оскільки інформація у світі збільшується в геометричній прогресії, а існуючі знання швидко застарівають і потребують оновлення. Доволі звичною та розповсюдженою є післядипломна освіта фахівців, процес якої охоплює значну частину дорослого населення. Однак, зважаючи на процес активного старіння людства, на поряток денний висувається завдання розробки змісту та методів освіти людей пенсійного віку, оскільки значна їх частина не втратила такої потреби. У зв'язку з цим у світовій практиці все більшого поширення набуває відкриття університетів «третього покоління», діяльність яких покликана забезпечити освітні потреби людей пенсійного віку. Вивчення та реалізація цих потреб у системі освіти упродовж життя, безумовно, має стати

перспективним напрямом подальших психолого-педагогічних досліджень.

1.1.4. Теоретична модель психологічного супроводу навчання різних категорій дорослого населення

Для уточнення змісту та особливостей психологічного супроводу навчання різних категорій дорослого населення та побудови відповідної теоретичної моделі нами здійснювалося пілотажне дослідження освітніх потреб дорослих на різних вікових етапах. Оскільки навчання має носити випереджувальний характер, готуючи людину до нового життєвого етапу, визначався зміст освіти, актуальний для кожної вікової категорії дорослих. Зокрема, для з'ясування, які знання, вміння та навички зі шкільної програми виявилися корисними, дорослій людині у реальному житті було розроблено відповідну анкету, зміст якої відображає 35 шкільних дисциплін, а також теми та деякі поняття, що їх характеризують. Цей матеріал було виокремлено із сучасних підручників та доповнено тим, що вивчався у школі в недалекому минулому.

У анкетуванні взяли участь дорослі респонденти віком від 20 до 96 років, переважно з вищою освітою (76%), з незакінченою вищою (11%) і середньою спеціальною (13%). За фахом серед них були: викладачі, науковці, юристи, адвокати, психологи, фахівці адміністративного профілю, консультанти-аналітики, психотерапевти, візажисти, стилісти, маркетологи, бізнес-консультанти, менеджери, біологи, лікарі, фельдшери-лаборанти, медсестри, фахівці з інформаційних технологій, перукарі-стилісти, кінорежисери, режисери естради та масових свят, дизайнери інтер'єру, реклами та комп'ютерної графіки, організатори кіно-телевиробництва, гримери, фахівці з туристичної діяльності та навчання за кордоном, хенд-мейд майстри, бухгалтери, оператори, бібліотекарі, асистенти акаунт-менеджерів, кулінари, патронажні працівники, будівельники, прибиральники, домогосподарки, пенсіонери, безро-

бітні та ін. (представники близько 40 професій). Зміст анкети наводиться нижче.

Анкета

Освіта: _____

Професійна діяльність: _____

Вік: _____

Стать: _____

Шановні друзі, ми хочемо, щоб наші діти були щасливими і з задоволенням ходили до школи. Для цього потрібно вилучити зі шкільної програми ті теми, які не є цікавими і потрібними, а також доповнити дійсно необхідними. Просимо вашої допомоги. Оцініть, будь ласка, наскільки отримані Вами у школі знання, вміння та навички знадобились особисто Вам у дорослому житті.

Предмет	Знання, вміння, навички	Наскільки знадобились			Знання, вміння, навички	Наскільки знадобились		
		Так	Ні	Частк		Так	Ні	Частк
Українська мова	Письмо,	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Лексикологія,	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	орфографія,	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	фразеологія,	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	фонетика,	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	морфологія	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	будова слова	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>				
Українська література	Давня українська література,	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Гумористичні твори,	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	історична література,	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	пригоди і романтика,	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	література XX століття	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	усна народна творчість	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Англійська мова	Аудіювання,	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Граматика	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	розмовна практика	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Читання	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Математика	Додавання,	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Множення,	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	віднімання,	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	ділення,	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	порівняння	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	рівняння	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Природознавство	Природні та штучні системи,	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Природні та штучні екосистеми,	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	рукотворні системи,	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	біосфера	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	організм	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>				
Основи здоров'я	Фізична,	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Самовиховання характеру,	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	психічна,	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>				
	духовна,	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	уміння вчитися,	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	соціальна складові здоров'я,	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	соціальна компетентність,	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	самореалізація,	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	умови здоров'я	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	емоційне благополуччя	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>				

Предмет	Знання, вміння, навички	Наскільки знадобились			Знання, вміння, навички	Наскільки знадобились		
		Так	Ні	Частк		Так	Ні	Частк
Музичне мистецтво	Відлуння епох у музичному мистецтві,	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	композитори та виконавці,	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	музичне мистецтво і сучасність	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	співи,	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	напрями у музиці	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Образотворче мистецтво	Малювання,	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Стили в архітектурі,	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	розпис тканин,	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	фітодизайн	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	дизайн предметів побуту	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>				
Трудове навчання	Матеріалознавство,	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Технічні види праці,	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	виготовлення виробів із деревини,	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	комп'ютеризація та роботизація технологічних процесів	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	дизайн,	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>				
	приготування їжі	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>				
Фізкультура	Футбол,	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Вправи на спритність	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	баскетбол,	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	гнучкість,	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	волейбол,	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	швидкість,	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	стрибки,	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	силу	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	біг,	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>				
Читання	метання	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>				
	Міфи,	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Гумористичні твори,	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	легенди,	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	науково-художні,	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	казки,	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	історичні,	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	притчі,	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	оповідання,	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Інформатика	вірші	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	повісті	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Мережеві технології,	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Комп'ютерне моделювання,	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	презентації,	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>				
	інформаційна безпека	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	комп'ютерна графіка	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Я у світі	Винаходи людства,	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Культурна спадщина народу,	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	людські чесноти,	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	люди,	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	культура спілкування	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	які вдосконалювали світ	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Зарубіжна література	Просвітництво,	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Реалізм,	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	романтизм,	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	сучасна зарубіжна література	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	драматургія	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>				
Історія України	Кирило-Мефодіївське братство,	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Україна в міжнародних відносинах,	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	визвольні рухи на теренах України	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	політичне й національно-культурне життя України	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Історія	Наполеонівські війни,	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	міжнародні відносини,	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	колонізація,	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	світові війни,	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	модернізація країн Європи та Америки	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	глобальні проблеми людства	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Біологія 6 кл	Еукаріоти,	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Симбіоз,	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	мітохондрії,	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	мікологія,	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	вакуоля,	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	цитологія,	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	хлоропласти,	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	лейкопласти	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	хромосоми	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>				

Предмет	Знання, вміння, навички	Наскільки задовільно			Знання, вміння, навички	Наскільки задовільно		
		Так	Ні	Частк		Так	Ні	Частк
Географія	Філософські науки,	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Етноси,	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	рекреація,	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	інфраструктура,	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	ресурси Світового океану,	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	міська агломерація,	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	релігійний склад населення	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	міжнародний туризм	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Креслення	Спряження,	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Складальні креслення,	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	перерізи,	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	топографічні креслення,	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	аксонометричні проєкції,	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	ескіз предмета,	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	видляди	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	розріз	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Всесвітня історія 7 кл	Імперія Карла Великого, походи вікінгів,	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Велика Хартія Вольностей,	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	життя і традиції лицарів,	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	утворення Османської імперії	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Хрестові походи	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>				
Хімія	Дисперсні системи,	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Полімеризації,	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	колоїдні розчини,	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	вуглеводи,	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	електроліти,	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	амінокислоти,	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	кристалогідрати,	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	ендоенергетичні реакції	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Алгебра	Аксиоми,	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Комбінаторика,	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	теореми,	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	раціональні вирази,	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	дріб,	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	квадратний корінь,	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	похідна,	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	дискримінант,	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	теорема Вієта, геометрична прогресія	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	формули скороченого множення	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Геометрія	Вектори,	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Рівняння прямої,	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	теорема косинусів,	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	формула бісектриси трикутника,	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	тригонометрія,	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>				
	хорда круга,	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	середня лінія трапеції	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	рівняння кола	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>				
Фізика	Прискорення,	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Заломлення світла,	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	закон збереження імпульсу,	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	кінетична енергія,	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	питома теплоємність речовини,	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	дисперсія,	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	кристалізація,	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	дифузія,	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	конденсація,	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	потенціал електричного поля,	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	індуктивність	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	сила Лоренца	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Мистецтво 8 кл.	Фреска,	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Архітектура,	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	статуєтка,	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	готика,	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Ренесанс,	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Візантійський стиль	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	мозаїка	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>				

Предмет	Знання, вміння, навички	Наскільки знадобились			Знання, вміння, навички	Наскільки знадобились		
		Так	Ні	Частк		Так	Ні	Частк
Основи правознавства 9 кл.	Права, свободи та обов'язки,	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Право власності,	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	трудовий договір,	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	зміст правовідносин,	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	юридична відповідальність,	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	види правопорушень,	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	правова держава	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	гідність	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Художня культура 10 кл	Первісні музичні інструменти,	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Тиражна графіка,	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	мистецтво скоморохів,	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	вертеп,	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	мистецтво козарів,	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	театр корифеїв,	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	хоровий концерт,	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	кінематограф,	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
мурована архітектура	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	анімаційне кіномистецтво,	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Технології	Excel,	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	стиль бароко	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	презентації,	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	методи і засоби ергономічних досліджень,	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	винахідництво і сучасні технології	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	природоохоронні технології	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Правознавство	Адміністративне право,	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Третейський суд,	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	фінансове право,	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	трудовий арбітраж,	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	кримінальне право,	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	природокористування,	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	екологічне право,	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	позадовірня відповідальність,	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	цивільне право,	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	житлове право,	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	господарське право,	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	земельне право	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Захист Вітчизни	перше медичне право,	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>				
	сімейне право	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>				
	Тактична підготовка,	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Переломи,	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	вогнева підготовка,	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	вивихи,	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	стройова підготовка,	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	опіки,	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Екологія 11 кл.	військова топографія,	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	зброя масового ураження,	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	військово-медична підготовка,	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	удушення,	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	перша медична допомога	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	отруєння	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Природний заповідник,	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Деактивація,	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	водоохоронна зона,	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	індекс якості середовища,	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	екологічна стежка,	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	культура екологічна,	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Астрономія	антропогенні зміни,	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	мутагени,	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	абіотичне середовище,	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	ноосфера	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	деградація ґрунту	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>				
	Астрономічна одиниця,	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Рухомі карта зоряного неба,	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	світловий рік,	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	реліктове випромінювання,	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
космологія,	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Галілеєві супутники,	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
астрофізика,	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	полос світу	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
сузір'я,	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>					
небесний екватор	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>					

Предмет	Знання, вміння, навички	Наскільки знадобились			Знання, вміння, навички	Наскільки знадобились		
		Так	Ні	Частк		Так	Ні	Частк
Економіка	Рентабельність,	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Електронні гроші,	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	попит на капітал,	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	лізинг,	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	індекс цін,	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	попит на інформацію,	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	ефект перерозподілу ресурсів,	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	монополія,	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	економічний кругообіг	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	чистий експорт	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Людина і світ	Особистість,	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	демократія,	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	толерантність,	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	соціальна мобільність,	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	гендер,	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	полікультурність,	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	субкультура	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	ЗМІ	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Світова література	Міфи,	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	сучасна література (Міхаель Енде, Астрід Ліндгрен, Айзек Азімов, Корнелія Функе), ...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	байки,	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>				
	пригоди,	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>				
	фантастика,	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	світова новела (О. Генрі, Г.Уелле)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
поезія, (Рей Бредбері, Роберт Шеклі та ін.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>					

Аналіз отриманих результатів дозволив встановити, що лише 17 % респондентів знадобились більшість (від 50 %) отриманих шкільних знань.

Передусім, слід відзначити здивування багатьох батьків, які вперше побачили розгорнутий перелік предметів і складність тем, які має засвоїти дитина. У співбесідах вони розповідали про численні конфлікти та справжній головний біль внаслідок необхідності змушувати дітей вчити те, що їм не цікаво та робити до ночі домашні завдання. Серед предметів, які дійсно потрібні в житті, лідером виявилася англійська мова – 79% респондентів. Зовсім не знадобилася вона лише для 5% опитаних. Натомість знання з української мови (російської – для тих, хто не вивчав українську) знадобилися 42% опитаних.

Друге місце посіли базові знання з математики. Вони знадобилися 74% опитуваних. Якщо ж проаналізувати більш складні теми з алгебри та геометрії, то лише 10% використали їх у своєму житті і, відповідно, 53% та 58% дорослих людей фактично не скористалися ними. Фізика виявилася потрібною для 21%, і не потрібною для 53% респондентів. Дивно, але найменш потрібними предметами за опитуванням виявилися хімія та астрономія – лише по 5% респондентів. Непотрібною хімію назвали 53%, а астрономію – 21%. Повагу до читання,

світової літератури, зарубіжної літератури проявило відповідно 63%, 58% та 53% респондентів. Достатньо цінуються дорослими «Основи здоров'я» – 53%, знання з дисципліни «Я у світі» – 47%, мистецтво – 37%, правознавство – 37%, економіка – 32% та природознавство – 32% респондентів.

Потрібність екології визнали 21%, а непотрібність – 32% опитаних. Ці результати ще потребують поглибленої інтерпретації, оскільки чимало людей мріють про чисте довкілля, чисте повітря, воду. Ще нижчий відсоток «потрібності» отримала дисципліна «Технології» – 16% опитаних, але «ні» – лише 11%. Невизначеність, скоріше, пов'язана з тим, що цю дисципліну більшість дорослих просто не вивчала. Знання з біології 16% респондентів були використані, тоді як 32% вони не знадобилися. Художня культура була визначена потрібною для 16%, та непотрібною для 32% опитаних. Музичне і образотворче мистецтво знадобилося 26% і не було використане 21% респондентів.

Трудове навчання було корисним для 32% та непотрібним для 16% опитаних. Щодо креслення, то тільки 16% відзначили його потрібність і 58% – непотрібність. Всесвітня історія та історія України знадобилася 16% і 37% – не стала в нагоді. Фізичну культуру цінують 42%, при цьому ще 16% особливо виділяють вправи на спритність, гнучкість, швидкість, силу. Непотрібною ж фізкультура виявилася для 16% опитаних. Усього лише 5% опитаних зазначили, що знання зі шкільної програми, яка вивчалася 10-11 років, їм знадобилися повністю або частково.

Отже, аналіз отриманих результатів показав, що для 83% респондентів переважна частина знань, понять, умінь і навичок, які вивчалися в школі, не стала в нагоді у дорослому житті. Багато тем зі шкільних дисциплін не є цікавими і потрібними. Саме вони знижують пізнавальну мотивацію більшості дітей, а їх викладання прискорює професійне вигорання педагогічного персоналу.

У результаті дослідження було сформульовано ряд парадоксів, зокрема:

1. Близько 83% респондентів зазначили, що переважна частина знань, отриманих у школі, не стала в нагоді у дорослому житті. Незважаючи на це, постійного оновлення навчальних програм для дітей не відбувається.

2. Переважна більшість респондентів зазначили, що потрібними є знання про саму людину, її здоров'я і розвиток, тривалість життя, спілкування, керування емоціями, розвиток інтелекту та ціннісно-сислової сфери, вибір шлюбного партнера, побудову сімейних стосунків, народження і виховання дітей, відбір професії, професійний розвиток, самореалізацію в мінливих умовах, нові технології. Однак в сучасних шкільних програмах ці теми майже відсутні, а потреби дітей у самопізнанні та саморозвитку ігноруються.

3. Зміст освіти та форми навчання мають диференціюватися на кожному віковому етапі відповідно до потреб розвитку особистості. Навчання має носити випереджувальний характер, готуючи людину до нового життєвого етапу. Однак ці потреби досі не конкретизовані, що знижує ефективність підготовки та діяльності андрагогів.

Емпіричне дослідження особливостей навчання різних категорій дорослого населення дозволило уточнити особливості психологічного супроводу навчання для кожної вікової категорії, зокрема:

Якщо в дитячому й підлітковому віці доцільно використовувати ігрові методи, наочність, емоційність, зростання уваги, авторитет дорослого, то в ранній дорослості більш доцільно забезпечувати можливість усвідомленого вибору змісту навчання, спиратися на авторитет досягнень.

У період пізньої дорослості слід створювати ситуації обміну досвідом, партнерства. У літньому віці особливо важливою є організація зустрічей з молоддю, створення умов для ревізії і передачі життєвого досвіду молодому поколінню. У свою чергу, сучасна людина є, як правило, більш компетентною у вірту-

альному просторі і може ділитися з літніми людьми вміннями та навичками роботи у сфері нових інформаційних технологій.

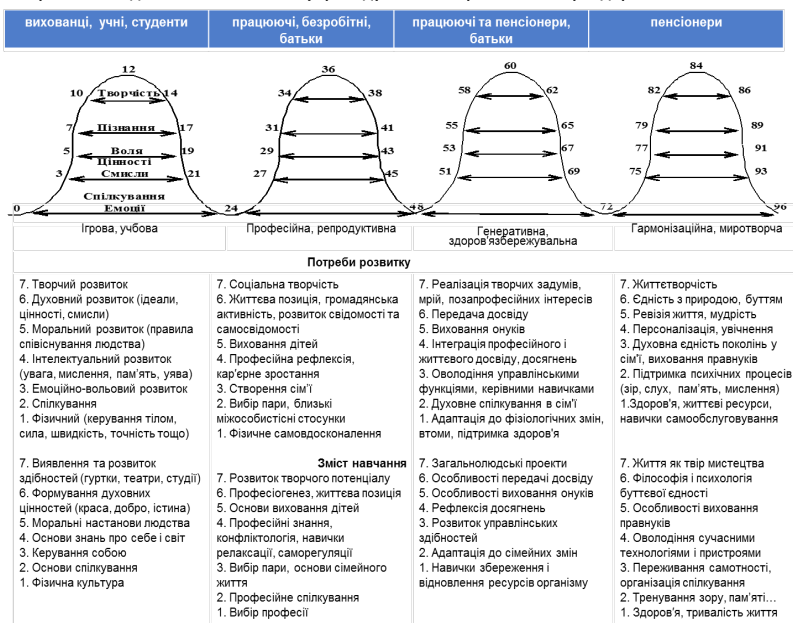
З урахуванням отриманих даних було створено теоретичну модель психологічного супроводу навчання різних категорій дорослого населення, подану нижче. До її складу включено:

- вікові етапи життєвого шляху особистості;
- соціальні категорії дорослих;
- потреби особистісного розвитку;
- характер провідної діяльності;
- зміст навчання;
- особливості психологічного супроводу навчання дорослих.

У моделі також узагальнені засоби психологічного супроводу, розробка та апробація яких буде детально представлена у другому та третьому розділах монографії. Розробленою моделлю зручно користуватися на практиці, визначаючи в залежності від вікових ознак слухачів курсів найбільш ефективні форми та актуальний зміст навчання.

Особливості психологічного супроводу			
Ігрові методи навчання, наочність, емоційність Важливість авторитету дорослого для дитини Психологічна діагностика: духовного потенціалу, морального розвитку, здібностей, емоційно-вольової сфери, спілкування, темпераменту	Усвідомлений вибір змісту і форм навчання Авторитет досягнень і компетентність викладача, дотримання етичних норм, позитив і комфортність на заняттях, діалог у спілкуванні, короткотривалість, інформативність	Створення умов для обміну професійним досвідом Встановлення партнерства Повага і толерантність до різних поглядів Розвиток омуникативних компетенцій із використанням сучасних ІКТ	Створення умов для ревізії і обміну життєвим досвідом, передачею мудрості молодому поколінню. Отримання від молоді допомоги в роботі у сфері нових інформаційних технологій.
Інтегрований курс «Людина. Родина. Світ» для учнів, вчителів і батьків Програма семінарів-практикумів і психологічних тренінгів для підготовки педагогів і психологів до викладання курсу	Апробовані засоби психологічного супроводу Лекційно-практичний курс «Особливості педагогічної взаємодії викладача і дорослого учня» Психологічні тренінги «Професійна орієнтація особистості», «Ні, гендерним стереотипам у професійній кар'єрі». Система духовно-орієнтованих заходів (свят гармонії, моральності, творчості, духовності, спецкурс гармонізації характеру, рольові ігри та консультування). Програма психологічного супроводу з розвитку стратегічного мислення (міні-лекції, тренінги, коучінг)	Лекційно-практичний курс «Особливості педагогічної взаємодії викладача і дорослого учня», технологія професіологічного моніторингу, профконсалтинг, профкоучингу; програма оцінки кар'єрних компетенцій, корекції індивідуальної концепції суб'єкта кар'єри та профілактики регресивного розвитку особистості; програма «Виявлення та розвиток особистісно-професійних ресурсів вчителя»	Комплекс засобів геронтопсихологічного супроводу: психологічна просвіта (базова доповідь), засоби розвитку (тренінг оптимізму та оптимізації способу життя), психологічне навчання (навчальний курс геронтопсихології для дорослих), Тренінг для літніх осіб «Оптимізація міжособистісного спілкування»

Теоретична модель психологічного супроводу навчання різних категорій дорослого населення



Література

1. Ананьев Б. Г. Избранные психологические труды: [в 2-х т.] / Б. Г. Ананьев. – М.: Педагогика, 1980. – Т.1. – 232 с.
2. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л. И.Божович. – М., 1968. – 464 с.
3. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6-ти т. / Л.С. Виготский // [под ред. Т.А. Власовой]. – М.: Педагогика, 1983. – Т. 5: Основы дефектологии – 368 с.
4. Гармаев А.Ц. Этапы нравственного становления ребенка. - М.: Центр межнационального и сравнительного образования, 1991. – 145 с.
5. Гегель Энциклопедия философских наук. Т.3. Философия духа. Отв. ред. Е.П.Ситковский. М., «Мысль», 1977. – С.85.

6. Долинська Л. В. Активні методи в роботі практичного психолога / Л. В. Долинська, М.В. Левченко, Н.В. Чепелева, Л.І. Уманець. – К.: УДПУ ім. М. П. Драгоманова, 1994. – 80 с.
7. Костюк Г. С. Учебно-воспитательный процесс и психическое развитие личности / Г. С. Костюк // под ред. Л. Н. Проколиенко; [сост. В. В. Андриевская, Г. А. Балл, А. Т. Губко, Е. В. Проскура]. – К.: Рад. шк., 1989.– 608 с. – (На укр. яз.).
8. Моргун В. Ф. Кризові та еволюційні періоди розвитку особистості від народження до смерті: психологія людської долі / В. Ф. Моргун // Єдність педагогіки і психології у цілісному навчально-виховному процесі: матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. (м. Полтава, 4–5 квіт. 1995 р.); [за ред. А. М. Бойко]. – Полтава, 1995. – С. 135-139.
9. Помиткін Е.О. Психологія духовного розвитку особистості: Монографія. – К.: Наш час, 2005. – 280 с. – Бібліогр.: с.252-278.
10. Помиткін Е.О. Вікова періодизація духовного сходження особистості // Університет майбутнього вчителя: навч.-метод. посіб. / укладач Г.М.Стадніченко; за заг. ред. Н.І. Клокар. – Біла Церква, КОПОПК, 2010. Ч. 4 – С.64-72.
11. Помиткін Е.О. Духовний потенціал особистості: психологічна діагностика, актуалізація та розвиток: посібник / Е.О.Помиткін. – Київ: «Внутрішній світ». – 2015. – 144 с.
12. Помиткін Е.О. Вікові потреби особистості та пріоритети сучасної освіти упродовж життя // Життєдіяльність та життєтворчість особистості в особливих умовах: кол. монограф. / упорядн.: О.А.Кривопішина, Н.О.Терентьева; за наук. ред. М.М.Козяра. – Львів: СПОЛОМ, 2018. – С.92 – 114.
13. Помиткіна Л.В., Помиткін Е.О. Психологія праці і відпочинку [для студ. вищ. навч. закл.] / Любов Віталіївна Помиткіна, Едуард Олександрович Помиткін. – К.: ТОВ «Альфа-ПК», 2019. – 322 с.
14. Помиткін.Е.О. Психологічні умови духовної самореалізації української молоді / Горизонт духовності виховання: колективна монографія / The Horizon of Spirituality of Education: collective monograph / Уклали й підготували Йонас Кевішас та Олена М. Отич. Вільнюс: Zuvedra, 2019. – С.388-407.

15. Рибалка В. В. Теорії особистості у вітчизняній психології: навч. посіб. / В.В. Рибалка / Ін-т педагогіки і психології профес. освіти АПН України. – К., 2006. – 529 с.
16. Радзімовська О.В. Психологічний портрет викладача-андрагога у системі післядипломної педагогічної освіти // Профорієнтація: стан і перспективи розвитку / збірник матеріалів VIII психолого-педагогічних читань, присвячених пам'яті Б.О.Федоришина. – Київ: ДКС Центр, 2018. – С.63-68.
17. Рибалка В.В. Демократична парадигма в освіті дорослих і розвиток освітянського осередку громадянського суспільства / Концептуальні засади розвитку освіти дорослих: світовий досвід, українські реалії і перспективи: збірник наукових статей / [колектив авторів]; за ред. Кременя В.Г., Ничкало Н.Г.; укл. Аніщенко О.В., Лук'янова Л.Б. – К.: Знання України, 2018. – С.390-400.
18. Становських З.Л. Актуальні запити психологічного супроводу педагогічних працівників в контексті нової української школи / Профорієнтація: стан і перспективи розвитку / збірник матеріалів VIII психолого-педагогічних читань, присвячених пам'яті Б.О.Федоришина, м. Київ, 17 травня 2018 року (за ред. О.М. Ігнатович). – Київ: ДКС «Центр», 2018. – С. 68-76.
19. Фрейджер, Р., Фейдимен Д. Личность. Теории, упражнения, эксперименты / Роберт Фрейджер, Джеймс Фейдимен; [пер. с англ.]. – СПб.: Пройм-ЕВРОЗНАК, 2006. – 704 с.
20. Цуканов Б. Й. Час у психіці людини: монографія / Б. Й. Цуканов. – О.: Астропринт, 2000. – 220 с.
21. Чокья Нима Ринпоче. Путеводитель по жизни и смерти. – Санкт-Петербург: «Ясный свет». – 1995. – 206 с.
22. Ямницький В. М. Психологія життєтворчої активності особистості: монографія / В. М. Ямницький. – О.: СВД Черкасов М.П.; Рівне: РДГУ, 2004. – 360 с.
23. Яценко Т. С. Активне соціально-психологічне навчання: теорія, процес, практика: [навч. посіб.] / Т. С. Яценко, Я. М. Кміт, Б. М. Олексієнко. – Хмельницький: Вид-во НАПВУ, 2002. – 792 с.

1.2. Зарубіжний досвід психологічного супроводу освіти дорослих в зарубіжних країнах (на прикладах країн Близького Сходу та Африки)

Система освіти в окремих регіонах, попри місцеві особливості, притаманні різним країнам, будується у відповідності до певного наукового та практичного дискурсу, сформованого на основі певної системи базових понять. Якщо вітчизняна психологічна наука користується великою мірою системою понять, сформованою у російськомовному дискурсі пострадянського простору, то у країнах Заходу (Європа, Америка), а також у більшості країн Азії та Африки домінуючим є англomовний дискурс, який визначає собою систему базових понять. Для того, щоб визначити й описати головні особливості, підходи, концепції зарубіжної практики психологічного супроводу освіти дорослих, спочатку потрібно визначитися з відповідною термінологією і поняттєвим апаратом в українській мові, з одного боку, та англійській – з іншого.

Головні організаційні заходи, спрямовані на здійснення психологічного супроводу освіти дорослих, реалізуються безпосередньо психологами. У них задіяна низка, передусім, педагогічних працівників, які працюють у галузі освіти дорослих. Робота з учнями спрямована на те, щоб допомогти їм виявити та уточнити свої потреби у навчанні та різні способи їхнього задоволення, надаючи підтримку потенційним учням у спілкуванні з адміністрацією або задоволення вимог певного курсу.

Проте головним у здійсненні цієї діяльності є психологічна обізнаність, психологічно обґрунтовані програми та моделі діяльності тощо. Тому роль психологів у цьому процесі реалізується опосередковано і носить більш організаційний характер.

На сьогодні в сучасній психологічній практиці відсутній єдиний методологічний підхід щодо визначення сутності психологічного супроводу. Психолого-педагогічний супровід (П-ПС) у сучасній педагогіці та психології розглядається досить

широко. Уперше цей термін з'явився у 1993 році у книзі «Психологічний супровід природного розвитку маленьких дітей» авторів Г. Бардієр, І. Ромазан і Т. Чередникової. Також він зустрічається в роботах А. Деркача. Це поняття трактується як уся система професійної діяльності психолога (Р. Бітянова, Р. Овчарова та ін.); як різновид процесу навчання та виховання (Л. Божович, О. Газман, Н. Крилова, Г. Мітіна); як сприяння дитині в її розвитку (О. Асмолов); як допомога в соціальному вихованні (А. Мудрик, В. Слободчиков). Організація психологічного супроводу у школі була розвинута в роботах М. Бітянкової. Автори цих робіт під психологічним супроводом розуміють систему професійної діяльності психолога та педагога, яка спрямована на створення спеціальних умов для повноцінного розвитку й успішного навчання дитини в конкретному освітньому середовищі. Психолого-педагогічний супровід у системі шкільної освіти розуміється як система підтримки та допомоги дитини в навчально-виховному процесі. Таким чином, поняття «психологічний супровід» досить широко використовується у визначенні найрізноманітніших педагогічних, психологічних та соціальних феноменів.

М. Бардієр, І. Ромазан і Т. Чередникова вважають, що особливість психолого-педагогічного супроводу – у цінності самостійного вибору дитиною свого життєвого шляху. На думку цих дослідників, ППС здійснюється в різних за формами психологічних розвивальних заняттях. Інші дослідники, такі, як В. Петровський, вважають, що ППС – це програма зустрічей, спілкування психолога з дітьми, спрямована на створення умов для прояву й розвитку особистісних «устремлінь».

М. Качан вважає, що ППС створює умови, щоб діти й дорослі повірили у свої різнобічні здібності. М. Бітянова звертала увагу на те, що слід урахувати, що умови, котрі створює психолог, вторинні стосовно умов даного освітнього середовища. Виділяють два шляхи ППС учнів:

- виявлення закономірності творчого потенціалу дітей у рамках комплексної програми з урахуванням їх вікових особливостей;
- створення умов (загальні, навчальні, розвивальні та виховні принципи, освітні технології тощо) для розвитку цього потенціалу.

ППС розвитку особистості школяра можна розглядати як цілісну системно-організовану діяльність, у процесі якої створюються соціальні, психологічні та суто педагогічні умови для успішного навчання й особистісного розвитку кожного учня в освітньому шкільному середовищі.

Основними методами технології психологічного супроводу є тренінг, психобіографія, проєктна гра, науково-дослідний клуб.

З іншого боку, в англomовному науковому дискурсі йдеться про діяльність, що має загальну назву *psychological support* (що приблизно можна перекласти, як «психологічний супровід»). У зарубіжних країнах практика *психологічного супроводу* перетинається з практикою й теоретичними підходами цілої низки західних педагогічних форм надання допомоги: гайденс-службою, каунслер-роботою та іншими. У зв'язку з цим простежуються різні моделі діяльності дорослих у системі підтримки: «*tutor*» – тьютор, куратор (індивідуальний, груповий, класний), психолог; «*adviser*» – радник; «*counselor*» – радник, консультант, «*career-counselor*» – консультант з професійного вибору, «*remedial teacher*» – вчитель компенсаторного навчання («лікуючий» педагог, коректор), «*child protection coordinator*» – координатор із захисту прав дитини та інші.

Незважаючи на термінологічну розбіжність, важливо підкреслити сутність діяльності спеціалістів, які працюють у системі психологічного супроводу. Це надання допомоги учню, студенту в складній ситуації, з метою навчання його самостійності у прийнятті рішень, і у повсякденних труднощах, що передбачає допомогу в пізнанні себе і адекватному сприйнятті навколишнього середовища.

Серед вітчизняних дослідників питаннями зарубіжного досвіду організації психологічного супроводу у закладах освіти займалася Т.О.Афанасьєва. З зарубіжних вчених, котрі вивчають питання психологічного супроводу освіти дорослих, психології дорослого віку та проблеми освіти дорослих, слід, передусім, назвати таких авторів, як JamesA. Athanasou, ShirleySaunders, MarkTennant, IanR. Cornford, PeterRussell, IreneStrydom, MaryAinley, GerardJ. Fogarty, E. JamesKehoeand ,Michaela Macrae, R. T. Pithers, IanR. Cornford, KevinF. Collis, RayW. Cooksey, GerardJ. Fogarty, Iasonas Lamprianou, Hugues Lenoir, *KenPawlak*, *WilliamBergquist*, M. CecilSmith та ін., які працюють у ряді зарубіжних країн, таких, як США, Канада, Велика Британія, Франція, Австралія тощо.

Зарубіжні дослідження базуються на таких наукових підходах: психоаналітичний підхід у психології навчання дорослих; біхевіористичний підхід у психології навчання дорослих; розвиток ідентичності протягом дорослого життя; розвиток інтелектуальної та когнітивної сфери дорослого учня; стилі навчання дорослих; групова динаміка та роль фасилітатора групи та ін.

В організаційному плані психологічним супроводом освіти, у тому числі й освіти дорослих, опікуються спеціальні сертифіковані психологічні організації, котрі надають послуги навчальним закладам на громадянам на комерційній основі. Як приклад можна навести британські компанії, сертифіковані Британським психологічним товариством, такі, як PsychologyDirectOneEducation. Серед послуг психологічного супроводу можна відзначити: діагностику, планування, проведення та нагляд; тренінг; освітньо-психологічні спеціальності; стратегічний розвиток; реагування на критичні ситуації.

Практичний кодекс SEND вимагає, щоб школи працювали в рамках циклу Діагностика, Планування, Дія та Контроль, і психологи-вихователі також працюють відповідним чином. Крім того, пропонуючи рішення в рамках цього процесу, високоякісна діагностика фірми включає інформацію, зібрану

через цикл APDR від батьків / опікунів та персоналу. Це може включати консультації, спостереження та безпосередню роботу з особою. Команда пропонує різноманітні тренінги, які можуть бути надані як вечірні сесії або як частина навчальних днів у школі.

Приклади напрямків роботи: **психічне здоров'я та благополуччя**; залежність; домашнє насильство; самопошкодження; втрата; тривога; позитивна психологія; травма та критичні інциденти; увага до персоналу; як стати виховною школою; мотиваційні інтерв'ювання; різниця в розвитку; аутизм; селективний мутизм; дефіцит уваги, гіперактивність; інтервенція до процесу навчання; медійоване навчання, стратегії для викладачів і вчителів; пам'ять і робоча пам'ять; дислексія.

Освітні психологи надають послуги з комплексної діагностики освіти для дорослих у таких сферах:

- когнітивна діагностика для виявлення специфічних та загальних порушень у навчанні;
- освітня діагностика специфічних труднощів навчання, включаючи дислексію та диспраксію;
- освітня діагностика загальних труднощів та стилів у навчанні;
- психологічна діагностика, включаючи синдром Аспергера, Розлад дефіциту гіперактивності (ADHD) та Розлад дефіциту уваги (ADD);
- психологічна діагностика для оцінки поведінкових та емоційних труднощів.

1.2.1. Наставництво та консультивання в освіті дорослих: досвід країн Африки

Аналіз досвіду особливостей та провідних тенденцій здійснення психологічного супроводу освіти дорослих у країнах Африки є цікавим для вітчизняних психологів і педагогів, передусім, завдяки певним соціально-культурним особливостям, властивим країнам цього регіону. Моделі, що існують в освітній практиці розвинених країн Заходу, не завжди виявляються

придатними для прямого застосування в Україні, враховуючи значну різницю у рівні соціально-економічного розвитку. Тим часом досвід країн Африки, які стикаються з багатьма проблемами, властивими для нашої країни (бідність, соціальна та політична нестабільність тощо), може мати теоретичну та практичну цінність для вітчизняних фахівців у галузі психологічного супроводу освіти дорослих.

Наставництво та консультування

У Африці сьогодні зростає попит на навчальні можливості для дорослих. У деяких африканських країнах більше половини студентів, які навчаються у вищих навчальних закладах, є дорослими, які залишили стаціонарне навчання, щоб продовжувати виконувати інші ролі, перш, ніж повернутися до денної або заочної форми навчання. Недавній звіт по Намібії показав, що 52% усіх намібійців, які навчаються у вищих навчальних закладах, робили це через дистанційне навчання за сумісництвом (Dodd, 2000). Багато хто з цих людей працює. Зростає потреба у можливостях навчання, у можливостях доступу до навчання через різні режими, включаючи відкрите та дистанційне навчання та комерціалізацію освіти. Для дорослих учнів у Африці тепер більше, ніж коли-небудь, потрібні консультативні та консультаційні послуги, які допоможуть їм правильно вибрати та повністю використати наявні можливості.

У процесі свого повсякденного життя люди часто стикаються з необхідністю зробити важливі вибори та рішення, які впливають не тільки на них особисто, але й на оточуючих. Традиційно наставництво в більшості африканських суспільств здійснюється тими, хто старше за віком, а також більш обізнаний та досвідчений у конкретних сферах. У залежності від характеру наставництва, різні люди можуть отримувати консультації. Наприклад, у багатьох африканських суспільствах вказівки щодо шлюбних та сімейних питань все ще шукають і надають сім'ї, які були одружені протягом багатьох років. Так само наставництво, пов'язане з освітніми питаннями, найчастіше шукають і дають ті, хто перебував у системі освіти, або

тих, хто є частиною системи освіти. Нерідко потенційні дорослі учні також шукають наставництва від тих, котрі, на їхню думку, можуть бути більш інформованими про освітні питання, ніж вони.

Більшість рішень, які мають відношення до освіти в Африці, стосуються не лише потенційного учня, а й членів його ядерної та великої сім'ї та друзів. Наприклад, вибори та рішення, пов'язані з вищою освітою, іноді включають не тільки сімейні збори, але також зустрічі з друзями. Під час таких зустрічей пропонуються поради щодо того, як найкраще діяти. Іноді виникає потреба у віднайденні коштів на оплату навчання та інших витрат, а також у випадках, коли дорослі учні мають сім'ї. Іноді потрібно прийняти рішення, як потенційним учням можливо поєднувати навчання з сімейними обов'язками та інші пов'язані з ним питання. Той факт, що окремі рішення та вибори стосовно освіти дорослих впливають не лише на зацікавлених осіб, а й оточуючих, є причиною того, що освітні рекомендації є вирішальними для дорослих учнів Африки. Наставництво у цьому контексті призначене для сприяння обґрунтованому прийняттю рішень.

За даними Thorpe and Grugeon (1987), дорослі, які навчаються повний робочий день або неповний робочий день, потребують порад та заохочення на більш широкій основі, що виходить за межі змісту навчального курсу.

Вони задають собі такі питання: Які мої успіхи? Які мої навички та інтереси? Куди цей курс може привести мене? Де я буду вчитися далі? У розмовах з друзями, родичами та знайомими вони шукають і знаходять неформальну підтримку. Вчителі дорослих залучені до надання офіційних та неформальних консультацій учням, яких вони навчають та тренують. (Thorpe and Grugeon, 1987: 195)

Хоча служби надання послуг для дорослих учнів у більшості розвинених країн є просунутими, всеохоплюючими та легкодоступними, вони відсутні у багатьох африканських країнах,

і там, де вони існують, вони майже завжди не настільки все-осяжні, якими вони повинні бути.

Thorpe (1988) визначив сім видів діяльності наставництва, а саме: інформування, поради, консультування, оцінювання, стимулювання, пропаганда та зворотний зв'язок. Вона згадує консультування як частину наставництва. Інші андрагоги заперечують проти цього дещо вузького визначення навчального консультування. Ноулз стверджує, що освіта дорослих ніколи не зможе досягти свого повного потенціалу, якщо її інститути обмежують своє освітнє консультування лише наставництвом. Лише через складний процес освітнього консультування люди зможуть вдатися до інтегрованої послідовної програми навчання протягом життя (Ноулз, 1980: 171).

Ноулз, виявляючи при цьому випадок для всебічних консультаційних послуг у сфері освіти дорослих, зазначає, що в освіті дорослих немає класів, а навчальний план – це випадкова мозаїка не пов'язаних між собою ресурсів, розпорошених серед декількох закладів. Немає певного шаблону, який забезпечує послідовність й інтеграцію; люди повинні формувати свої власні моделі, і єдиним джерелом допомоги у цьому складному процесі є освітнє консультування (Ноулз 1980: 171). Ноулз далі стверджує, що в освіті дорослих, освітнє консультування дійсно є процесом планування програм, що застосовується до індивіда. Вона передбачає ті самі кроки:

1. створення клімату, що сприяє самоаналізу і самокеруванню;
2. оцінка потреб та інтересів індивідів для подальшого навчання з урахуванням їх уявлення щодо того, ким вони хочуть стати;
3. допомога у формулюванні крок за кроком навчальних цілей;
4. допомога у визначенні доступних ресурсів для викладання послідовності навчального досвіду;
5. допомога у оцінці власного прогресу у досягненні своїх цілей (Ноулз, 1980: 171-172).

Проте ми повинні констатувати, що ідея допомоги у формальному сенсі консультування є значною мірою новою в Африці. За словами Браммера (1993), воно значною мірою є феноменом білого середнього класу в Америці. У більшості африканських культур допомога неформальна, і є частиною повсякденного життя. Члени громади та родичі завжди допомагають один одному впоратися із проблемами, з якими стикаються у своєму повсякденному житті. Функції допомоги виконуються постійно, переважно в неофіційних настройках, в сім'ях та у соціальних мережах, і вони мають ознаки лояльності та обслуговування.

Процес допомоги людям у напрямку досягнення своїх особистих цілей та цілей свого суспільства є невід'ємною частиною процесу соціалізації. Цей процес триває упродовж життя і виконується різними людьми на різних етапах життя людини. Більшість з тих, хто надає таку допомогу у спілкуванні, не мають спеціальної підготовки, але за своїм досвідом вони в суспільстві визнаються як такі, що здатні надавати консультації. Однак характер соціальних та освітніх проблем, з якими стикаються дорослі люди в Африці, на сьогодні є набагато складнішими, і багато хто з них потребує професійної консультації та допомоги як на рівні громади, так і на інституційному рівні.

Говорячи про відмінності між наставництвом та консультуванням, Вульф, Мургатройд та Піс (1987: 3) вказують, що «керівництво та консультування можуть розглядатися як протилежні кінці континууму, що пов'язано з характером відносин між помічниками і тими, хто шукає допомоги». У цьому контексті помічниками є педагоги дорослих, а ті, хто шукає допомоги, – це дорослі учні або потенційні учні. «На одному кінці континууму є наставництво, яке є відносно директивною формою надання порад та інформації. З іншого боку, існує консультування, яке є відносно недиференційованим і пов'язане з полегшенням процесу прийняття рішень особою, яка потребує допомоги» (Woolfe, Murgatroyd and Rhys, 1987: 3). Дорослі

педагоги в Африці виконують ці функції як формально, так і неформально, як частину своєї роботи. Виникає питання, чи вони професійно навчені виконувати ці функції.

У багатьох африканських країнах, особливо в сільській місцевості, потенційним дорослим учням важко отримати доступ до інформації з формальних освітніх програм. Зацікавлені, як правило, повинні здійснювати витрати на подорожі та інші витрати, щоб отримати доступ до інформації, яка може орієнтувати їх на подальше навчання. Як тільки інформація доступна, вони, зазвичай, шукають наставництва з боку тих, хто, на їхню думку, краще поінформований про освітні програми, а також намагаються зустрітися з фасилітантами та адміністраторами програм. Але це не завжди можливо через згадані обмеження. Дуже небагато установ, які надають освіту для дорослих, пропонують послуги наставництва, надаючи інформацію про свої програми. Хоча деякі постачальники освіти для дорослих можуть видавати брошури чи довідники з інформацією про пропоновані ними програми, дуже мало неформальних служб освіти для дорослих пишуть інформацію про програми, які вони пропонують. З цієї причини багато потенційних дорослих учнів не мають найважливішої інформації, необхідної для прийняття обґрунтованих рішень та вибору. Наприклад, в Уганді багато дорослих, які вийшли зі школи до закінчення офіційного циклу, шукають навчальні курси, які дозволять їм продовжувати свою освіту. Внаслідок відсутності належних служб навчання, дорослі зараховуються до низькоякісних освітніх програм. Отже, вони отримують сертифікати та дипломи, які не визнаються при вступі до вищих навчальних закладів або для просування по службі. В інших випадках рекламуються освітні програми для дорослих, однак через недостатню інформацію потенційні учні або втрачають доступ до можливостей, або в кінцевому підсумку зараховуються до малокорисних та неконструктивних програм.

Деякі програми пропонуються в інших режимах, таких, як дистанційна освіта, і багато працюючих дорослих часто вва-

жають програми дистанційного навчання більш привабливими, оскільки вони пропонують їм можливість об'єднати свою роботу з освітою. Проблеми об'єднання освіти з повною робочою зайнятістю, однак, не завжди повністю усвідомлюються потенційними учнями до зарахування до навчального закладу. Там, де пропонуються якісні послуги навчання, потенційні учні отримують можливість обговорити те, що очікують, і що очікується від них, вимоги до курсу, витрати, зміст, характер виконання завдань та іспитів та інші вимоги, такі, як час роботи з викладачем тощо. На цьому етапі дорослі учні також отримують можливість задавати будь-які питання, які вони можуть мати перед зарахуванням.

Після того, як дорослі учні зараховані до навчального закладу, наставництво має продовжуватися протягом навчального процесу. Наприклад, у деяких учнів можуть виникнути проблеми під час навчання, коли доводиться припинити його на деякий час. Їм потрібні керівні вказівки щодо того, як пройти цей процес. Іноді треба робити вибір предметів, і тут знову учні мають потребу в керівництві. Навіть після того, як учні закінчили свою програму і готові перейти на наступний етап, їм може знадобитися кар'єрне консультування.

У межах спільнот деякі неформальні навчальні програми для дорослих пропонують тренінги, які варіюються від коротких курсів базових навичок до більш тривалих програм, які можуть бути використані в якості основних курсів. Багато потенційних дорослих учнів, які живуть в сільській місцевості Африки, прагнуть бути зарахованими до освітніх програм, які дозволять їм заробляти більше грошей та жити краще. Проте їм не вистачає необхідних вказівок, щоб допомогти їм зрозуміти, що пропонується у їхніх громадах, і як це вписується у їхні загальні освітні устремління.

Тому надзвичайно важливим є здійснення наставництва для дорослих учнів у Африці. Дорослі учні часто повідомляють про те, що вони дізнаються про освітні програми через друзів, а іноді і через засоби масової інформації. Але в контек-

сті, де основна інфраструктура розвивається нерівномірно, де більшість людей все ще є бідними, а більшість потенційних студентів не можуть легко отримати доступ до інформації, усі працівники освіти дорослих повинні намагатися зробити послуги наставництва доступними для максимально можливої кількості потенційних студентів.

Консультування враховує як емоційні, так і пізнавальні аспекти дорослих учнів. Багато дорослих, які беруть участь у навчанні, дуже турбуються щодо своєї здатності до досягнення успіху. Вони сприймають себе як занадто старих, які не можуть вчитися так ефективно, як молодші учні, з якими вони навчаються в одному класі. Це призводить до стану тривоги, особливо у тому випадку, коли освітня програма передбачає контроль та іспити. Дорослі учні, які відвідують курси грамотності, висловили подібні почуття. Для педагогів, які навчають дорослих, важливо допомогти учням з таким занепокоєнням ефективно справлятися з навчальними програмами. Вихователі дорослих мають виділяти час, щоб вислухати їхні побажання та проблеми. Вони також можуть обговорити свої плани та результати з окремими учнями, а потім дати їм поради щодо навичок навчання. Консультування може допомогти дорослим учням у набутті впевненості та навичок оцінки себе, своїх творчих здібностей, а отже, зменшити тривогу та підвищити ефективність навчання.

Дорослі постійно зазнають змін у своєму житті та повинні знаходити способи впоратися з цими змінами. Протягом останніх десятиліть проблеми з безробіттям та бідністю зросли, а поширення ВІЛ / СНІДу додало новий вимір проблеми на континенті. В умовах цих невизначеностей та обмежених ресурсів необхідно приймати рішення щодо освіти. Рішення про зарахування до освітнього закладу може породжувати низку змін у житті особи. Деякі з цих змін очікуються, інші стаються несподівано. Існує невизначеність щодо нового середовища, ймовірного результату освіти та інших супутніх проблем. Передбачувані зміни можуть включати зміни місця розташування

та зайнятості, серед іншого, та адаптацію до нової ролі – бути дорослим учнем. Інші зміни можуть включати в себе засвоєння нових навичок, появу нових друзів та адаптацію до нового середовища. Ці зміни іноді несуть з собою елемент ризику, і не всі можуть з легкістю впоратися з ними. Консультування необхідне в цьому контексті, щоб допомогти потенційним дорослим учням впоратися з деякими з цих змін.

На відміну від наставництва, консультування не означає, що порадник розповідає учням, які рішення робити, і не видає інструкцій про те, як почати рухатись у новому напрямку або який напрямок обрати. Консультант допомагає учням зробити це самостійно. Якщо під час консультування надається інформація, вона надається ненав'язливо, щоб люди, які потребують допомоги, були краще готові до зважування ситуації та вибору між альтернативними напрямками діяльності. Багато дорослих учнів в Африці, які вирішили вступити до формальних або неформальних програм освіти, стикаються з великими труднощами. Проблеми, обговорювані раніше, такі, як переважаюча бідність, недостатній розвиток базової інфраструктури, відсутність доступу до основної інформації та відсутність таких послуг, як наставництво і консультування, загострюють ряд проблем, що виникають у дорослих учнів Африки. Хоча деякі проблеми та проблеми є індивідуальними, інші – інституційні та екологічні.

У Африці існують різні категорії дорослих учнів, починаючи від тих, хто відвідує базові курси підвищення кваліфікації, до людей, що навчаються у вищих навчальних закладах. Більшість з них, проте, відчувають певний рівень тривоги. У багатьох африканських культурах дорослий сприймається як людина, яка є досвідченою та поінформованою. Наприклад, вступ до класу з грамотності для дорослих можна розглядати як підтвердження того, що людина не є такою обізнаною, як від неї очікується. Це не тільки незручно, але може викликати певний рівень тривоги. Якщо зарахування до подальшого навчання схвалюється в освічених колах, це може стати про-

блемою, а іноді й перешкодою для подальшого навчання серед менш освічених людей. Тому не дивно, що багато дорослих учнів, особливо тих, хто зараховується до середніх освітніх закладів, страждають від багатьох незручностей, коли дають неправильні відповіді. Ця ситуація часто погіршується через їхні занепокоєння щодо того, як їхня успішність відбиватиметься на їхній соціальній ідентичності як батьків, подружжя та лідерів громади. Дослідження, проведене в Уганді Окечем та ін. (1999) виявило, що через ці проблеми студенти-чоловіки віддають перевагу не брати участь у курсах грамотності, а, навпаки, вибирають індивідуальне навчання. У ситуації з бідністю, як це відбувається в більшості африканських країн, для голів домашніх господарств є складним завданням виділяти час на навчання, навіть якщо це може бути єдиним виходом з ситуації з їх бідністю.

Отже, рішення про зарахування в освітні програми звичайно супроводжується багатьма труднощами та жертвами. У багатьох випадках ті, хто вирішив брати участь у освітніх програмах, вносять ці психологічні проблеми у навчальну ситуацію. У багатьох випадках ситуація погіршується через занепокоєння щодо залишення сім'ї, яка потребує їх нагляду та піклування.

У багатьох африканських культурах не прийнято, щоб жінки залишали свої домашні обов'язки і вступали до освітніх програм. Отже, жінки, які покидають батьківщину та вступають до освітніх програм, зазнають значного тиску. Вони стикаються з глузуванням і сприймаються іншими членами суспільства як безвідповідальні матері та дружини. Такі культурні установки служать для того, щоб не заохочувати жінок до участі у навчальних програмах. У результаті жінки часто можуть брати участь у освітніх програмах, лише коли їх діти вже вирости, і це, як правило, відбувається через багато років. Іноді вони опиняються в тих же класах, що і їхні власні діти. Багато жінок, які беруть участь у програмах базової освіти для

дорослих, відвідують заняття нерегулярно, а їхній прогрес відбувається повільно через важке робоче навантаження.

У багатьох африканських країнах заклади для освіти дорослих розташовані в міських умовах. Тому зарахування в освітні програми часто також означає переїзд. Для багатьох це – пристосування до життя без чоловіка / дружини, дітей, родичів та друзів. У деяких випадках це також означає пристосування до нового способу життя, наприклад, проживання в гуртожитках або резиденціях, спілкування з іншими студентами, багато хто з яких можуть бути молодшими, адаптуватися до нових розкладів і стикатися з іншими проблемами.

Вихователі дорослих учнів повинні бути чутливими до проблем, з якими стикаються такі учні. Це особливо важливо, тому що дорослі учні часто намагаються приховати свої проблеми, не розмовляючи про них і вважаючи, що вони самі впораються. Ці проблеми часто виявляються іншими способами, наприклад, у поганому виконанні заданих завдань або прогулах, і в деяких випадках в учнів розвиваються такі фізичні симптоми, як постійні головні болі та проблеми зору.

У цьому відношенні консультування має важливе значення для дорослих учнів, а послуги консультування повинні бути доступними. Консультаційні послуги в більшості африканських країн, як зазначалося раніше, є відносно новими та потребують пояснення учням таким чином, щоб вони були достатньо ефективними та дієвими. Студентам також потрібно допомагати висловлювати свої особисті труднощі та проблеми, оскільки вони, як правило, заперечують існування проблем, тим самим ускладнюючи роботу андрагога. Крім того, в деяких установах відсутні відповідні майданчики для формулювання дорослими учнями своїх проблем, у той час як у інших відсутні кваліфіковані кадри для надання консультаційних послуг.

Дорослі учні продовжують стикатися з багатьма проблемами, навіть після того, як вони вже зараховані до програм. Деякі з цих проблем є результатом неадекватних послуг з консультування. Учні, особливо ті, які живуть у сільських громадах,

стикаються з проблемами доступу до об'єктивної інформації щодо освітніх можливостей, доступних у їхніх громадах. Ті, хто надає освітні програми, зазвичай, більше зацікавлені в тому, щоб зараховувати якнайбільше учнів, і не витрачають час на те, щоб обговорити прагнення, мотиви та майбутні плани учнів. Як результат, дорослі учні надто пізно розуміють, що вони зараховуються до програми, яка не призведе їх до прогресу.

Інші проблеми пов'язані зі ступенем, тривалістю та вартістю освітніх програм для дорослих. Внаслідок неадекватного наставництва деякі студенти зараховуються до курсів без чіткого розуміння часових вимог курсу. Інші записуються без адекватної інформації про фактичні грошові витрати. Інші недооцінюють складність матеріалу, який вони повинні засвоїти. Як результат, деякі дорослі школярі змушені припиняти навчання, оскільки вони не мають часу, не можуть задовольнити витрати або знайти зміст занадто різноманітним. Усіх цих проблем можна уникнути, якщо потенційні дорослі освітні студенти отримують адекватну допомогу з боку наставника перед вступом до навчального закладу.

Для подолання цих проблем андрогоги мають надавати детальну інформацію про пропоновані програми та надавати підтримку учням, щоб допомогти їм обрати правильний шлях. Наприклад, має бути певна орієнтаційна діяльність, яка дає змогу потенційним учням більше дізнатись про різні пропоновані програми, а також про альтернативні програми, які можна отримати в іншому місці, щоб вони могли зробити обґрунтований вибір. Учням також потрібно допомогти зрозуміти правила та положення в обраній ними установі. У свою чергу, це допоможе їм уникнути конфлікту між їхніми особистими інтересами та очікуваннями установи.

Однією з головних проблем є спроба об'єднати соціальну відповідальність з освітою. Наприклад, деякі учні навчаються в програмах денного навчання, але через фінансові труднощі продовжують працювати, іноді неповний робочий день, а іноді

і повний робочий день. Це ставить їх у напружену ситуацію, і в більшості випадків це закінчується пропуском занять, поганим навчанням, неможливістю виконати вчасно курсову роботу. Учня у таких ситуаціях має бути надана допомога у розумінні вимог до програм, які вони хочуть пройти. Це дозволить їм прийняти обґрунтовані рішення щодо відповідного курсу дій з урахуванням їх особистої та соціальної відповідальності.

Багато дорослих людей в Африці хотіли б бути зарахованими до навчальних програм, але не зможуть цього зробити, оскільки їхній рівень доходів є недостатнім для отримання освіти. Такі проблеми не мають найближчих рішень, оскільки потенційні студенти у більшості випадків не контролюють їх. Проте консультант може допомогти цим дорослим розглянути ті варіанти, які можуть бути надані їм у цьому контексті обмежених можливостей, таких, як стипендії, спонсорство та підтримка громад. Тому наставництво та консультування залишаються життєво важливими на рівні громад.

Як зазначено вище, послуги з консультування та навчання є необхідністю для дорослих учнів у Африці. Тому важливо, щоб усі кваліфіковані дорослі вихователі могли надавати ці послуги як частину їхньої роботи. Вихователі дорослих повинні вміти допомагати дорослим, з якими вони взаємодіють, вирішувати проблеми та долати кризи.

Ідея пошуку професійної допомоги у формі наставництва та консультування, як згадувалося раніше, є відносно новою для багатьох дорослих учнів. У африканських суспільствах дорослі люди, звичайно, діляться своїми проблемами з представниками власної статі, і в багатьох випадках вони є членами їх соціальних груп, таких, як близькі друзі та родичі. Рідко вони діляться своїми проблемами з незнайомими людьми, що викликає проблему пошуку найкращого способу надання наставницьких та консультативних послуг. Багато африканських суспільств та їхні шкільні системи є ієрархічними, і характер відносин у них директивний. Одним із принципів, яким користується хороший консультант, є недирективний характер ви-

користовуваних підходів. Він не розповідає учням, що робити, а навпаки, допомагає їм краще зрозуміти власні мотиви, потенції та прагнення. У консультувальних відносинах учень має взяти на себе відповідальність за допоміжний та навчальний процес. Тому надання послуг консультування повинно супроводжуватися зміною ставлення педагогів та студентів, а також вимагати спеціальної підготовки андроґів.

Важливо зазначити, що міра, якою можна допомогти поліпшити якість життя студентів, обмежується браком ресурсів, екологічними обставинами (Woolfe et al., 1987: 35). У Африці більшість дорослих учнів мають низькі доходи, живуть у поганих умовах, мають нагальні сімейні зобов'язання та безліч соціальних проблем, які обмежують доступні для них варіанти отримання освіти (Woolfe et al., 1987: 35).

Консультуючи учнів, вихователі іноді припускають, що слухачі знають про доступні їм альтернативи і готові взяти на себе відповідальність за вибір. Однак, це не завжди так. Консультування в таких випадках повинно включати сприяння усвідомленню таких альтернатив та оцінки готовності діяти. Учні повинні вибрати цілі для власного зростання та визначити, чи хочуть вони, щоб їм допомагали. Наприклад, учні можуть звертатися до вихователя і просити інформацію або допомоги у прийнятті рішення про свою майбутню кар'єру. Або вони можуть звернутися за допомогою щодо вирішення проблеми, або просто висловити свої почуття щодо своєї ситуації.

У багатьох африканських культурах чоловіки сприймаються як такі, що контролюють усі ситуації у своєму житті та як самодостатні особистості. Як результат, в таких культурах люди рідко відчують здатність прямо визнати, що вони потребують допомоги з проблемою, яку вони не можуть вирішити самостійно. Звертання такого роду може розглядатися як слабкість, що змушує інших членів суспільства ставити під сумнів, чи є людина справжнім чоловіком. Ситуація може погіршуватися, якщо педагог є жінкою, оскільки визнання потреби у допомозі жінки у цьому контексті може зробити їх ще більш

вразливими. Навіть коли про допомогу попросили, і їй було надано з найкращими мотивами, це інколи має інші наслідки для учнів. Частково це пояснюється тим, що люди, яким допомагають, часто страждають від зниження самооцінки. Більшість африканських жінок, на відміну від своїх колег-чоловіків, здається, приймають допомогу більш легко та без особливих проблем. Частково це пов'язано з тим, що жінки в багатьох африканських культурах сприймаються як соціально залежні від інших, і тому менш імовірно, що вони повинні нести свої тягари поодиночі, як це роблять чоловіки.

Вчителі дорослих повинні бути чутливими до культурних та гендерних відмінностей у спілкуванні з дорослими учнями.

Соціальна взаємозалежність є невід'ємною частиною багатьох африканських суспільств. Кожна особа є невід'ємним членом сім'ї та громади. Як наслідок, характер проблем, що виникають в житті будь-якого індивідуума, зазвичай, викликає занепокоєння інших членів суспільства, і люди, найчастіше, не несуть свого тягара поодиночі. Тому педагоги повинні пам'ятати, що коли про допомогу просять поза межами кола друзів, умови цієї допомоги потрібно обговорити заздалегідь.

Педагоги дорослих опиняються у складних ситуаціях, коли очікування обох сторін не узгоджуються. Через свою соціально-культурну належність, вихователі дорослих в Африці іноді вважають, що вони повинні допомогти учням, викликати певні зміни, внаслідок чого учні іноді стають надто вимогливими до педагога, їх вимоги стають маніпулятивними і руйнівними.

1.2.2. Психологічний супровід освіти дорослих на факультеті післядипломної педагогічної освіти Каїрського університету

Факультет був заснований у 1981 році. Метою роботи Факультету визначено підготовку педагогічних кадрів, здатних до дослідницької діяльності і навчання протягом життя, які мають навички взаємодії із суспільством у світі, що швидко змінюється. Факультет є закладом, що здійснює формальну освіту

дорослих, широко застосовуючи у роботі психологічні засоби та різні форми психологічного супроводу.

Факультет має у своєму складі наступні структурні одиниці:

- Центр розробки системи викладання арабської мови.
- Центр психологічної допомоги (психологічного супроводу).
- Центр педагогічного вимірювання і обстеження (оцінки).
- Центр розробки програм професійного розвитку педагога.
- Центр педагогічних послуг.

Тобто, з-поміж 5 структурних одиниць Факультету, 2 є психологічними підрозділами і забезпечують психологічний супровід освіти дорослих. Діяльність *Центру психологічної допомоги (психологічного супроводу)* має на меті:

- Організацію навчальних курсів (загальних та спеціалізованих) у різних напрямках.
- Організацію курсів для викладачів спеціальної освіти для їх підготовки та підвищення професійної компетентності.
- Розгляд випадків, які потребують психологічної допомоги, що стосуються студентів, працівників і членів їх сімей, а також членів спільноти.
- Курси підвищення кваліфікації студентів Інституту.
- Забезпечення консультацій державним та неурядовим освітнім установам стосовно проблем учнів та працівників цих установ.
- Організацію семінарів та практикумів у сферах психологічного консультування, психічного здоров'я та позитивної психології.
- Надання дистанційних послуг психологічної допомоги через Інтернет та гарячу лінію.
- Випуск наукового журналу з психологічного консультування.

- Здійснення наукових досліджень у різних галузях практичної психології.
- Підготовку, легалізацію, видання та розповсюдження засобів і стандартів, необхідних для психологічного консультування в навчальних закладах.
- Проведення місцевих, арабських та міжнародних наукових конференцій у різних галузях психологічного консультування.

Метою діяльності *Центру педагогічного вимірювання і оцінки* є:

- Проведення навчальних курсів в галузі педагогічних досліджень з розвитку навичок проектування дослідницьких засобів, методики їх застосування, а також формулювання гіпотез, методології науково-дослідних і освітніх проєктів. В якості бенефіціарів цих курсів виступають студенти, аспіранти, викладачі і технічний персонал Інституту.
- Сприяння створенню *банків запитань* за різними дисциплінами, що вивчаються в Інституті, у співпраці з адміністрацією Інституту і шляхом нагляду за статистичними аспектами цього процесу.
- Надання послуг щодо аналізу та інтерпретації статистичних результатів для студентів або дослідницьких проєктів Інституту.
- Забезпечення навчальних курсів для студентів і викладачів Інституту в галузі виконання статистичного аналізу результатів педагогічних досліджень, за допомогою таких програм, як LISREL, AMOS, PASO.

Хоча метою роботи цього Центру є організація та методичне забезпечення педагогічних досліджень (прикладних і фундаментальних), його працівники, здебільшого, є психологами за фахом і використовують у роботі психологічні методи.

Центр *розробки програм професійного розвитку педагога* було створено як окрему одиницю в контексті інтересу до професійного розвитку вчителів, через набуття конструктив-

них навичок і умінь в епоху стрімкого розвитку наук і викликів суспільства.

Діяльність та послуги Центру:

Розробка програм професійного розвитку для викладачів на різних етапах навчання.

Навчання викладачів та наставників, що працюють у освітніх сферах.

Проведення досліджень щодо підвищення кваліфікації вчителів на різних етапах довузівської освіти, а також використання їх результатів у розробці методів викладання, навчальних програм.

Співпраця з науковими установами, зацікавленими у підготовці вчителя та підвищенні його кваліфікації.

*Діяльність та послуги Центру **педагогічних послуг**:*

- Надання послуг з підготовки працівників у галузі освітніх технологій.
- Видання навчальних посібників та консультування школярів навколишніх районів.
- Забезпечення і постійне оновлення педагогічної та психологічної інформаційної бази для працівників та дослідників у галузі освіти.
- Надання експертизи та науково-технічної допомоги (як консультативний центр експертизи) для різних навчальних закладів як в Єгипті, так і за кордоном.
- Навчання персоналу в галузі психологічної служби за методикою академічного та навчального керівництва.
- Надання консультацій навчальним закладам у галузі освітнього процесу.
- Консультації для освітніх та соціальних установ.
- Публікація наукових бюлетенів про інноваційну освітню і психологічну діяльність.
- Підготовка та реалізація навчальних програм (реабілітації, конверсії та активації) різних органів Міністерства освіти та співпрацюючих органів в арабському світі.

- Тренінги з використання технологій навчання, комп'ютерних і мультимедійних засобів.
- Підготовка працівників у галузі освіти для груп осіб з особливими потребами.
- Тренінги з розробки високоякісного технічного навчального програмного забезпечення.

Таким чином, специфіка роботи даного факультету передбачає тісне поєднання педагогічних та психологічних методів роботи, тісну співпрацю педагогів із психологами. При цьому безпосередню роботу в аудиторії зі студентами (слухачами) здійснюють педагогічні працівники, а психологи, у свою чергу, забезпечують супровід цієї роботи у різних формах – консультування та методичне забезпечення педагогів, експертна оцінка зібраного ними матеріалу, консультативна роботу зі студентами.

Стандарти роботи Факультету передбачають обов'язкове регулярне проходження групами викладачів спеціальних тренінгових курсів з підвищення кваліфікації із отриманням диплому міжнародного зразка з зазначенням кількості годин. Значна кількість викладачів факультету – молоді працівники, які проводять власні дослідження з різних аспектів освіти дорослих і захищають з цих тем дисертаційні роботи. Навчальний процес включає в себе базові аудиторні лекції (академічні години) і культурну активність, «занурення у культуру», із зазначенням відповідної кількості годин у дипломі.

Основою академічної роботи є формування у слухачів (власне викладів, які проходять підвищення кваліфікації) чіткого уявлення про освітні потреби їх учнів, психологічні особливості та запити особистості, на яких повинне базуватися планування навчального процесу. Зокрема, у випадку з викладанням мови (Центр розробки викладання арабської мови) за основу беруться базові компетенції (Європейська рамка кваліфікацій). При цьому дотримуються принципу, згідно з яким оцінювання різних мовних компетентностей здійснюється окремо, але їхній розвиток відбувається симультанно; акцент ро-

битися на тому, щоб педагог вмів чітко спланувати мету (цілі) уроку і так само чітко й об'єктивно оцінити ступінь їх виконання. Слухачи-педагоги знайомляться з психологічними та психолого-педагогічними методиками роботи (на зразок «Методу шести капелюхів мислення» Е. де Боно, «Карт мислення» Т.Бьюзена тощо). Мета – дати педагогові методи, котрі дозволять максимально психологізувати роботу з учнями, забезпечити максимальне залучення до навчальної діяльності не лише інтелектуальних, але також емоційних, вольових підструктур особистості. Інтерес для вітчизняної психолого-педагогічної науки тут може становити не стільки прагнення залучити різні сторони особистості учня до навчальної діяльності, скільки створення міцного методологічного підґрунтя для цієї мети, всебічна психологізація навчального процесу, яка досягається тісною співпрацею педагогів з психологами і широкою психологічною просвітою педагогічних працівників.

У роботі з дорослими студентами застосовується залучення до спільної діяльності, спільні ігри, робота у мікрогрупах, використання професійного досвіду дорослих учнів, обмін досвідом (що є особливо цінним у випадку, коли група складається з представників різних країн).

Цінним є метод «мікроуроку» – представлення матеріалу перед дорослими учасниками групи як перед групою учнів.

Реалізації зазначених психологічних принципів навчання дорослих сприяє й форма аудиторії – не традиційна класна кімната, а приміщення із пересувними кріслами на коліщатах, які дозволяють вільно пересуватися під час заняття, об'єднуватися у мікрогрупи тощо. Також під час заняття можна вільно брати чай і каву; інші елементи антуражу також дозволяють створити невимушену дружню атмосферу.

Підсумовуючи, слід зазначити, що досвід організації освіти дорослих у Арабській Республіці Єгипет, і зокрема психологічного супроводу цієї освіти, може становити певний інтерес для українських психологів і педагогів. Звісно, слід визнати, що Єгипет не належить до числа найрозвиненіших країн, з

точки зору розвитку науки у тому числі. Проте ряд обставин робить досвід саме цієї країни актуальним і для нас, зокрема:

активний науковий обмін Каїрського університету з провідними університетами США та Європи;

використання в Університеті найновіших здобутків світової психологічної та педагогічно науки;

досвід подолання наслідків авторитарної моделі суспільства й творчого застосування іноземних, передусім, західних, напрацювань освіти у відмінних соціокультурних умовах.

Важливо відзначити, що основою реалізації психологічного супроводу освіти дорослих у країнах сходу, які дотримуються західної парадигми (моделі) розбудови зазначеного супроводу, є ряд принципів і підходів. Їх можна узагальнити наступним чином: реагування на запити усіх учасників процесу освіти дорослих; пропозиція і реклама програм психологічного супроводу у закладах і системах навчання різних типів; поєднання різних ролей психолога у роботі з супроводу навчання дорослих; інтеграція у єдину загальносвітову систему наукових понять і концепцій, що полегшує обмін досвідом і широке використання здобутків колег з інших країн, які працюють у близьких наукових парадигмах.

Література

1. AFRICAN PERSPECTIVES ON ADULT LEARNING // Thomas Fasokun Anne Katahoire Akpovire Oduaran. The Psychology of Adult Learning in Africa
2. Dodd, T. 2000. Creating open and lifelong learning institutions in higher education: A Namibia case study. Paper presented at an International Conference on Lifelong Learning, Higher Education and Active Citizenship, 10-12 October, Cape Town.
3. Knowles, M. 1980. The modern practice of adult education: From pedagogy to andragogy. Chicago: Association Press.
4. Thorpe, M. and Grugeon, D. 1987. Open learning for adults. London: Longman.
5. Athanasou James A.. Adult Educational Psychology.

6. Fasokun Thomas, Katahoare Anne, Oduaran Akpovire. The Psychology of Adult Learning in Africa.

7. Афанасьєва Т.О. Зарубіжний досвід організації психологічного супроводу у закладах освіти // Освітній простір. Глобальні, регіональні та інформаційні аспекти. – 2014.– №18.– С.10.

8. Афанасьєва Т.О. Психологічний супровід інноваційної діяльності педагога в системі освіти// Науково-методичний супровід інноваційної діяльності в умовах малого міста та сільської місцевості: Матер. Всеукр. наук.-практ. конф., Запоріжжя. – URL: https://drive.google.com/file/d/0B3_Yn8ZzmpCuN05oandzVFh1TXM/view

9. Дмитрієва В. Технологія психологічного супроводу інноваційного закладу / В. Дмитрієва // Психолог. – 2005. – № 15 (159). – С. 4-8.

1.3. Психологічні особливості педагогічної взаємодії дорослих суб'єктів навчання

Проблема педагогічної взаємодії з кінця 60-х років ХХ століття посіла важливе місце у педагогічній психології та має тісний зв'язок із дослідженнями, присвяченими темам педагогічного спілкування, міжособистісних стосунків, розгляду принципів та методів навчання, форм та засобів педагогічного впливу у процесі виховання. Аналіз педагогічної взаємодії здійснювався науковцями у контексті категорій свідомості, особистості і діяльності [3].

Питання педагогічної взаємодії як міждисциплінарної, психолого-педагогічної проблеми розглядалися авторами у різних аспектах. Так, А. Белкін, І. Зимова, Є. Коротаєва, А. Кравченко, М. Щевандрін досліджували педагогіку взаємодії; Л. Байбородова – педагогіку співробітницької взаємодії; А. Донцов, Х. Лийметс, А. Петровський, С. Якобсон – організацію навчальної взаємодії в колективних, кооперативних, групових формах роботи. Педагогічне осмислення поняття «педагогічна взаємодія» отримало в роботах В. Загвязинського, Л. Левшина, Х. Лийметса, Н. Чакирова.

У науковій літературі термін «педагогічна взаємодія» трактується неоднозначно, а саме, як:

- ключове *поняття* педагогіки і науковий принцип, що лежить в основі виховання;
- особлива *функціональна* система, яка забезпечує вчителю та учням спільний інтерактивний простір відповідно до умов педагогічного процесу [3, с .21];
- *суб'єкт-суб'єктна взаємодія* у складі педагогічного процесу, функціональними атрибутами якої виступають «особистість» та «діяльність» у значенні головних інструментальних функцій суб'єкта (вчителя, учня) [3];
- *системне явище* у педагогічному процесі, що має 1) ознаки соціальної взаємодії, на яку впливає соціальний

контекст навчання та учіння, детермінований соціальними інститутами через систему нормативних, рольових, статусних приписів; 2) ознаки соціально-психологічної взаємодії, в якій загальні аспекти педагогічної діяльності конкретизуються у спілкуванні та безпосередніх міжособистісних стосунках учителя та учня [3, с.31];

- детермінований освітньою ситуацією, опосередкований соціально-психологічними процесами зв'язок суб'єктів (і об'єктів) освіти, що спричиняє кількісні та/або якісні зміни вихідних властивостей і станів означених вище суб'єктів і об'єктів [17];
- особлива форма зв'язку між учасниками освітнього процесу, що передбачає взаємозбагачення інтелектуальної, емоційної діяльності учасників освітнього процесу, їх координацію [16];
- процес, що відбувається між вихователем і вихованцем в ході навчально-виховної роботи і спрямований на розвиток особистості дитини;
- вид навчальної взаємодії, типи вербальних и невербальних контактів, в які у процесі навчання вступає вчитель з учнями, а також учні з вчителем та між собою; спільне виконання навчальних дій учнями (індивідуально, в парах, групах тощо) навчальних дій учителя. [20].

Аналіз представлених у наукових працях даних дозволяє виділити окремі типи взаємодії, зокрема і педагогічної:

- за видами суб'єкта та об'єкта (особистість-особистість; учень-педагог; учень-учень тощо);
- за направленістю (пряма та непряма (опосередкована));
- за змістом діяльності (взаємодія у різних видах діяльності – навчальній, трудовій тощо);
- за постановкою цілей (стихійна або цілеспрямована);
- за ступенем керованості (керована, некерована);
- за типом взаємозв'язків суб'єктів педагогічної взаємодії («на рівних» або керівництво);

- за характером відносин суб'єктів взаємодії (співробітництво, діалог, погодження, опіка, пригнічення, конфлікт);
- за рівнем підготовленості процесу педагогічної взаємодії (випадкова або навмисна);
- за часовими установками (довготривала або короткочасна);
- за ступенем психологічної обґрунтованості суб'єктів педагогічної взаємодії (вербальна та невербальна);
- за ефективністю (продуктивна, непродуктивна).

Кожний із вказаних типів має вплив на суб'єктів педагогічної взаємодії, їх психологічний стан: ефективна, продуктивна взаємодія приводить до відкритості, щирості та має позитивне значення; непродуктивна – до недовіри, ворожості, супроводжується негативними емоціями, зокрема, страху, тривоги...

Я. Коломинський [10], розмірковуючи про процес та психологічну структуру педагогічної взаємодії, зазначав, що її основою є педагогічне ставлення: почуття, образи, думки, які викликають у вчителя учні та його власна педагогічна діяльність взагалі. При цьому підкреслюючи, що найголовніше для вчителя у процесі взаємодії з учнем – любити його.

Педагогічна взаємодія обумовлена і опосередкована навчально-виховною діяльністю, цілями навчання і виховання та має ряд компонентів – дидактичних, виховних і соціально-педагогічних взаємодій тощо [15,с.151]. У процесі педагогічної взаємодії відбувається передача теоретичних, практичних знань, духовних цінностей в широкому розумінні та здійснюється психологічний контакт, взаєморозуміння педагога і вихованця [3]. Узгодження і поєднання дій вчителя та учнів є вихідною умовою педагогічної взаємодії. Характеристикою будь-якої взаємодії є сумісність, що знаходить відображення у задоволеності партнерів один одним, емоційній підтримці, узгодженості в діях, що забезпечує їх успішність (а саме, якість, кількість, швидкість, оптимальну дію контактуючих сторін на основі взаємного сприяння).

Проблема педагогічної взаємодії вчителя та учня досліджувалася доволі часто як зарубіжними, так і вітчизняними науковцями (О. Глузман, М. Євтух, В. Кан-Калік, В. Курило, О. Леонтєв, Б. Ломов, О. Микитюк, Н. Побірченко), однак недостатньо висвітленою на даний момент залишається вивчення особливостей педагогічної взаємодії між дорослими учнями та андрагогами.

Протягом останніх років суттєво змінюються підходи до спілкування у процесі навчання. Центральним моментом спілкування (комунікації) стає не «передача інформації», а взаємодія з іншими людьми. Потенціал, що має педагогічна взаємодія, відкриває широкі перспективи для вдосконалення системи освіти дорослих через формування нової концепції взаємодії «викладач – студент», де обидві сторони виступають як рівні, паритетні партнери. При цьому, як зазначав О. Леонтєв, взаємодія розуміється як обмін ідеями, інтересами, як засвоєння знань та суспільно-історичного досвіду [3, с. 107].

У процесі педагогічної взаємодії відбувається вплив суб'єктів один на одного, взаємне пізнання та відображення індивідуальних особливостей.

Важливою характеристикою професійно-педагогічного спілкування є стиль – індивідуально-типологічні особливості взаємодії педагога з учнями. Стиль спілкування є індивідуальною, стабільною формою комунікативної взаємодії людини, що знаходить відображення у ділових та особистих відносинах, керівництві, виборі прийомів психологічного впливу на людей, методах вирішення конфліктних ситуацій [6].

Серед головних характеристик педагогічної взаємодії автори [1], [19], [14] виділяють взаємопізнання, взаєморозуміння, взаємні дії, взаємовплив; розвинене педагогічне чуття і такт; рівність взаємин та співробітництво між учнями та викладачами. При цьому дорослі (педагоги, батьки) виступають в ролі наставників.

Педагогічна взаємодія може проходити в декількох формах: 1) індивідуальній (між вихователем і вихованцем); 2) соці-

ально-психологічній (взаємодія в колективі); 3) інтегральній (об'єднує різні виховні впливи у конкретному суспільстві). Л. Велитченко зазначає, що основною формою педагогічної взаємодії є мовленнєва діяльність вчителя та учнів, а відмінною рисою педагогічного дискурсу (усний мовленнєвий текст) є вироблення спільної системи ознак, на які вчитель орієнтує учнів – «сміслові опорні пункти» [3, с.19].

Окрім того, педагогічна взаємодія може здійснюватися в двох основних видах: індивідуальна взаємодія педагога з учнем, спілкування «обличчям до обличчя» та фронтальне спілкування педагога з цілим класом або групою дітей – в підсистемі «вчитель – учнівська група».

Педагогічна взаємодія характеризується як загальними, так і специфічними властивостями [17]. До властивостей загально-го порядку можна віднести такі: 1) причинну зумовленість (в педагогічному просторі немає жодного явища, в основі якого не відбувалася б взаємодія); 2) суперечливість педагогічних взаємодій: з одного боку, потреби об'єктів і суб'єктів зберегти себе в незмінному вигляді, а з іншого, – у прагненні зміцнити свій стан за рахунок розширення меж свого впливу; в одночасній відкритості й ізольованості педагогічних систем; у різнохарактерному зв'язку суб'єктів і об'єктів, залучених до педагогічної взаємодії; у незбігові теоретичних побудов з реаліями практичного здійснення тощо; 3) активність, яка забезпечує поступальний розвиток системи, і реактивність, яка регулює ефективність педагогічних взаємодій; 4) виникнення нової якості у зв'язках і станах суб'єктів і об'єктів.

Серед специфічних властивостей педагогічних взаємодій виділяють: детермінованість соціокультурною й освітньою ситуаціями; взаємозв'язок соціальних, психологічних і власне педагогічних підходів в організації педагогічних взаємодій; послідовність, безперервність і одночасну дискретність педагогічних взаємодій; спрямованість на передавання знань, умінь суспільного досвіду підростаючому поколінню для соціального відтворення суспільства; необхідність створення

умов для самоактуалізації й самореалізації кожного суб'єкта, залученого до системи педагогічних взаємодій; діалектичний взаємозв'язок з процесом спілкування і його функціями (інформативною, інтерактивною й перцептивною) як основою педагогічного процесу; закономірну асиметричність позицій суб'єктів педагогічної взаємодії, яка створює підстави для розвитку й саморозвитку суб'єктів і об'єктів у педагогічному просторі.

В. Казаренков виділяє п'ять етапів педагогічної взаємодії: моделювання майбутньої взаємодії; вступ до взаємодії; безпосередньо керована взаємодія (центральний процес); вихід із взаємодії; аналіз із проведеної взаємодії та оцінка її результативності [9].

Психологічними механізмами педагогічної взаємодії є усвідомлення провідних ознак взаємодії та узгодження власних дій з вимогами соціуму (соціалізація), групи (інтеграція), іншого (ідентифікація). До інтернальних механізмів належать взаємовідображення, афіліація, емпатія, ідентифікація, інтеріоризація результативних дій. Екстернальними механізмами педагогічної взаємодії є обмін діями відповідно до змісту ситуації, особистості та цілей іншого, екстеріоризація результативних дій. Соціально-психологічні механізми визначаються позитивним ставленням, конструктивним спілкуванням, інтеграцією та колективістською ідентифікацією [3].

Загальними психологічними механізмами педагогічної взаємодії є: а) *усвідомлення* учителем та учнями суб'єкт-суб'єктних (узагальнення, усвідомлення, інтеріоризація алгоритмів учбових дій, екстеріоризація у прямій чи інструментальній об'єктній дії) та суб'єкт-об'єктних зв'язків (рефлексивне отождоження своїх дій з діями іншого, відтворення функцій іншого як своїх власних, спільне відображення ситуації і її об'єкта в дискурсі, способи досягнення результатів згідно з логікою ситуації); б) *узгодження* вчителем та учнями власних дій з діями іншого [3, с.14]

Досліджуючи феномен педагогічної взаємодії, вітчизняні та зарубіжні автори розробили модель педагогічної взаємодії, до основних циклів якої включили: ініціативну дію вчителя – відповідну реакцію учня – оцінну дію вчителя [20].

Одним із завдань вчителя у процесі навчання або виховання залишається спрямування взаємодії учнів у класі на вироблення спільного рішення, враховуючи, що учні з різними типами поведінки можуть або дослухатися до чужої думки, або відстоювати свою. Саме тому, важливе значення в організації взаємодії у процесі навчання відіграє поінформованість педагога щодо вікової та індивідуальної особливості учнів, уміння обирати форми та методи взаємодії, що підходять до їх віку та психологічного стану.

Відповідно до розробленої Велитченко Л. [3] системної моделі, педагогічна взаємодія відтворює ознаки соціальної і освітньої систем, базується на досвіді соціальної, соціально-психологічної, міжособистісної взаємодії та відповідних їм механізмах соціалізації, інтеграції, ідентифікації. Реальністю педагогічної взаємодії є особистісні (S – S) та діяльнісні (S – O) зв'язки вчителя та учня, які за умов узгодженості діють як поєднаний суб'єкт стосовно спільного об'єкта. Ці взаємозв'язки відбиваються у свідомості вчителя та учня як факти взаємовідображення особистісних та діяльнісних стосунків, що збагачують досвід та удосконалюють регуляцію. Автор моделі вважає, що «педагогічна взаємодія ґрунтується на процесах соціальної перцепції, розумінні та інтерпретації результатів у суб'єкт-суб'єктних та суб'єкт-об'єктних відносинах у діаді «вчитель – учень» та їх трансформації на суб'єктно значущі психологічні утворення» [3, с.12].

При цьому, кожна із зазначених підсистем вимагає від педагога використання різноманітних засобів спілкування та спирається на різні внутрішньо особистісні ресурси. Має значення і предметність міжособистісної педагогічної взаємодії. Як зазначають автори, виявилися відмінності в педагогічній взаємодії вчителів – математиків, філологів, музикантів тощо. На під-

твердження цих поглядів, наведемо і погляд Я. Коломинського, який зазначав, що взаємодія між учнем і вчителем-предметником відбувається в системі предметної педагогічної взаємодії через використання двоканального зв'язку: 1) прямий канал «особистість – особистість» (суб'єкт-суб'єктна взаємодія) і 2) канал спілкування через навчальний предмет, через «об'єкт» – особистісно-предметна взаємодія, взаємодія, опосередкована об'єктивним змістом навчального предмета [10].

У зарубіжних дослідженнях розроблено і представлено декілька моделей міжособистісної педагогічної взаємодії. Модель Т. Wubbels, Н. Creton, Н. Нооymayers [21] є адаптацією моделі міжособистісних стосунків Т. Лірі, відповідно до якої поведінка вчителя пояснюється у двох вимірах: кооперація – опозиція та домінантність – підкорення у формі восьми секторів, кожен з яких описує різні поведінкові аспекти: Лідерство, Товариськість, Розуміння, Відповідальність і Свобода, Незгода, Незадоволеність, Упередженість і Вимогливість щодо суворого слідування правилам. У 1991 році на базі цієї моделі було створено «Опитувальник педагогічних інтеракцій» (QTI), що широко використовується у дослідженнях з педагогічної психології в англomовних країнах. Відповідно, виділено вісім стилів педагогічної взаємодії: директивний та авторитарний (обидва передбачають у викладачів високий рівень домінантності, здатність до співпраці, готовність йти на компроміс, захищаючи свою точку зору, намагання переконати інших у своїй правоті), толерантно-авторитарний (при наявних проявах несхильності до підкорення для педагога, однак, властивим є прагнення до співпраці, роботи в колективі, товариськість, комунікабельність), толерантний (прагнення до співпраці є актуальним, однак меншим є прояв у викладача домінантності та лідерських якостей, зростає піддатливість впливам інших людей), скептично-толерантний (педагогу притаманне протиставлення колективу, захист власної думки, прагнення до пошуку компромісів, однак існує певна налаштованість на співпрацю), скептично-агресивний (характерна

опозиція до колективу, відсутність прагнення до пошуку компромісів при відстоюванні власної думки, переважає боротьба заради боротьби), репресивний (високий рівень опозиційності та домінантності попри всі розумні аргументи співрозмовника, педагог не налаштований на співпрацю), тривожний (педагог має підвищену тривожність, страх втратити авторитет, зробити помилку, відповідно не виявляє лідерських якостей, не наполягає на своїй думці, якщо вона суперечить поглядам більшості, викладачу притаманний скептицизм та критична налаштованість до оточуючих). Використання останнього стилю взаємодії обумовлює формування у педагога внутрішньо особистісного конфлікту, відчуття нереалізованості, що зумовлює професійне вигорання. [15].

Загальна закономірність педагогічної взаємодії, на думку Л. Величенко полягає у відтворенні та засвоєнні соціального, групового, міжособистісного досвіду вчителем та учнем [3].

Підсумовуючи, зазначимо, що, по-перше, педагогічна взаємодія присутня у всіх видах діяльності – пізнавальній, трудовій, творчій; по-друге, являє собою живий процес взаємодії людей, людини з самим собою і навколишнім світом, який ніколи не припиняється, по-третє, поступово, у процесі ускладнення духовних та інтелектуальних потреб його учасників сприяє не тільки становленню особистості дитини, а й творчому зростанню педагога.

Доцільно дослухатися до побажання групи авторів [2], [6], [7], [11], які досліджували цю проблему та врахувати, що для здійснення справжнього педагогічного співробітництва і плідної поліпедагогічної взаємодії з учнівською спільнотою необхідно також сприйняття і переживання себе в якості членів єдиної «педагогічної команди», учасники якої допомагають один одному у досягненні спільної мети, що також сприяє профілактиці і корекції синдрому емоціонального вигорання.

1.3.1. Психологічна діагностика розвитку складових педагогічної взаємодії в закладах післядипломної освіти

Нами було визначено комплекс психодіагностичних методик, спрямованих на виявлення якості розуміння суб'єктами навчання змісту процесу педагогічної взаємодії та проведено емпіричне дослідження рівня розвитку складових педагогічної взаємодії між дорослими учнями та викладачами-андрагогами у закладах післядипломної освіти. Далі представлено результати дослідження, окреслено шляхи удосконалення педагогічної взаємодії в закладах освіти дорослих.

Для проведення діагностики серед викладачів та слухачів курсів підвищення кваліфікації було відібрано комплекс з шести психодіагностичних методик, що були спрямовані на вирішення наступних завдань: а) виявлення потреб дорослого населення в отриманні освітніх послуг (Анкета №1); б) оцінка рівня освітніх послуг в закладах освіти для дорослих та реалізації викладачами цих інституцій стрижневих правил освіти дорослих; виявлення форм навчання, яким слухачі віддають перевагу, та психологічних особливостей педагогічної взаємодії андрагога і дорослого учня, які підсилюють ефективність навчання (Анкета №2 «Якість освітніх послуг в закладах освіти дорослих»); в) виявлення найбільш та найменш бажаних для слухачів курсів і моделей спілкування педагога з учнями та визначення переважаючих моделей спілкування у викладачів курсової підготовки (психодіагностична методика «Моделі поведінки педагога у спілкуванні з учнями на заняттях (моделі спілкування)», К. Кан-Калик, І. Юсупов); г) розуміння учасниками навчального процесу змісту педагогічної взаємодії; виявлення рівня готовності дорослих учнів та викладачів до взаємодії у процесі навчання; визначення існуючих переваг та труднощів у процесі комунікативної, інформаційної та емоційної складової педагогічної взаємодії у процесі навчання (психодіагностична методика «Незакінчені речення»); д) визначення рівня розвитку комунікативних та організаторських здібностей (методика В. В. Синявського та В. А. Федориши-

на «КОС») та рівня креативності педагога (за психодіагностичною методикою Дж. Брунера); є) створення узагальненого «Портрету андрагога».

Розглянемо поступово отримані результати.

Використання опитувальника «Якість освітніх послуг в закладах освіти дорослих» надало можливість дізнатися точку зору респондентів щодо факту наявності психологічних особливостей педагогічної взаємодії у процесі навчання учнів різного віку й визначити ті, що підсилюють ефективність навчання в закладах освіти дорослих. Так, 76,9 % опитаних підтверджують, 23,1 % заперечують, що існують відмінності у педагогічній взаємодії у процесі навчання з учнями різного віку. Перші, обґрунтовуючи свій вибір, наводять такі аргументи: учні різного віку мають неоднаковий рівень підготовки, досвіду, рівень інтелектуального розвитку; по-різному сприймають інформацію, характеризуються вибірковістю щодо сприйняття інформації; від віку залежить рівень розвитку навичок; чим старшими стають люди, тим менше їм хочеться вчитися. Інші зазначають, що головне – якість викладання.

З метою удосконалення процесу педагогічної взаємодії між андрагогом та дорослими учнями на курсах підвищення кваліфікації педагогічних працівників слухачам було запропоновано назвати основні психологічні особливості, які, на їхню думку, підвищують ефективність навчання. Респондентам було важко визначити саме психологічні особливості, тому нижче наводимо весь перелік запропонованих варіантів, об'єднаних у групи: 1) професійність педагога (професійна компетентність та досвід викладача; чіткість та змістовність матеріалу викладання; індивідуальний підхід до кожного учня та врахування їх вікових особливостей; творчий підхід у роботі); 2) особливості спілкування (рівність та діалог; дотримання етичних правил у процесі взаємодії; спілкування на одному рівні; обмін думками; розуміння; підтримка; довіра між дорослим учнем та викладачем; повага до всіх суб'єктів педагогічної взаємодії; толерантність; заохочення учнів; врахування життєвого та

професійного досвіду дорослих учнів, можливість обміну досвідом у процесі занять); форми та види навчальної діяльності (впровадження інноваційних форм навчання, зокрема і таких, як дискусія, майстер-клас; поєднання теорії та практики).

Результати дослідження дозволили зробити висновок щодо рівня реалізації викладачами курсів підвищення кваліфікації педагогічних працівників основних правил освіти дорослих. Виявлено, що їх здійснення відбувається на достатньому (7-9 балів) та високому (10-11 балів) рівнях (підррахунок проводився за 12-бальною шкалою).

Нижче виокремлені принципи освіти дорослих, які представлено в ієрархічному порядку (від найнижчого до найвищого балів): рівність у спілкуванні та чіткість у викладанні матеріалу (по 8,6 балів); врахування індивідуальних особливостей учнів (8,8 балів); заохочення творчої активності учня (8,9 балів); розуміння потреби кожного учня та комфортність на заняттях (по 9,0 балів); практична спрямованість навчання та заохочення самостійності учнів (по 9,4 бали); врахування життєвого та професійного досвіду дорослого учня, дотримання етичних норм (тактовність) у процесі педагогічної взаємодії (по 9,5 балів); діалог у спілкуванні (9,8 балів); змістовність у викладанні матеріалу, врахування вікових особливостей учнів (по 9,9 балів). Професійна компетентність викладача (рівень володіння знаннями та навичками з предмету, що викладається (10,1 балів), позитив на заняттях (10,4 балів).

Далі представлено якісний аналіз результатів за модифікованою методикою «Незакінчені речення», що була спрямована на вивчення розуміння дорослими учнями особливостей процесу педагогічної взаємодії, рівень їх готовності до взаємодії з викладачем, аналіз освітніх потреб дорослих, виявлення настрою відвідувачів курсів та вплив змісту та форм викладання на їх емоційний стан.

НЕЗАКІНЧЕНІ РЕЧЕННЯ

1. Педагогічна взаємодія передбачає _____
2. Моя готовність до взаємодії з викладачем становить ___%.

3. Мені подобається, коли на заняттях викладач _____
4. Спілкуватися з викладачем _____
5. Інформація, яку я отримую на заняттях, _____
6. Відвідуючи курси, я відчуваю радість, коли _____
7. Мені сумно, якщо _____
8. Коли викладач у процесі заняття цікавиться моєю думкою з теми, я _____
9. Мій настрій на курсах підвищення кваліфікації _____
10. Викладачам курсів я хочу побажати _____

Представлені в анкеті варіанти закінчення речень були нами об'єднані відповідно до розуміння дорослими учнями змісту процесу педагогічної взаємодії.

Таким чином, було виділено:

- *організаційно-змістову складову* педагогічної взаємодії («цілеспрямовані і послідовні дії на підставі певної програми», «навчання», «організація та спосіб передачі знань», «набуття та передача досвіду», «обмін знаннями, думками», «синергія в педагогічному колективі на курсах»; «дискусія між слухачем та викладачем», «спілкування групами», «взаємний творчий процес педагогів та дорослих учнів», «ігрові методики»);
- *комунікативну складову* («взаємодія», «діалог (постійний, конструктивний, активний, взаємовідповідальний)», «спілкування», «контакт викладача з аудиторією (слухачем)», «тісний взаємозв'язок» (між учнем та педагогом); «співпраця», «рівність у спілкуванні», «взаємоповага», «шанобливе ставлення»; «консенсус» та «компромис»);
- *перцептивно-емоційну складову* («розуміння між педагогом і учнем», «розуміння потреби кожного учня», «доброзичливість, довіра між слухачем та викладачем», «комфортність та позитив на занятті», «гарний настрій», «нові емоції», «витримка», «успіх»);

- *результативну складову* («передача знань, досвіду, мудрості для ефективного та змістовного життя», «підвищення професійних знань», «підвищення кваліфікації», «розширення кругозору», «спільне рішення», «100% результат»).

Опрацювавши відповіді слухачів, сформулюємо узагальнене розуміння ними змісту поняття «педагогічна взаємодія». Педагогічна взаємодія – це: 1) цілеспрямовані і послідовні дії у процесі навчання, що передбачають обмін знаннями, думками, досвідом; 2) діалогічна взаємодія на засадах взаєморозуміння, взаємоповаги, доброзичливості, довіри, витримки, результатом чого є підвищення професійних знань та розширення світогляду суб'єктів взаємодії; 3) процес, який відбувається в умовах комфортності й позитиву та передбачає використання нових форм та способів взаємодії.

Виявлено, що серед двох груп респондентів переважає високий рівень готовності до взаємодії у процесі навчання, а саме, максимальний рівень (100%) – 46,4% (у дорослих учнів) та 36,7% – у викладачів; високий рівень (готові співпрацювати на 80-99%), відповідно, 34,5% та 43,3%; середній рівень готовності до взаємодії (від 20-79%) притаманний для 18,1% слухачів та 6,7% викладачів. Низький рівень готовності не виявлений у жодної із груп. Таким чином, більшість опитаних виявили високий рівень готовності до взаємодії один з одним.

Відповіді за третім реченням дозволяють краще зрозуміти та усвідомити потреби дорослих учнів щодо організації процесу навчання та ролі викладача в ньому. Оскільки дорослі учні цінують кожен годину свого часу і не бажають витрачати її марно, найважливішою вимогою до педагога є його професіоналізм, до ознак якого, на нашу думку, можна віднести й інші наведені слухачами характеристики: «компетентний», «застосовує сучасні форми навчання та новаторські методики», «творчо підходить до процесу викладання», «і теоретик, і практик (теоретичний матеріал підкріплює прикладами із власного професійного досвіду)», «враховує нові розробки

та наводить приклади з сучасного життя, а не з часів СРСР», «професійно володіє інформацією», «надає нову, цікаву, сучасну інформацію», «чітко і змістовно викладає тему», «доступно і цікаво викладає матеріал», «надає практичні поради», «добре володіє аудиторією»; «поважає учнів», «розуміє потреби учнів», «готовий до співпраці», «знаходиться в постійному діалозі з учнями», «залучає аудиторію до дискусії», «висловлює свою думку та цікавиться думкою учнів», «спонукає до роздумів, прояву ініціативи». Завершуючи опис «портрету андрагога», наведемо перелік особистісних якостей викладача, що були виділені респондентами: «активний», «відкритий», «доброзичливий», «елегантний», «красивий», «позитивний», «старанний», «уважний», «усміхнений».

Викладачам подобається, коли слухачі на занятті «активні» (приймають участь у вправах, дискусіях, обговореннях), «є партнерами, взаємодіють із викладачем», «включені в роботу», «уважні», «задають запитання», «висловлюють свою думку», «сперечаються, але без фанатизму», «вмотивовані», «зацікавлені» (небайдужі до інформації і прагнуть до нових знань), «діляться своїм досвідом», «емоційно реагують на те, що відбувається на парах», «надають викладачу зворотний зв'язок», «щирі».

Таким чином, потреби слухачів та викладачів до педагогічної взаємодії мають деякі відмінності, а саме: викладачі прагнуть, щоб слухачі на парах були активними партнерами у процесі взаємодії, були вмотивовані та зацікавлені, щирими у прояві емоцій та надавали викладачу зворотний зв'язок. У той же час слухачі, навпаки, більше умов висуввають до викладача, його професіоналізму (і теоретик, і практик, і особа, що надає сучасну інформацію, володіє сучасними формами та методиками навчання); активна, позитивна людина, яка в партнерському діалозі спонукає слухачів до роздумів.

Зазначимо, що за результатами опитування для більшості слухачів спілкування з викладачами було приємним, комфортним, пізнавальним, інформативним, цікавим, оскільки дорослі учні у процесі навчальних занять мали можливість пізнати

нову, цікаву інформацію, збагатити досвід, обмінятися думками, знайти підтвердження правильності свого шляху, думки, напряму професійного становлення та надихало на творчість. Взаємодія з педагогами-андрагогами, здебільшого, відбувалася жваво, творчо, коректно, на позитиві та приносила слухачам задоволення від процесу взаємодії.

Слухачі зазначають, що інформація, яку вони отримують на заняттях, є для них: *потрібною і корисною для роботи та особистісного розвитку* («збагачує знаннями», «допомагає досягти кращого результату в роботі», «допомагає в роботі з дітьми», «є необхідною», «потрібна для професійного росту», «допомагає працювати на 100% правильно», «формує їх як особистість», «допомагає у житті», «є поштовхом для нових звершень», «надихає на самовдосконалення, більш творчий підхід до професії»); *практикоорієнтованою* («має практичне використання», «завжди допомагає у професійній діяльності», «буду (можна) застосовувати в роботі та житті»); *цікавою* («... та доречною», «... для саморозвитку», «... та потрібною для професійної діяльності», «... , але не завжди її можна використати в роботі»), *новою, важливою* («... , якщо я сама обрала курс»), *цінною, позитивною, різноманітною, подобається і приносить задоволення*. Деякі слухачі зазначають, що, в цілому, отримана інформація їх задовольняє, знадобиться їм у подальшій роботі, однак також зазначають, що інформація «була частково непотрібною», «інколи недостатньою за браком часу», «не завжди актуальною та зрозумілою, оскільки мала науково-інформаційний характер», «не дуже сучасна», «не завжди коректна», «недостатня для медичних працівників навчальних закладів» (відповіді розміщено відповідно до частоти повторень).

Слухачам також було запропоновано пригадати ситуації, в яких вони відчували радість у процесі навчання, а в яких – сум. Отримані відповіді можуть бути підказкою для покращення процесу педагогічної взаємодії.

Почуття радості викликають у слухачів:

- людяні педагоги, викладачі-професіонали, які чітко і змістовно подають матеріал, розповідають, підкріплюючи матеріал цікавими прикладами;
- заняття, що проходять цікаво, активно, на яких відбувається діалог, живе спілкування, творча взаємодія між вчителем та учнем; коли слухач зрозумів матеріал, презентований педагогом;
- заняття, що відбуваються із використанням сучасних форм навчання (майстер-класи, екскурсії до музеїв, зустрічі з цікавими особами, вченими, авторами друкованих видань);
- перспектива отримати відповіді на запитання, які турбували, відкрити на занятті нове, цікаве, інноваційне, сучасне, потрібне, інформативне, корисне, пізнавальне знання, що можна використати в роботі та поза нею; можливість брати участь у семінарах та дискусіях, працювати творчо;
- переживання у процесі навчання, відчуття професійного зростання;
- відвідування професійно спрямованих занять;
- відповідність змісту заняття заявленій темі, яка розкрита викладачем повною мірою;
- гарний, позитивний настрій викладача.

Незначна кількість слухачів (4%) зазначили, що отримують радість, коли курси закінчуються, і вони отримують диплом.

Позитивні емоції у викладачів виникають, коли:

- аудиторія зацікавлена, небайдужа і задоволена;
- встановлено контакт із слухачами, відбувається взаємодія та енергетичний обмін;
- слухачі висловлюють свої думки;
- серед слухачів зустрічають кваліфікованих людей;
- викладач відчуває, що приносить слухачам користь;
- слухачі застосовують отримані знання та вміння на практиці;
- у слухачів активізується власний досвід;

- слухачі задоволені, вдячні й беруть методичні та інформаційні матеріали.

Отримані відповіді вказують на велике значення для викладачів зворотнього зв'язку, позитивної оцінки їх праці.

Основні причини, що викликають у слухачів негативні емоції, сум:

- з'явилося відчуття даремно втраченого часу;
- не справдилися сподівання на навчання («не отримала нічого корисного для себе», «отримана від викладача інформація далека від практики», «тема заняття не відповідає назві модуля або зміст лекції темі», «не отримала нової інформації, знань та вмінь, необхідних при роботі з дітьми»);
- «курси проходять нецікаво, формально, а викладання матеріалу на заняттях нудне та монотонне»; «на лекціях надають сухі теоретичні знання», а «більша частина заняття полягає у конспектуванні викладеного матеріалу»; «викладачі рекомендують лише свої підручники»; «немає ігрових форм»; «викладач, до якого записалися на модуль, захворів»; «змінюється тема заняття»; «часто відбуваються зміни викладачів»; «модульні заняття починаються о 15 год.»; «на курсах немає практики»; «мало навчальних курсів за спеціалізацією «медична сестра»;
- «викладач неосвічений, приходять на заняття не підготовлений, предмет викладає нецікаво, не розкриває тему»; «не може відповісти на питання», що виникають у слухачів; «матеріал подає монотонно та монологічно»; «читає інформацію з підручників» або «надає інформацію, що була актуальна років п'ять тому»; «педагог має авторитарний стиль викладання»;
- викладач «замкнений на собі, відокремлений від слухачів, не чує та не розуміє їх потреб або нехтує ними», «не поважає дорослих учнів, ставиться до них зверхньо», «впевнений у своїй правоті»; «нав'язує думку, інформацію без пояснень»; «між викладачем та слухачем відсут-

- ній контакт»; «педагог не цікавиться думками учнів»; «викладач сумний, сонний, не в гуморі, дратується»;
- слухач не розуміє матеріал, що подається викладачем, або бачить байдужих учнів та колег-курсистів, які не орієнтуються у своїй роботі тощо.

8% слухачів на курсах зазначили, що їм ніколи не буває сумно, і вони шкодують, що курси швидко закінчуються.

У викладачів негативні емоції з'являлися у випадку небажання слухачів удосконалюватися, співпрацювати з ними в ході навчального заняття; при низькій кількості слухачів на занятті та виявленого ними бажання піти з пари раніше; коли слухачі не розуміють предмет та виявляють агресію, супротив до виконання завдань; за умови невдоволеності собою як педагогом, коли не викладають на занятті на 100%. Частина викладачів (10%) зазначили, що у них не буває негативних емоцій, оскільки вони дуже люблять свою роботу.

Запропоновані слухачами варіанти завершення речення «Коли викладач у процесі заняття цікавиться моєю думкою з теми, я...» показують, що особистісне звернення до дорослого учня та запрошення поділитися своїми міркуваннями з питання, що обговорюється, викликає у слухачів курсів появу емоцій радості та задоволення, повагу до викладача. Слухачі (вчителі, тренери, медсестри) переважно із задоволенням (іноді з деяким хвилюванням, сором'язливістю) йдуть на контакт, відповідають активно, чітко, конкретно, грамотно, вступають у діалог, у процесі якого висловлюють свою думку. Звертання до них слухачі оцінюють як повагу до себе, відчують свою компетентність, значущість, вдячність, пишаються собою, відчують себе впевненіше, починають більше цікавитися темою, предметом, більш творчо ставитися до навчального процесу.

Що стосується викладачів, вони також відчують піднесення, коли слухачі цікавляться їхньою думкою щодо загальних та окреслених у процесі навчального заняття питань, підтримують їх інтерес, із задоволенням дають відповідь, максимально

розкриваючи власну точку зору на поставлене питання (проблему) та заохочують слухачів до діалогу.

Характеризуючи свій настрій на курсах підвищення кваліфікації, слухачі найбільш часто використовували слова «позитивний», «чудовий», «гарний», «піднесений», «оптимістичний», «хороший», «веселий».

Наступним завданням нашого дослідження було виявлення найбільш бажаного для слухачів стилю спілкування і поведінки викладача на занятті. З цією метою використано методичку за класифікацією В. Кан-Каліка та І. Юсупова.

Серед респондентів були представлені різні категорії педагогічних працівників – адміністрація навчальних закладів, вчителі, вихователі, керівники гуртків, тренери, медичні сестри освітніх установ різних типів.

Найбільш бажаним стилем спілкування викладача, на думку опитаних, є модель «Союз» (рис.1.3.). Це модель активної взаємодії (87,2% надали йому перший ранг), основними ознаками якої є гнучке реагування педагога на зміни у психологічному кліматі колективу; товариська взаємодія, постійний діалог між учнем та вчителем у процесі спілкування; навчальні та організаційні питання викладач вирішує, здебільшого, творчо, спільно з учнями, яких постійно спонукає до вияву ініціативи.



Рис.1.3. Результати ранжування моделей стилів пед. спілкування (1 – нижчий ранг (найменш бажана для слухача модель), 8 – вищий ранг (найбільш бажана модель)).

Моделі «Монблан» (дикторська) та «Китайський мур» (неконтактна) мають багато спільних характеристик і були поставлені слухачами на останні рангові місця, що вказує на максимальне несприйняття опитаними даних стилів спілкування для використання у процесі навчальної взаємодії з учнями. Педагоги з такими моделями спілкування відокремлені від дорослих учнів, мало цікавляться їхніми інтересами, підкреслюють свою зверхність над учнями й виявляють до них зневажливе ставлення. Спілкування зводиться лише до передачі певного обсягу інформації.

Опитування викладачів надало можливість виявити наявні в них моделі поведінки та спілкування й порівняти результати із виборами слухачів курсів підвищення кваліфікації (рис. 1.4.). Аналіз отриманих даних дає підстави стверджувати про певні розбіжності між бажаним для учнів та наявним станом спілкування на базі закладів, де відбувалося опитування. Серед позитивних ознак можемо вказати на відповідність за показником «Союз», що вказує на переважання у процесі навчання активної взаємодії між слухачами і викладачами.

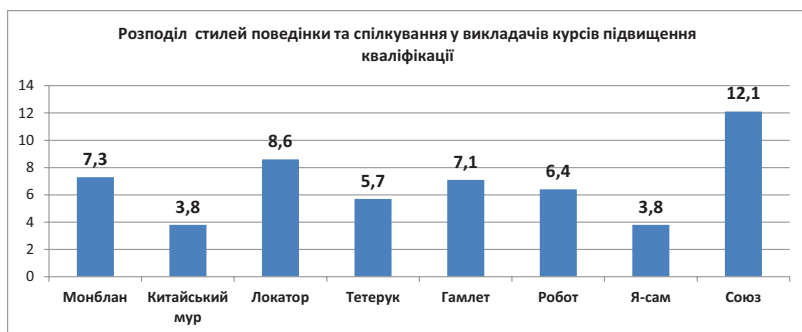


Рис. 1.4. Розподіл стилів поведінки та спілкування у викладачів (за середніми показниками).

Як видно з діаграми (рис. 1.4.), модель спілкування «Я-сам» слухачі поставили на другу позицію за значущістю. За такої моделі педагог є головною особою, яка весь навчальний процес фіксує на собі: сама задає запитання, сама дає відповідь та

аргументує її. За таких умов, діалогічність з учнями зводиться до мінімуму, а учні, зазвичай, усвідомлюють себе виконавцями і чекають на чіткі інструкції педагога. Ця позиція вказує на позитивне ставлення вчителів щодо цієї моделі, тож можемо припустити, що така поведінка й спілкування використовується ними у процесі навчання в загальноосвітніх закладах. Цю тенденцію також підтверджує високий ранг в опитуванні слухачів стосовно моделі «Тетерук», характеристиками якої є неусвідомлення потреб учнів та «самослухання» вчителя у процесі спілкування.

Варто зазначити, що слухачі приходять на курси, зазвичай після проведення уроків у школі, втомлені, і, можливе саме тому не прагнуть до активної взаємодії із викладачами, прагнуть до відпочинку та спокою. Результати опитування андрагогів, дають підстави вважати, що вони готові делегувати слухачам курсів можливість проявити себе у процесі навчання, поділитися своїм професійним досвідом (модель «Я-сам» посідає останнє місце поряд із моделлю «Китайський мур»).

На жаль, серед викладачів КПК (курсів підвищення кваліфікації) досить поширеними є моделі «Монблан», що може вказувати, по-перше, на певне «піднесення» частини викладачів над аудиторією, їх відірваність від учнів, формальність у процесі спілкування, та «Локатор» – вибірковість у процесі викладання (орієнтованість на частину слухачів).

Декількома словами опишемо особливості моделі «Робот», що у відповідях і дорослих учнів, і викладачів посідає четверте-п'яте місця. Однією з головних особливостей педагога з таким стилем є негнучкість, невміння змінити характер педагогічної взаємодії при зміні зовнішніх обставин. Часто такі педагоги у своїй діяльності не враховують індивідуальні та вікові особливості учнів, мають невиразну міміку та жести.

В цілому, важливо зазначити переважання прагнення слухачів до взаємодії за моделлю «Союз» та присутністю на курсах підвищення кваліфікації викладачів, в яких ця модель переважає.

Як зазначає Л.Б.Лук'янова [2], андрагог – це фахівець, який професійно займається організацією навчання дорослих; консультує, є співавтором індивідуальної програми навчання, проте у своїй професійній діяльності поєднує й інші функції: надає допомогу у відновленні мотивації до навчальної і професійної діяльності, володіє змістом як андрагогічної, так і професійної діяльності тих, хто навчається, а також методологією андрагогічного супроводу самоосвіти дорослих.

Дослідники виділяють провідні ролі, які виконує педагог-андрагог: вчитель, гід, тренер, фасилітатор (Л.Б.Лук'янова); лікар-психотерапевт, експерт, консультант» (С.П. Архіпова, С. Вершловський,) [1], [4].

Розглянемо особистісні здатності та якості, необхідні для вчителя і представлені в книзі Є. Романової «99 популярних професій» [5].

Так, автор зазначає, що успішність виконання професійної діяльності вчителя забезпечують такі *здібності*: ораторські, організаторські, вербальні (уміння говорити ясно, чітко, виразно); комунікативні (навички спілкування і взаємодії з людьми); гарний розвиток пам'яті; високий рівень розподілу уваги (здатність приділяти увагу декільком об'єктам одночасно); психічна й емоційна врівноваженість, а також *особистісні якості, інтереси і схильності* – вміння зацікавити своїм задумом, повести за собою; високий ступінь особистої відповідальності; самоконтроль і врівноваженість; схильність до роботи з дітьми; здатність до співпереживання; терпимість, безоцінне ставлення до людей; інтерес і повага до іншої людини; прагнення до самопізнання, саморозвитку; оригінальність, винахідливість, різнобічність; тактовність; артистизм; вимогливість до себе та інших; цілеспрямованість; спостережливість (здатність побачити тенденції в розвитку дитини, у формуванні його умінь, навичок, зародження потреб і інтересів).

У розробці професійних вимог до викладача беруть участь різні установи та організації. Неабияку роль у створенні автопортрету може відіграти і сам педагог-андрагог. Викладачам

КПК було запропоновано висловити свою думку та «намалювати» портрет андрагога. Деякі із відповідей мали широкий діапазон у кількісних значеннях. Так, відповідно до даних за проведеним опитуванням, вік викладачів андрагогів може бути від 25 до 90 років, а для деяких зовсім не має значення (як і стать викладача).

Намагання виявити зовнішні атрибути іміджу дозволило виявити деякі особливості, а саме: андрагог має бути людиною жвавою, активною, доброзичливою, широкою, відкритою, стриманою та виваженою з помірною мімікою та жестикуляцією. Деякі респонденти зазначили, що останнє не має значення.

Описуючи поставу викладача-андрагога, було названо такі характеристики: впевнена, пряма, горда, не згорблена, адекватна, виразна, стримана, спокійна, вільна, гармонійна, плавна, не має значення.

Більшість опитаних вважають, що найбільш доцільним буде класичний стиль одягу. Однак, були і наступні варіанти: романтичний, повсякденний, класично-спортивний, зручний, відповідно до обставин (або заходу).

До першої десятки найважливіших рис характеру андрагога були віднесені дружелюбність, доброзичливість, толерантність, відповідальність, відкритість, гнучкість, повага до інших, почуття гумору, чесність, терпимість (терпіння). Серед інших були також зазначені адаптивність, витримка, визнання своїх помилок та некомпетентності в певних галузях, здатність до емпатії (співпереживання), вміння донести думку до слухача, врівноваженість, дисциплінованість, комунікабельність, гуманізм, почуття гідності, критичність, організованість, повага, позитивність, порядність, стриманість, працьовитість, самоповага, спостережливість, тактовність, упевненість в собі, шляхетність, щирість.

Серед професійних здібностей андрагога викладачі, передусім, зазначили компетентність, знання предмету, відповідальність, впевненість, здатність до рефлексії, комунікативні та організаторські здібності. Серед інших були також зазначе-

ні академічні здібності, аналітичне мислення, вміння бачити проблеми, непомітні для інших, вміння вчитися та передавати знання, переконувати, пояснювати, працювати з дорослими людьми, володіти ІКТ, готовність до сприйняття нової інформації, наявність життєвого та професійного досвіду, дидактичні, експресивні здібності, емпатія, емоційний інтелект, поставлене мовлення, здатність визнавати помилки, креативність, публічність, ораторські здібності, здатність до навіювання, тактовність, толерантність, цілеспрямованість, чіткість та логічність у викладенні матеріалу.

Відповіді респондентів представлені без змін. Як можна побачити, у них існує певна нечіткість в розподілі важливих для професійної діяльності якостей характеру та професійних здібностей андрагога, що може вказувати на недостатній рівень володіння базовими поняттями з психології.

Оскільки у переліку професійних педагогічних здібностей є комунікативні та організаційні, ми дослідили їх також, додавши ще й виявлення рівня креативності у викладачів-андрагогів. Було виявлено відмінності між розвитком у педагогів КПК комунікативних та організаційних здібностей. За показником комунікативних здібностей педагоги мають переважно високий (26,7%) та дуже високий (26,7%) рівень (разом – 53,4%). Однак у 23,3% він низький.

Проведене дослідження засвідчило, що рівень організаційних здібностей, на противагу комунікативним, в опитаних є низьким (30%) та нижче середнього (23,3%). Отримані результати вказують, що педагогам важливо надати інструменти для удосконалення по-перше, організаційних здібностей (тайм-менеджмент, розвиток лідерських якостей тощо), по-друге, уміння використовувати власні комунікативні властивості при встановленні та підтримці контакту в процесі педагогічної взаємодії.

Важливим для ефективної роботи педагога є наявність у нього креативних здібностей. За результатами опитування 40% мають середній, а 60% – високий рівень за цим показником.

Приємно було констатувати, що в групі респондентів (викладачі-андрагоги закладів післядипломної педагогічної освіти) із низьким рівнем відсутні.

Результати опитування дають можливість стверджувати, що у процесі педагогічної взаємодії криється значний потенціал, що відкриває широкі перспективи для вдосконалювання всієї системи освіти дорослих, для поліпшення професіоналізму та формування нової концепції взаємодії «викладач – дорослий учень», де обидві сторони виступають як паритетні партнери.

Література

1. Бим-Бад Б.М. Педагогический энциклопедический словарь. – Москва. 2002.– С. 192–193.
2. Березовин Н. А., Коломинский Я. Л. Учитель и детский коллектив. Психол-пед. исследование. Минск, БГУ, 1975.
3. Велитченко Л.К. Психологічні основи педагогічної взаємодії: автореф. дис. ... докт. психол. наук: 19.00.07 / Л. К. Велитченко; наук. кер. О. В. Скрипченко; Нац пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – Київ, 2006. – 41 с. //
4. Вершловский С. Образование взрослых в России: вопросы теории: 17.08. 2013. URL: <http://www.znanie.org/docs/Versh1.htm> Загол. з екрану.
5. Коротаева Е. В. Педагогическое взаимодействие и технологии / Е. В. Коротаева. – М.: Академия, 2007. – 256 с.
6. Коломинский Я.Л. Социальная психология школьного класса : научно-методическое пособие для педагогов и психологов / Я.Л. Коломинский. – Минск: ФУ Аинформ, 2003. – 312 с.
7. Коломинский Я.Л. Психология педагогического взаимодействия / Ред. Я. Л. Коломинский. – Санкт-Петербург : Речь, 2007. – 240 с.
8. Концепція освіти дорослих в Україні / Укл.: Лук'янова Л. Б. – Ніжин: ПП Лисенко М. М. , 2011. – 24 с.
9. Казаренков В. И. Современное образование: проблемы и перспективы: сборник научных трудов – Москва: МГПУ, 1998, – 164 с.
10. Коломинский Я.Л. Социальная психология школьного класса: Науч.-метод. пособие для педагогов и психологов. / Я.Л. Коломинский. – Минск: ООО «ФУ АИНФОРМ», 2003 – 312 с.

11. Леонтьев А. А. Педагогическое общение / А. А. Леонтьев. – Москва: Знание, 1979. – С. 48–53.
12. Леонтьев А. А. Деятельность. Сознание. Личность / А. А. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.
13. Лук'янова Л. Б. Андрагог – соціальний посередник в інформаційно-освітніх процесах дорослої людини / Л. Б. Лук'янова // Професійне становлення особистості. – 2013. – № 2. – С. 20–26.
14. Общие основы педагогики. Конспект лекций – 7. Педагогическое взаимодействие. URL: <http://libsib.ru/pedagogika/obschie-osnovi-pedagogiki-konspekt-lektsiy/7-pedagogicheskoe-vzaimodeystvie>.
15. Психологія педагогічної взаємодії: інтегративний підхід: монографія / В. Л. Зливков, О. В. Завгородня, С. О. Лукомська, С. О. Копилов, О. В. Котух; за ред. В. Л. Зливкова, С. О. Лукомської. – Київ: 2019. – 259 с.
16. Профессиональное образование. Словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика. – Москва: НМЦ СПО. С. М. Вишнякова. – 1999.
17. Подберезський М. К. Характеристика особливостей педагогічної взаємодії / М. К. Подберезський / Вісник Дніпропетровського ун-ту імені Альфреда Нобеля. – 2011. – № 2 (2). – С. 31-35. – (Серія Педагогіка і психологія).
18. Романова Е. 99 популярных профессий. Психологический анализ и профессиограммы. 2-е изд. – СПб.: Питер, 2003. – 464 с.
19. Семенов В. Д. Взаимодействие школы и социальной среды. – Москва: Педагогика, 1986. – 112 с.
20. Никольская О. Л. , Владимирова Л. В. Стили педагогической деятельности учителя и их роль в организации эффективного взаимодействия учитель-ученик: учеб.-метод. пособ. для учителей / О. Л. Никольская, Л. В. Владимирова – Томск: Томский гос. пед. ун-т., 2013. – (Сайт кафедры общей информатики. Учебные материалы преподавателей): URL: http://koi.tspu.ru/koi_books/Yarkina1/4.htm.
21. Wubbels T. Review of research on teacher communication styles with use of the Leary model / T. Wubbels, H. Créton, H. Hooymayers // The Journal of Classroom Interaction. – 1992. – Vol. 3. – P. 1-11.

РОЗДІЛ II. ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД ОСОБИСТІСНОГО РОЗВИТКУ В ПЕРІОД РАННЬОЇ ДОРΟΣЛОСТІ

Н. В. Павлик

2.1. Духовно-психологічний супровід випускників ЗВО, спрямований на гармонізацію їх характерологічного розвитку на етапі переходу до дорослого віку

2.1.1. Особливості характерологічного розвитку в період ранньої дорослості

Процес особистісного зростання при переході від юнацького до дорослого віку (22-24 роки) – це ніби процес ініціалізації, який відкриває можливості входження людини у світ дорослого життя. На жаль, не завжди він проходить безболісно, адже негативний досвід попереднього життя нерідко зумовлює розвиток дисгармоній характеру, які стають причинами психологічних проблем у взаєминах людей. У період ранньої дорослості особистість має сформувані реалістичний світогляд, усвідомити себе як дорослу людину, визначити професійно-кар'єрний напрям, обрати партнера для створення власної сім'ї, знайти сенс свого життя. Психологічний супровід має бути спрямований на допомогу у вирішенні цих завдань з урахуванням психологічних особливостей сучасної молоді.

За результатами дослідження О. Р. Ісаєвої, соціально-кризові явища сьогодення призвели до появи нового покоління, що має особливі психологічні якості [11]. Нове покоління – незріле, безтурботне й безпомічне – спрямовано на споживання (інформації, товарів, послуг, розваг). Воно зростало в період бурхливого розвитку комп'ютерних технологій і тому замість живого контакту віддає перевагу віртуальному спілкуванню. Психологічний портрет сучасного студента має такі дисгармонійні особливості:

- схильність до рефлексії, висока тривожність, вразливість, стресонестійкість;
- високий рівень домагань при відсутності навичок розв'язання проблем;
- прагнення до незалежності, індивідуалізм, прагматичне ставлення до оточуючих;
- відсутність психічних ресурсів для виконання суспільних вимог і норм поведінки;
- схильність до імпульсивних вчинків, некритичність до своїх дій;
- нездатність до самостійної організації свого часу (цілі часто змінюються);
- несформованість саморегуляції (прогнозування, планування, самоконтролю, оцінки);
- нездатність до тривалої зосередженості, швидка стомлюваність;
- кліпове мислення (нерозуміння фундаменталізму наукових знань).

Аналіз О. Р. Ісаєвою експертних оцінок викладачів на основі їх спостережень за студентами визначив спектр психологічних проблем сучасних випускників університетів:

- несамостійність, некритичність до своїх дій, відсутність навичок самоорганізації;
- переоцінка своїх можливостей, що зумовлює негативний психоемоційний стан;
- нездатність до самоорганізації, прийняття самостійних конструктивних рішень;
- несформованість комунікативних навичок (труднощі у підтримці тривалих стосунків).

Проте психологічною компенсацією є виражений інтелектуалізм, який допомагає орієнтуватися в інформаційних ресурсах і швидко знаходити потрібну інформацію [11].

Критеріями досягнення дорослості є: здатність до відповідальності за себе та інших, до адаптації в нових умовах і вирішення протиріч; набуття конструктивних рис характеру; опа-

нування зрілими ставленнями до себе, людей, світу; готовність до духовного самовизначення і морального самовдосконалення. Духовне становлення особистості відбувається на основі розвитку моральної свідомості й самосвідомості, розумових і творчих здібностей, вміння самостійно здобувати знання. У процесі подолання криз зростає роль самоактивності, яка допомагає набути навички духовного саморозвитку.

Важливою умовою гармонійного психологічного становлення особистості є розвиток духовної сфери. Духовний розвиток у період ранньої дорослості зумовлений актуалізацією духовно-релігійних, етичних, естетичних, гуманістичних, пізнавальних цінностей. Показниками духовного зростання особистості є:

- здатність до особистісного самовизначення (професійного, інтимно-комунікативного, морального, духовного, релігійного);
- зростання значущості критеріїв чесності, обов'язку, совісті, естетики;
- становлення почуття гармонії світу, свідомого ставлення до добра і зла [17].

Озлобленість, зневажливе ставлення до інших, скупість, заздрість, прагнення до насолод – ці деструктивні риси, які несумісні з духовністю [4], вони є ознаками характерологічних дисгармоній і чинниками психологічних проблем в період становлення дорослості. Отже, дисгармонії характеру виступають чинниками психологічних проблем сучасної молоді. Розглянемо психологічні особливості дисгармоній характеру особистості.

2.1.2. Дисгармонії характеру як чинник психологічних проблем особистості

З давніх часів ученими описувалися різні варіанти стійких дисгармоній характеру. Диференціація дисгармонійних характерів визначалася, переважно, соціальними й поведінковими критеріями, які оцінювались із соціально-психологічних пози-

цій за допомогою таких понять: асоціальність, агресивність, відсутність почуття провини. Основою аномалій характеру особистості є викривлення моральних принципів, втрата або значне зниження самоконтролю, унаслідок чого людина виявляє нездатність до конструктивного способу життя. У судово-психіатричній експертизі був застосований термін «психопатія» для характеристики відхилень психіки, що зумовлюють патологію характеру (при відсутності грубих психічних порушень), що впливає на поведінку, вчинки людини. Класичний опис основних форм психопатій як дисгармоній характеру особистості одним з перших дав П. Б. Ганнушкін [5]. Він описав дисгармонії характеру, які визначив на підставі соціально-поведінкових критеріїв. О. В. Кебріков, розвиваючи ідею П. Б. Ганнушкіна, ввів термін «патохарактерологічний розвиток» – патологічний розвиток особистості, пов'язаний із впливом хронічних психогенних соціально-психологічних чинників, неправильного виховання, що призводить до розвитку дисгармоній характеру та становлення незрілої особистості. Наслідком патохарактерологічного розвитку виступає дисгармонійний характер – комплекс дисгармонійних рис, що не підпорядковані моральній саморегуляції й викликають стан психологічного дискомфорту особистості та її оточення й руйнують взаємини людини зі світом.

Психологічною передумовою патохарактерологічного розвитку є дисгармонія характеру, яка може бути або вродженою (конституціональна психопатія), або набутою (акцентуація характеру). Акцентуації й психопатії спричиняють соціально-психологічну дезадаптацію особистості. Психологічними детермінантами розвитку дисгармоній є наслідовані (вроджені) чинники та негативні соціальні фактори (жорстокі умови, втрата батьків, виховання у неповній родині тощо). Патологічний характер розвивається, коли психіка запам'ятовує жахи з дитинства: пияцтво, бійки, лайки, аморальність, тривале перебування у стресі або в атмосфері суворой байдужості. Тому

навіть у зовні благополучних родин при відсутності турботи і любові зростають діти з дефектами характеру [9].

Відповідно до концепції К. Шнайдера, будь-який патохарактерологічний розвиток тісно пов'язаний з поняттям «страждання», оскільки від дисгармоній характеру страждає як сама людина, так і суспільство навколо (адже дисгармонійні риси зумовлюють життєві труднощі, які відчуває або сама людина, або її найближче оточення внаслідок аморального ставлення з боку характерологічно-дисгармонійної людини) [26].

У класичній клінічній психіатрії К. Леонгард розробив класифікацію рівнів гармонійності характерів: нормальний; акцентуований (характер з надмірним посиленням окремих рис) і дисгармонійний характер. Коли виразність певної риси характеру досягає граничних величин виникають акцентуації характеру – як результат посилення окремих особистісних рис. А. Є. Лічко зазначав, що девіації характеру при акцентуаціях, на відміну від вроджених психопатій, мають зворотний характер (вони можуть бути скомпенсованими, або зникнути з часом) [10]. Д. Є. Мелехов відзначав, що при патохарактерологічному розвитку особистість проходить ряд рівнів – від декоординації її структурних частин до їх дезінтеграції, розпаду, деградації [14, с. 30].

На психологічному рівні дисгармонії виникають унаслідок неузгодженості між духовно-моральною сферою, інтелектом, почуттями і волею особистості, що порушує її цілісність. Інтелектуальність, що не пов'язана з життям, може призвести до абстрактного стилю дій, до атрофії волі, до зайвої педантичності. Девіації духовно-моральної сфери знижують вимогливість до себе, зумовлюючи нездатність до відповідальності, до здійснення морального вибору, прояву духовних почуттів (любові, співстраждання).

Аналіз особливостей дисгармоній характеру показав, що усі типи акцентуацій можуть бути умовно поділені на дві групи, які створюють передумову для розвитку невротичного (м'яко-дисгармонійного) або психопатичного (жорстко-дис-

гармонійного) типів дисгармонійного характеру. До передумов розвитку невротичного характеру належать сенситивний, неврастенічний, психастенічний, лабільний, циклоїдний, конформний, нестійкий типи акцентуацій (за типологією А. Є. Лічко). Передумови формування психопатичного характеру представлені такими типами акцентуацій, як шизоїдний, педантичний, епілептоїдний, гіпертимний і демонстративний.

Розвиток невротичного характеру пов'язаний з деструктивними психологічними факторами: стресами, психотравмуючими емоційно значимими переживаннями, що зумовлюють емоційно-вольову нестійкість і слабкість емоційно-вольової саморегуляції.

При невротичному характері відбувається втрата душевного спокою (людина, зберігаючи ясну самокритику, втрачає психологічний спокій, тяготиться своїм станом, але нічого не може з цим зробити). Ознаками невротичного характеру є: зниження настрою, дратівливість, відчуття внутрішнього дискомфорту, апатія. Д. О. Авдєєв пов'язує невротичний характер з деструктивним соціальним впливом і визначає невроз як «нормальну поведінку в ненормальному суспільстві» [1].

Психопатичний характер, на відміну від невротичного, являє собою більш глибоку, стабільну дисгармонію, що призводить до порушення адаптації людини в соціумі, оскільки для психопата обмежень не існує. Ставлення до оточуючих відрізняються жорсткістю, аморальністю. Людина, яка має психопатичний характер, не поступлива, мстива, часто свариться, вступає в бійку, не може змовчати, якщо чимось незадоволена; невдачі викликають сильне роздратування і пошук винних.

Психопатичний характер пов'язаний, переважно, з дефектами моральної сфери. Креативність і комунікабельність у таких людей виступають як психологічна компенсація їх нездатності до духовних почуттів, відповідальності, турботи про близьких. Слід зазначити, якщо людина з невротичним характером завдає душевного болю переважно собі, то представники психопатичного характеру створюють психічний дискомфорт біль-

шою мірою для оточуючих (у наслідок аморально-байдужого ставлення до них). Сприятливим ґрунтом для виникнення психосоматичних захворювань є домінування егоїстичної й прагматичної спрямованості особистості.

Про зв'язок психопатичного характеру з девіаціями моральної сфери свідчать дослідження О. М. Морозова, які показали, що дефект моральної сфери – моральнісний ателіоз (незавершеність, недосконалість, моральна ущербність) проявляється у відсутності совісті, сорому. Моральнісний ателіоз є стійкою моральною патологією, що визначає деструктивність емоційних і вольових рис, які проявляються на психологічному рівні у вигляді наступних феноменів: «ателіоз емоцій» – домінування егоцентризму, який визначає невмотивоване почуття суперництва і бажання самоствердження; «ателіоз волі» – нездатність до тривалої зосередженості на корисній праці, гедоністична мотивація, спотвореність потягів, девіації сексуальної поведінки, підвищення асоціальної активності; «ателіоз мислення» – сурогат інтелекту й несамокритичності, що проявляється у нещирості, хитрощах, маніпулятивності. О. М. Морозов зазначає, що «відхилення соціальної орієнтації при моральному ателіозі характеризується інфільтрацією усього психічного ладу особистості егоїстичними установками, які зорієнтовані на задоволення інфантильно-гедоністичних потреб» [15, с. 138]. Описані П. Б. Ганнушкіним типи психопатичних характерів (патологічні брехуни, *антисоціальні*, байдужі, дратівливі та інші) наочно ілюструють роль недосконалості моральної самосвідомості у процесі розвитку особистісних дисгармоній. При описі різних типів психопатів К. Шнайдер звертав увагу на наявність дефектів духовно-моральної саморегуляції: «Байдужими психопатами ми називаємо людей, які не відчувають співстраждання, сорому, каяття, совісті, ... марнославні психопати хочуть здаватися значніше, ніж вони є насправді, ... експлозивні – скипають з незначного приводу, ... безвільні психопати не роблять жодного опору» [26, с. 35-38].

Отже, усі типи дисгармоній мають загальну ознаку: недостатньо сформовану духовно-моральну самосвідомість, що руйнує цілісність особистості, визначає низький рівень емоційно-вольової саморегуляції, порушення соціально-психологічної адаптації та нездатність людини до конструктивних взаємин. Відтак, дисгармонії характеру є наслідком несформованості духовно-моральної саморегуляції особистості.

Дефекти духовно-моральної самосвідомості проявляються у перекручуванні ієрархії мотивів особистості. Потреби переростають в афектогенні ситуаційно-імпульсивні мотиви психопатичної самореалізації: егоцентризм, непомірне прагнення до визнання, домінування й володарювання, завищену самооцінку, впертість, уразливість, нетерпимість, схильність до пошуків приводів для розрядки афективної напруги. Ці мотиви зумовлюють подальший розвиток дисгармонії, що призводить до зміни усієї структури психічної діяльності людини. Отже, психопатичний характер пов'язаний з дефектами духовно-моральної сфери (безвідповідальністю, нездатністю до морального вибору, прояву духовних почуттів), що зумовлює значні девіації поведінки.

При невротичному характері дефекти духовно-моральної сфери також присутні, проте в іншому співвідношенні. Л. Карпмен запропонував замінити термін «психопатія» на «анетопатія» (патологічна відсутність морального почуття), а його послідовник Р. Міллер висунув диференційно-діагностичну ознаку між неврозом і психопатією саме за моральним критерієм: «якщо у психічно хворої людини є совість і почуття провини, то це – невроз, у психопата немає ні совісті, ні почуття провини, у найкращому разі – тільки почуття незручності від тих або інших проявів власного характеру» [14, с. 36].

Сьогодні психологія знов звертається до духовно-моральних основ і стверджує, що саме духовний вимір визначає гармонійність особистості, що аморальні риси дезорганізують волю, виводять з-під контролю емоції, уяву.

Аналізуючи типи особистісних дисгармоній, ми звернули увагу на їх ознаки за критерієм стенічності-астенічності емоційно-вольових проявів. Емоційні дисгармонії можуть мати амбівалентну енергетичну спрямованість: в одних випадках – це активні, стенічні негативні емоції (невдоволення, гнів, злість), в інших, – їх енергетичний заряд знижений, емоції пасивні, астенічні (смуток, тривога, депресія). Вольові дисгармонії також амбівалентні: з одного боку, вони проявляються в астенічних тенденціях: слабовіллі, неорганізованості, нестійкості інтересів, нетерплячості, а з іншого, – у стенічних, але непомірних вольових проявах, коли наполегливість перетворюється в упертість [16]. Астенічні емоційно-вольові дисгармонії зумовлюють формування м'яко-дисгармонійного (невротичного) характеру, а стенічна емоційно-вольова дисгармонійність сприяє розвитку жорстко-дисгармонійного (психопатичного) характеру.

Таким чином, ми підтверджуємо, що психологічним чинником розвитку дисгармоній характеру виступає несформованість духовно-моральної саморегуляції.

2.1.3. Духовно-моральнісний підхід до психологічного супроводу особистості на етапі переходу до дорослого віку

Сучасне суспільство переживає загострення політичної, економічної та моральної кризи, внаслідок чого у змісті вітчизняної системи освіти спостерігається світоглядний хаос, орієнтація суто на інтелектуалізм, на засвоєння, переважно, наукових знань та інноваційних технологій. Державна політика спрямована не на підтримку молодого сім'ї, а на стимуляцію позашлюбного життя. Пристосування до психогенних умов сучасності перешкоджає продуктивному розвитку самосвідомості молодого людини й руйнує гармонію її внутрішнього світу, що зумовлює дисгармонійний характерологічний розвиток при переході особистості до дорослого віку. За умови несформованості моральних рис особистість не здатна до гармонійної самореалізації й набуття якостей дорослої людини.

Емоційна неврівноваженість, егоцентризм, агресивність, втрата самовладання, слабовілля, безвідповідальність – усе це є проявами дисгармоній характеру, які негативно позначаються на духовному і фізичному здоров'ї молодих людей й зумовлюють їх нездатність до побудови гармонійних взаємин, розв'язання складних соціальних і професійних ситуацій. Молоді люди втрачають сенс життя, впевненість у майбутньому своєї країни, що зумовлює поширення трудової міграції, алкоголізму, наркоманії, злочинності. Ця сумна реальність зумовлює актуальність створення системи духовно-психологічного супроводу навчання випускників закладів вищої освіти, спрямованого на гармонізацію їх характеру та особистісного розвитку в цілому.

Для розробки методологічних засад духовно-психологічного супроводу звернемося до вітчизняної духовно-освітянської спадщини, яка представлена у роботах видатних філософів, просвітителів вітчизняної педагогічної школи. Дореволюційні педагоги головною метою вважали виховання християнської моральності: шанобливого ставлення до старших, правдивості, працелюбності, цнотливості, терпіння, скромності, які зростають на основі любові й релігійної віри. Моральні якості, які культивувалися під впливом українських просвітителів – щедрість, безкорисливість, служіння ближнім – знайшли відображення у педагогічних ідеях К. Д. Ушинського, який вважав, що моральність має ґрунтуватися на твердій волі. Сьогодні все більше українських педагогів і психологів погоджуються з тим, що саме християнські духовно-моральні засади – це порятунок нації. Проблема духовного та морального розвитку людини викликає величезний інтерес у сучасних дослідників (Д. О. Авдєєва, С. О. Білорусова, Б. С. Братуся, Ф. Ю. Василюка, В. І. Слободчикова, Л. П. Шеховцової та інших). Сучасні вітчизняні вчені підкреслюють важливість поєднання освіти і національної культури у процесі розкриття творчого потенціалу, наповнення навчального процесу програмами духовно-морального змісту, які стають своєрідним тренажем моральних

дій та вчинків. Сьогодні теорію духовно-морального виховання впроваджують видатні педагоги сучасності: Ш. Амонашвілі, Б. Братаніч, Г. Васянович, А. Зязюн, Л. Москальова, О. Сухомлинська та ін. Духовно-моральна вихованість особистості є пріоритетною метою освітньої системи [2].

На основі узагальнення особистісного (І. Д. Бех, А. Маслоу, К. Роджерс, С. Л. Рубінштейн, В. В. Рибалка та ін.) і духовно-екзистенціального (Б. С. Братусь, О. І. Климишин, М. В. Савчин, В. Франкл та ін.) підходів нами було обгрунтовано духовно-моральнісний підхід, який втілюється у заходах психологічного супроводу, спрямованого на гармонізацію характерологічного розвитку особистості.

Значений підхід дозволяє розглядати вищі духовні особистісні утворення (моральну самосвідомість, духовний потенціал) як динамічні системи, що розвиваються, актуалізуються і детермінують гармонізацію розвитку особистості.

Сутність підходу полягає у тому, що гармонійність характеру визначається процесом духовно-морального становлення особистості. Розширення моральної самосвідомості зумовлює ускладнення світогляду, наповнення його духовним сенсом, що сприяє актуалізації духовного потенціалу, розвитку моральної саморегуляції. Усвідомлюючи власні риси, людина набуває досвіду їх інтеграції з метою гармонійної адаптації до різних життєвих ситуацій, що гармонізує її поведінку.

Розвиток характеру пов'язаний як з конструктивними, так і деструктивними рисами, але при гармонійному характері міра прояву конструктивних рис значно перевищує прояв деструктивних. У структурі гармонійного характеру домінують конструктивні риси, а моральна самосвідомість здійснює регуляцію деструктивних, які, за умови свідомого самоконтролю над ними, виконують інструментальні функції (самозбереження, захисту). Гармонізація характерологічного розвитку досягається шляхом постійного духовно-морального самоудосконалення.

Духовно-моральнісний підхід спирається на наступні принципи.

1. Принцип *духовно-моральнісної детермінації* полягає у розумінні ієрархічності структури особистості (*нижчі психічні властивості* (психофізіологічні, психосоматичні), *вищі психологічні якості* (інтелект, почуття, соціальність, воля) та *вершинні духовно-моральні утворення* (духовний потенціал, моральна самосвідомість, особистісна спрямованість) і детермінаційної функції її вищих підструктур. Вершинні духовно-моральні утворення виступають провідними регуляторами інших підструктур і детермінують гармонізацію рис характеру. Одухотворені соціальні, інтелектуальні, вольові, почуттєві психологічні якості набувають морально-регуляційних властивостей і визначають врівноваженість і моральність поведінкових проявів. Розвиток чесності, совісності, відповідальності сприяє зміцненню волі, що зумовлює цілісність і силу характеру. Моральність виступає змістовою характеристикою емоційно-вольової активності людини й визначає становлення конструктивних рис, контроль над деструктивними.

2. Принцип *позитивності* у розвитку моральнісних ставлень – як основи гармонійного характерологічного розвитку – означає спрямованість на позитивне прийняття себе, інших людей, проблемних ситуацій і життя в цілому. Моральнісні ставлення визначають позитивний емоційно-психологічний стан особистості, ознаками якого виступають психічна врівноваженість, доброта, узгодженість між словом і діями. Моральнісні ставлення до себе проявляються у скромності, гідності; до людей – у повазі, довірі; до справи – у терплячості, **відповідальності**; до духовного світу – у совісності, любові. Позитивність прийняття зумовлює почуття безумовної цінності особистості іншого, яке визначає орієнтацію на кращі якості будь-якої людини, уміння сприймати ситуації оптимістично. Гармонізація характеру відбувається завдяки досвіду позитивних почуттів, вміння нейтралізувати негатив (гнів, образи) за допомогою доброго жарту або визнанням своєї неправоти.

3. Принцип «психоелевації» спрямований на процес оволодіння формами гармонійної поведінки. Психоелевація пов'язана з моральним окультуренням характеру, приведенням у гармонійну пропорційність рис шляхом помірності поведінкових проявів, розвитком самоконтролю, належного спрямовування негативних рис. Гармонізація характеру відбувається завдяки розвитку *інтернальності* (відповідального ставлення до усіх подій власного життя), *конгруентності* (узгодженості думок, ставлень і почуттів з поведінкою), здатності до *самодопомоги* (творчого знаходження засобів допомоги собі та іншим). Гармонізація характеру особистості відбувається у процесі актуалізації духовного потенціалу під впливом наступних детермінант:

- *особистісної рефлексії*, яка сприяє розвитку когнітивних психічних функцій (самопізнання, самоусвідомлення), психологічної саморегуляції поведінки;
- *моральної самооцінки*, яка активізує розвиток самоусвідомлення позитивних і негативних рис, становлення адекватної «Я-концепції», мотивації самовдосконалення;
- розвитком *моральнісних ставлень* до духовного і матеріального світу;
- *здатністю до децентрації*, подолання егоїзму, що сприяє розширенню самосвідомості й зумовлює досягнення особистістю вищих духовних станів (любові, творчості), які згодом набувають стійкості й перетворюються у гармонійні риси характеру;
- *духовною особистісною спрямованістю*, яка активізує духовний потенціал і сприяє реалізації цінностей самопізнання, духовності, саморозвитку, самоактуалізації;
- *мотивацією до духовно-морального самовдосконалення*, яка активізує морально-вольовий самоконтроль і визначає особистісну активність щодо конструктивного самовиховання.

Детермінаційний вплив цих чинників сприяє активізації становлення духовних, емоційних, вольових психологічних утворень, що посилює моральну саморегуляцію.

Відтак, розкриття духовного потенціалу гармонізує характерологічний розвиток особистості на етапі переходу до дорослого віку, сприяє духовній самоактуалізації, посилює емоційно-вольовий самоконтроль і мотивацію до самовдосконалення та морального самовиховання. Духовно-психологічний супровід випускників університетів має бути спрямований на формування адекватної саморефлексії, позитивного прийняття інших людей, розвитку моральнісних ставлень до себе, до інших, до природи й життя в цілому.

2.1.4. Технологія індивідуального духовно-моральнісного консультування

При розробці технології індивідуального духовно-моральнісного консультування ми спиралися на духовно зорієнтований підхід (Т. О. Флоренська), формою реалізації якого є діалогічне консультування, що припускає наявність трьох рівнів діалогу, які відповідають духовному рівню клієнта [22]. Це рівень емпатійного вислуховування клієнта; рівень перетворення його духовного стану в ході взаємного осмислення і розв'язання його життєвої проблеми; і рівень катарсису і зміни особистості, що відбувається завдяки зустрічі клієнта зі своїм «духовним Я». Катарсис є моментом духовного пробудження особистості.

Духовно-моральнісне консультування сприяє актуалізації духовно-моральної спрямованості, що гармонізує особистість, визначає її унікальність, цілісність, додає сенсу життя, адже при відсутності духовно-моральної орієнтації з'являється прагнення заповнити духовну порожнечу матеріальними благами або психічними процесами, які створюють ілюзію повноти життя й перешкоджають духовному розвитку.

Побудова консультативного процесу базується на сполученні таких парадигм:

- *гуманістичної психотерапії* (К. Роджерс та ін.), яка спрямована на особистісне зростання, самоактуалізацію, морально-гармонійну взаємодію з людьми, природою, культурою;
- *екзистенційної логотерапії* (В. Франкл та ін.), де головна увага приділяється відповідальності за пошук унікального сенсу свого життя, за реалізацію вищих цінностей;
- *християнськи зорієнтованої психотерапії* (Т. О. Флоренська та ін.), що спрямована на розвиток духовно-морального самоусвідомлення та виправлення власних помилок;
- *позитивної психотерапії* (Н. Пезешкіан), яка має за мету розвиток позитивного мислення, позитивних почуттів людини.

Специфікою зазначеного консультування є декларування психологом-консультантом своєї духовної позиції, яка відкриває йому широкі можливості надання зворотного зв'язку щодо моральної оцінки вчинків клієнта. Професійно-необхідною особливістю консультанта виступає наявність духовного стрижня, що вимагає постійної моральної роботи над собою і надає можливість духовної опори для клієнта. Етичними установками консультанта є:

- безумовне прийняття особистості клієнта, забезпечення почуття надійності, щира підтримка, емпатійна увага, конфіденційність;
- консультант має виходити з конкретного запиту клієнта і, досліджуючи приховані за ним мотиви, виявляти глибокі причини звертання за психологічною допомогою;
- у проблемах духовно-морального змісту консультант прагне допомогти усвідомленню протиріччя між «наявним Я» і «духовним Я», залишаючи за клієнтом право вибору;

- консультант не маніпулює клієнтом, але може висловити моральну оцінку, щоб підвести клієнта до самостійної оцінки його «наявного Я»;
- психолог допомагає усвідомити причину переживань, пов'язаних з голосом совісті;
- зберігаючи свою рольову позицію, консультант не повинен вступати з клієнтом у відносини рівноправності, оскільки це зумовлює проблеми переносу і руйнує конструктивний діалог.

Метою духовно-морального консультування є допомога особистості у вирішенні своїх психологічних проблем шляхом морального самовиховання, особистісного саморозвитку клієнта, розкриття його «духовного Я» (совісті, духовної інтуїції, духовного потенціалу), розвитку позитивного мислення, позитивних почуттів.

Основними принципами консультування виступають наступні положення:

1. Принцип *духовно-моральної детермінації* означає залежність (причинність) психічних явищ від певних чинників. Психічні явища вищого рівня (духовно-моральні цінності) визначають діяльність психічних функцій (мислення, уяви, почуттів, волі) і виступають факторами гармонізації характеру. Відтак, розвиваючи чесність, совість, відповідальність, ми зміцнюємо духовно-моральну саморегуляцію, розвиваємо волю, що сприяє врівноваженості, силі й цілісності характеру. Духовні цінності можуть актуалізуватися в значимій для людини ситуації і сприяти формуванню ставлення у клієнта до духовного розвитку як до ціннісного явища.
2. Принцип *позитивності* полягає у позитивному ставленні до людей, до проблемних ситуацій, до життя в цілому. Це означає, що людина має виконувати роль своєрідного буфера, який не відбиває негатив, що надходить ззовні, а нейтралізує його своєю позитивністю. Найчастіше люди поведуться відповідно до принципу «віддзер-

калювання»: один помилився, інший «віддзеркалив»: «Сам такий!» У результаті деструктивного спілкування лише помножується негатив, розпалюється ворожнеча. Необхідно вміти припиняти цей негатив на початковій стадії за допомогою доброго жарту, ласкавого слова або визнання своєї неправоти. Потрібно вміти перемикати власну увагу і увагу співрозмовника на позитив. Тому в кожній людині необхідно бачити позитив, який вона має. Для реалізації принципу позитивності у проблемних ситуаціях слід вчасно переформулювати запитання: «За що мені це?» у позитивному ключі: «Для чого мені це?» Складні ситуації слід розглядати як умови завдання, яке потрібно вирішити. Життєві труднощі розглядаються з позиції користі, яку має для людини процес їх подолання. Дотримуючись принципу позитивності, клієнт розвиває своє позитивне мислення – уміння інтерпретувати ситуації з погляду оптимізму, творчо знаходячи альтернативні способи розв'язання проблем і запобігати патогенним почуттям (роздратування, образ).

3. Принцип *цінності особистості* – це орієнтація на образ Божий в людині, який проявляється в розумі, волі, моральній силі. Нерідко причиною негативного ставлення до людини є проєкція власних недоліків. Тому слід спиратися на кращі якості особистості, надавати презумпцію невинуватості кожній людині, намагатися зрозуміти і виправдати її.
4. Принцип *інтернальності* полягає у формуванні у клієнта відповідального ставлення до усіх подій власного життя. Наприклад, у конфліктній ситуації не треба когось звинувачувати, а слід усвідомити частку власної неправоти у ситуації, що склалася, і зосередитися на тім, який з можливих варіантів вирішення конфлікту є оптимальним.
5. Принцип *конгруентності* (єдності психіки й діяльності) проявляється у єдності системи ставлень клієнта і його

поведінки. Погодженість почуттів людини з її реальним життям свідчить про конгруентність особистості й гармонійність її характеру. Ставлення до проблеми зумовлює методи її розв'язання. Неузгодженість поведінки людини з її щирими мотивами сприяє розвитку неконгруентності, яка визначає дисгармонійність характеру.

6. Принцип *помірності* (золотої середини) означає, що гармонізація характеру – це приведення у гармонійну домірність прояву його рис. Необхідно дотримуватися належної міри в усьому. Міра, як норма гармонійного існування, визначає гармонійний ритм життя. Перебуваючи в гармонії з вищими цінностями, можна досягти спокою та психічного балансу.
7. Принцип *антиномічності* полягає у розумному співвідношенні суперечливих критеріїв. Наприклад, консультант має диференціювати суб'єкта (особистість клієнта), що завжди має позитивну цінність, від його вчинку, який оцінюється відповідно до моральних критеріїв. У християнстві принцип антиномічності проявляється у настанові: люби грішника, але ненавидь гріх. Так, людина, що мене зрадила, не перестає бути для мене значимою, незважаючи на свій аморальний ічинок, і тому заслуговує прощення (за умови, що вона усвідомила свою провину). Отже, будь-яку людину необхідно сприймати з позиції позитивності й водночас з погляду духовно-моральної оцінки проявів її поведінки.
8. Принцип *«психоелевації»* – вирощування, окультурення, облагороджування особистості клієнта. У гармонійному характері мають домінувати позитивні якості, але негативні риси (гнівливість, педантичність, індивідуалістичність) певною мірою також потрібні людині як інструменти самозбереження й саморозвитку. Важливо вміти їх контролювати й спрямовувати у потрібне русло (наприклад, гнів спрямовувати не на інших людей, а на власне слабовілля, щоб активно працювати над собою).

Гармонізація характеру клієнта полягає у розвитку його самоконтролю, на основі чого відбувається свідоме «виращування» позитивних рис й окультурення негативних якостей.

9. Відповідно до принципу *духовно-особистісної інтеграції*, гармонізація особистісного розвитку відбувається на основі розвитку базових процесів: духовно-морального, інтелектуального, комунікативного, емоційного, вольового, психофізіологічного. Розв'язання життєвих проблем здійснюється шляхом підвищення рівня свідомості клієнта з орієнтацією на стратегічну мету – гармонізацію його характеру і особистості в цілому.
10. Принцип вищої *цілісності*: життя людини розглядається як цілісний процес, усі події життя мають сенс і цінність. Це дозволяє усі переживання та світоглядні переконання розглядати з позицій єдності людини і світу. Будь-який досвід розглядається як особистісне надбання, що допомагає уникати типових помилок у майбутньому.
11. Принцип *самодопомоги* – полягає у розвитку здатності клієнта до творчого знаходження засобів допомоги собі та іншим шляхом саморозвитку, гармонізації та адаптації.

Консультативний процес має 2 основні фази – діагностичну та корекційну і здійснюється в 4 етапи. На кожному етапі вирішуються певні завдання (табл. 2.1).

Таблиця 2.1.

Етапність організації консультативного процесу

Назва етапу	Завдання кожного етапу консультування	Напрями психологічного впливу
Психо-діагностичний	Встановлення емоційного контакту із клієнтом, з'ясування особливостей його характеру і психологічних проблем.	Психодіагностика ціннісної системи, рис характеру, визначення зони найближчого особистісного розвитку.

Продовження Таблиці 2.1.

Когнітивно-ціннісний	Усвідомлення клієнтом особливостей свого характеру, цінностей та інших якостей, переформування проблеми в категоріях духовно-психологічного підходу.	Ознайомлення клієнта з результатами психодіагностики, аналіз життєвого досвіду, усвідомлення духовно-моральних аспектів психологічних проблем, формування у клієнта ставлення до духовного розвитку як до ціннісного явища.
Емоційно-оцінювальний	Формування мотивації духовної роботи над собою, моральнісних ставлень до людей, до себе, до світу в цілому. Бажаною метою є катарсичне емоційно-ціннісне переосмислення дійсності й досягнення перспектив «нового життя».	Робота з переживаннями клієнта. Психологічний вплив спрямовано на визнання клієнтом (у можливих для нього межах) частини своєї неправоти, некомпетентності, у результаті яких виникла проблема; самовизначення щодо шляхів розв'язання проблеми, розробка програми з морального самовиховання.
Гармонійно-поведінковий	Знаходження і апробація клієнтом адекватних форм гармонійної поведінки, навчання утриманню системи духовно-моральних меж у міжособистісному спілкуванні.	Стимулювання клієнта до прояву самостійності й відповідальності, розгляд можливих варіантів вирішення проблеми й належної поведінки в аналогічних ситуаціях у майбутньому.

1. Завданням психодіагностичного етапу є встановлення емоційного контакту з клієнтом, з'ясування психологічних проблем, діагностика ціннісної системи, рис характеру, особистісних якостей, визначення духовного рівня особистості, зони її найближчого розвитку. На етапі діагностики психолог займає позицію активного дослідника: визначає коло психологічних проблем клієнта, висуває гіпотези щодо духовно-моральних аспектів причин

їх виникнення, прояснює бажаний результат консультування, аналізує психологічні ресурси клієнта щодо вирішення проблеми.

2. Когнітивно-ціннісний етап консультування спрямований на роботу з усвідомлення клієнтом своїх цінностей, рис характеру, співвіднесення моральних категорій із власними якостями. Завданням цього етапу є надання допомоги клієнту в самоусвідомленні через розвиток духовно-моральної, ціннісно-сислової і когнітивної сфер. На когнітивно-ціннісному етапі усвідомлення клієнтом сутності своєї проблеми здійснюється переважно через знання щодо категорій духовності, моральності, розуміння цілей і мотивів поведінки інших, переформулювання проблеми в категоріях духовно-морального підходу. На цьому етапі відбувається перевірка консультантом своєї гіпотези стосовно причини психічних страждань клієнта. Протягом когнітивно-ціннісного етапу консультант оцінює Я-концепцію клієнта з погляду відповідності її соціокультурним моральним нормам і підводить клієнта до розуміння й усвідомлення справжніх причин, які породжують його проблему. Особлива увага приділяється усвідомленню моральних аспектів психологічних проблем, розвитку здатності до співвіднесення суджень, почуттів з духовно-моральними критеріями. Тут доцільно сприяти усвідомленню клієнтом особливостей власного характеру, здійснюючи аналіз життєвого досвіду, і виводити його на знаходження сутнісних сенсів життя.
3. Емоційно-оцінювальний етап консультування присвячений роботі з переживаннями клієнта. Завданням цього етапу є допомога клієнтові у формуванні ставлення до духовності й моральності як до ціннісний явищ, диференціація духовно-моральних почуттів (відповідальності, совісті, людської гідності), розвиток моральнісних ставлень, формування мотивації духовного розвитку. Духовно-психологічне консультування базується на по-

ложенні: «у конфлікті не буває правих і винних; якщо я не можу конструктивно вирішити ситуацію, то я в чомусь не правий». Тобто, будь-які життєві колізії розглядаються як умови задачі, яку треба розв'язати оптимально, й нести відповідальність за усе вчинене й упущене (В. Франкл). Таким чином, відбувається орієнтація клієнта на розвиток внутрішнього локусу контролю. Психологічний вплив консультанта має бути спрямований на усвідомлення й оцінку клієнтом свого вчинку або лінії поведінки у проблемній ситуації як неправильних у системі моральних координат. Тут важливо досягти розуміння і визнання клієнтом (у можливих для нього межах) частини своєї неправоти, некомпетентності, в результаті яких виникла проблема, щирого покаяння у власному аморальному вчинкові. Кінцевою метою емоційно-оцінкового етапу є катарсичне емоційно-ціннісне переосмислення дійсності й формування нового морального ставлення до людей, до себе, до світу в цілому. Наприкінці цього етапу консультант разом із клієнтом визначають задачі духовного розвитку й розробляють програму з морального самовиховання заради досягнення перспектив «нового життя».

4. Гармонійно-поведінковий етап спрямований на знаходження й апробацію клієнтом адекватних форм гармонійної поведінки. Кожен знає, як важко себе змінити, навіть якщо й розумієш, що і як треба робити (психоаналітична «аксіома» про те, що процес самопізнання є одночасно і процесом самозміни, ставиться під сумнів). Тому в духовно-психологічному консультуванні консультант не кидає клієнта на стадії усвідомлення, а показує йому перспективу подальшої гармонійної поведінки, втілення в життя моральних принципів, підводить його до усвідомлення відповідальності за свої вчинки і за своє життя. Завданням цього етапу виступає укорінення до рівня поведінкових патернів здатності особистості до

самовизначення, морального вибору; закріплення навичок гармонійної поведінки. Психолог здійснює емоційну підтримку клієнта в його зусиллях справитися із собою у складній ситуації, сприяє в пошуках форм адекватної поведінки, стимулюючи клієнта до прояву самостійності та відповідальності. На гармонійно-поведінковому етапі доцільно проводити розгляд можливих варіантів розв'язання проблеми і зіставляти кожний з них із системою духовно-моральних принципів; допомагати клієнтові в антиципації належної моральної поведінки в аналогічних ситуаціях у майбутньому. На заключному етапі консультування остаточно обговорюється і корегується програма подальшої духовної роботи клієнта над собою, визначаються терміни її реалізації, і людину відправляють у «самостійне плавання» з духовно-моральнісного самовиховання. Але психолог-консультант завжди залишає за клієнтом можливість звернення у разі нагальної потреби.

Методами духовно-моральнісного консультування є бесіда у формі діалогу, з використанням типових прийомів (перефраз, уточнення, узагальнення, резюме); інтроспекція, що заснована на самоспостереженні й самоусвідомленні, ведення клієнтом щоденника з аналізом (разом із психологом) власного життєвого досвіду, робота з особистісними сенсами. Також можна використовувати деякі інші методи, що об'єднані загальними цілями (когнітивну терапію, арт-терапію, трудотерапію, елементи психодрами тощо). Характерними рисами духовно-моральнісного консультування є: наявність попереднього усвідомлення клієнтом своєї проблематики, розвиток навичок співвіднесення своїх думок, почуттів, ставлень з певними моральними критеріями, формування здатності до адекватної антиципації та вирішення проблемних ситуацій.

Важливим фактором ефективності консультативного процесу виступає наявність у психолога-консультанта здатності до утримання чітких морально-етичних меж у міжособистіс-

ній взаємодії, які, за умови безумовного прийняття особистості клієнта, сприяють створенню своєї «системи координат», в яких побудова діалогічного спілкування стає найбільш ефективною. Морально-етичні рубежі виконують психолого-екологічну функцію для терапевта, оскільки окреслюють межі допустимості в міжособистісній дистанції та сигнальну функцію для клієнта, оскільки встановлюють етичний діапазон розвитку діалогу.

Консультант має навчити клієнта умінню утримувати оптимальну психологічну дистанцію з навколишніми, як важливу передумову до побудови конструктивного спілкування. Однією з причин психологічних проблем особистості є невміння виставляти у своєму життєвому просторі саме етичні кордони, в результаті чого людина витрачає психічні сили на відновлення свого психічного стану після спілкування з «психологічно-токсичними» особами (при цьому вона не усвідомлює справжніх причин своїх страждань). Тому засвоєння клієнтом у процесі діалогу з психологом досвіду утримання морально-етичних границь дозволяє йому, зі своєї сторони, делікатно ставитися до внутрішнього світу інших людей, не переходити недозволених меж у спілкуванні, не ображати навколишніх безтактним відношенням, не ображатися самому через невинуваті очікування, а визнавати свободу вибору партнера. Відтак, морально-етичні межі дозволяють здійснювати конструктивну міжособистісну взаємодію і сприяють гармонізації поведінки клієнта. Реалізація духовно-психологічного консультування припускає виконання психологом ряду задач по відношенню як до власної внутрішньоособистісної діяльності у процесі консультування, так і стосовно роботи з клієнтом. Задачі психолога стосовно себе:

- безперервна робота над собою у напрямі духовно-морального самовдосконалення;
- формування духовно-морального стрижня;
- утримання системи морально-етичних границь у міжособистісній взаємодії.

Задачі психолога по відношенню до клієнта:

- створення атмосфери прийняття та порозуміння клієнта (уважність, толерантність);
- мотивування клієнта до духовного саморозвитку;
- допомога в усвідомленні моральних аспектів проблеми, у визнанні клієнтом частки своєї неправоти у створенні проблемної ситуації;
- навчання клієнта способам усвідомлення життєвого досвіду;
- допомога у розгляді шляхів розв'язання проблеми, антиципації поведінки в аналогічних ситуаціях у майбутньому з врахуванням життєвого досвіду;
- допомога у концептуалізації образу належної морально-гармонійної поведінки, знаходженні сенсу життя, прийнятті рішення щодо моральної роботи над собою.

Духовно-психологічне консультування ефективне в роботі з контингентом раннього дорослого віку в період самовизначення, проходження ціннісно-особистісних криз, у ситуаціях внутрішньоособистісних і міжособистісних конфліктів. Запропонована форма психологічного супроводу спрямована на глибоке осмислення людиною свого особистісного досвіду.

2.1.5. Емпіричне дослідження особливостей особистісно-характерологічного розвитку випускників закладів вищої освіти

З метою дослідження рис характеру та особливостей психологічного розвитку в ранньому дорослому віці нами було розроблено пакет психодіагностичних методик дослідження особливостей характеру, духовного потенціалу і гармонійності психологічного розвитку особистості.

Для вивчення особливостей характеру пропонується методика «Структура і зміст характеру» (авт. Н. В. Павлик), яка розроблена на основі комплексного сполучення окремих шкал: альтруїзму, егоцентризму, екстернальності (Є. Ф. Бажин), самоконтролю, відповідальності, організованості, впевненості

(Р. Кеттелл), доброзичливості, лицемірства (Кэмпбелл), креативності, агресивності, емпатії, тривожності, невротичності, толерантності, стресостійкості (В. В. Бойко), песимізму, оптимізму (Т. І. Балашова).

Методика дозволяє визначати показники прояву конструктивних і деструктивних рис характеру, а також рівень його загальної гармонійності.

ІНСТРУКЦІЯ: Оцініть за 3-х бальною шкалою ступінь своєї згоди з кожним твердженням: (0 – НЕ ЗГОДЕН, 1 – НЕ ВПЕВНЕНИЙ, 2 – ЗГОДЕН).

Намагайтесь якнайрішше використовувати відповідь «не впевнений».

ТЕКСТ ОПИТУВАЛЬНИКА «СТРУКТУРА І ЗМІСТ ХАРАКТЕРУ»

1. Я люблю в усьому бути першим.
2. Я можу віддати останні гроші на покупку ліків для важко хворої людини.
3. Я особисто відповідаю за свої стосунки з людьми.
4. Часто в моїх проблемах винуваті обставини або інші люди, і це мене дратує.
5. Я вважаю, що треба завжди говорити правду, якою б гіркою вона не була.
6. Про деякі нюанси мого життя близьким людям знати не обов'язково.
7. Я дуже люблю займатися творчістю.
8. Мені складно приймати рішення, я довго вагаюся.
9. Зазвичай я легко пристосовуюся до нових прискіпливих партнерів.
10. Я не люблю нововведень, мені вкрай важко змінювати свої звички.
11. Я спокійно сприймаю зауваження щодо моєї роботи або мене особисто.
12. Буває, що я відчуваю ненависть та неконтрольовану лють у незначній ситуації.

13. Залізна воля й організованість – мої головні помічники в житті.
14. Коли мені набридає нецікава робота, я її кидаю й займаюся іншими справами.
15. Я завжди впевнений у досягненні поставленої мети.
16. Мене охоплює почуття тривоги й страху під час сильної грози.
17. Все, що відбувається, веде до кращого життя.
18. Я песимістично думаю про майбутнє.
19. Я довіряю людям і доброзичливо ставлюся практично до всіх.
20. Мені приємно ткнути носом своїх ворогів у їхні помилки.
21. Коли я читаю про трагічні події, то почуваю, немов це відбувається зі мною.
22. Я люблю викликати подив і замилювання в оточуючих.
23. Я спокійно можу виконувати кропітку роботу, пов'язану із тривалою увагою та напругою.
24. Я дуже лякаюсь від несподіваних різких звуків, яскравого світла, сильного шуму.
25. Я не люблю й не вмію просити пробачення.
26. Якщо досягнення моєї мети може комусь зашкодити, то від неї краще відмовитися.
27. Я точно знаю, що мої невдачі були результатом власних помилок.
28. Люди, яких я кривдив, самі винуваті в моїх поганих вчинках щодо них.
29. Я намагаюся чесно висловити другу свою незгоду з його поганим вчинком.
30. Якщо чесно, мені буває цікаво обговорювати з іншими людьми недоліки моїх друзів.
31. Мені подобається експериментувати й вирішувати складні завдання.
32. Я ніколи не зроблю перший крок, якщо мене скривдили.

33. Я спокійно сприймаю ситуацію, коли партнер робить щось по-своєму.
34. Я сильно злюся на себе, коли не можу зробити роботу досконально правильно.
35. Я спокійно реагую на все, що відбувається, навіть на великі неприємності.
36. Я зазвичай грубо і з гнівом відповідаю кривдникові.
37. Коли потрібно зробити великий обсяг робіт, то мені вдається швидко організувати себе.
38. Я не можу дотримуватися розпорядку дня: часу підйому, прийому їжі, занять.
39. Я завжди спокійний перед іспитами.
40. У мене часто буває почуття сильного занепокоєння, відчуття можливого лиха.
41. Я природжений оптиміст, у мене завжди гарний настрій.
42. Іноді мені здається, що я взагалі ні на що не придатний.
43. Більшість людей – симпатичні та приємні для мене люди.
44. Деякі люди ображаються на мене за мою різкість або злість.
45. Мені цікаво зрозуміти не тільки зміст розмови, а й почуття співрозмовника.
46. Я не виношу байдужого ставлення навколишніх до себе.
47. Коли я лягаю спати, то відразу засинаю, не думаючи про минулі чи майбутні події.
48. Я швидко втомлююся від кропіткої роботи, і тоді мене все дратує.
49. Мене дуже дратують будь-які зауваження на мою адресу.
50. Коли мій друг має труднощі, я завжди прагну допомогти йому, навіть якщо доводиться жертвувати власними інтересами.
51. А ні обставини, ні інші люди, тільки я сам є причиною своїх проблем.
52. У своєму житті я зазвичай відчуваю, що мало впливаю на те, що відбувається зі мною.

53. Я вважаю, що треба чесно зізнаватися собі й людям у своїх поганих вчинках.
54. Життя навчило мене не бути занадто відвертим, навіть із друзями.
55. Мені цікаво знаходити оригінальні рішення у складній ситуації.
56. Я довго не можу заспокоїтися через неприємності.
57. Якщо люди роблять щось неправильно, я не вступаю з ними у суперечку.
58. Лежачи спати, я зазвичай перевіряю, чи погашене світло, чи замкнені двері.
59. Я рідко злюся й гніваюся.
60. Якщо хтось мене скривдить, то одержить від мене своє сповна й навіть більше.
61. Я організований у будь-якій справі.
62. Я не можу вчасно піднятися вранці, і тягну до останньої хвилини.
63. Зазвичай я відчуваю себе доволі впевненим у своєму житті.
64. Мені часто сняться страшні сни.
65. Вранці я зазвичай встаю в гарному настрої.
66. У своєму житті я багато чого робив неправильно, і тому зараз я нещасний.
67. У людях більше гарних якостей, ніж недоліків.
68. Коли я влаштовую сварку або сварюся з ким-небудь, мені стає легше на душі.
69. Я завжди співчуваю тим, хто страждає, тому що їм боляче.
70. Знайомі вважають, що в мене є артистичні здібності.
71. Я легко адаптуюся до несподіваних неприємних ситуацій.
72. Часто я погано почуваюся, відчуваю фізичну слабкість і дратівливість.
73. У конфлікті я завжди наполегливо відстоюю свою правоту.

74. Я забуваю про власні проблеми, коли від мене залежить доля іншої людини.
75. У конфліктах я частіше відчуваю відповідальність й визнаю власну неправоту.
76. Мої оцінки залежать не стільки від моїх знань, скільки від настрою педагога.
77. Я вважаю чесність – «золотим» й універсальним принципом свого життя.
78. Коли друзі неправі, краще покрити душою, підтримавши їх, щоб не втратити їх дружбу.
79. У складних ситуаціях я часто знаходжу вирішення принципово новим способом.
80. Я глибоко переживаю образи й прокручую гідну відповідь кривдникові.
81. Я чомно ставлюся до людини, навіть якщо вона мені неприємна.
82. Я ретельно стежу за тим, щоб кожна річ була на своєму місці.
83. Зазвичай я спокійний і не відчуваю внутрішнього напруження.
84. Незначний привід може викликати у мене лють та агресію.
85. Коли завдання складне, я буду працювати, доки не знайду правильне рішення.
86. Я не в змозі перебороти кулінарні спокуси, навіть якщо мені прописана строга дієта.
87. Я спокійно сприймаю несподіваний виклик до начальства.
88. Я дуже хвилююся, коли близькі люди без попередження затримуються.
89. Я рідко думаю про можливі невдачі, а завжди сподіваюся на краще.
90. Часто в мене буває такий поганий настрій, що нічого б не бачив і не чув.

91. Я уникаю суперечок, щоб зберегти мирні відносини із друзями.
92. Час від часу мене немов тягне насваритися з ким-небудь.
93. Я завжди переймаюся чужими проблемами, співпереживаю навіть незнайомим людям.
94. Мені подобається бути центром уваги в компанії.
95. Мене приваблює робота в екстремальних умовах.
96. Перевтомившись перед сном, я важко засинаю, а з ранку я млявий і сонливий.
97. Мене дратують успіхи моїх ворогів.
98. Треба намагатися жити для інших, відмовляючи собі заради їх блага.
99. Я завжди сам відповідаю за те, що зі мною відбувається.
100. Здійснення моїх бажань залежить, переважно, від щасливого випадку, ніж від мене самого.
101. Я чесно розповідаю батькам про всі свої неприємності.
102. Якщо тебе не запитують про твій нечесний вчинок, краще нічого нікому не говорити.
103. Мені вдається ніколи не зациклюватись на проблемах, а завжди їх творчо вирішувати.
104. Мені докучають неприємні думки, які настирливо лізуть у голову.
105. Мені вдається ладити з людьми, у яких поганий характер.
106. Я в усьому прагну зберігати порядок, навіть якщо це комусь не подобається.
107. У складній ситуації мені вдається опанувати себе й оптимально вирішити проблему.
108. Я часто влаштовую бурхливі скандали, якщо мене роздратують.
109. Я завжди сам оптимально планую свій час, роботу й відпочинок.
110. Нецікаві розпочаті справи я, зазвичай, відкладаю на потім.
111. Я впевнений у собі й можу успішно виступати перед аудиторією.

112. Я часто без причини турбуюся, як би чого не трапилося.
113. Я задоволений своєю долею.
114. Настрій у мене часто знижений.
115. Я одержую задоволення, коли комусь допомагаю.
116. Коли я злюся, то мені хочеться кого-небудь ударити або щось розбити.
117. Мені приємно уважно вислуховувати скарги людей, щоб їм стало легше.
118. Для мене важливо, щоб мною захоплювалися всі мої знайомі.
119. Я одержую задоволення від ризику.
120. Нерідко під час втоми я можу зірватися на близьких людях.

Обробка результатів. Для визначення рівня прояву кожної з рис характеру підраховується сума балів вздовж кожної строки на бланку для відповідей.

Дихотомічні духовно-моральні риси:

- альтруїзм (Ал.) – егоцентризм (Ег.); чесність (Ч.) – лицемірство (Л.); відповідальність (Від.) – безвідповідальність (екстернальність) (Ек.).

Дихотомічні інтелектуально-креативні риси:

- креативність (Кр.) – педантизм (Пед.), толерантність (Тол.) – ригідність (Риг.).

Дихотомічні вольові риси:

- самоконтроль (С/к) – збудливість (Збуд); організованість (Орг.) – слабовілля (Слаб.).

Дихотомічні емоційно-почуттєві риси:

- впевненість (Вп.) – тривожність (Тр.); оптимізм (Опт.) – песимізм (Пес.).

Дихотомічні морально-комунікативні риси:

- доброзичливість (Доб.) – агресивність (Аг.); емпатія (Емп.) – марнославство (Мар.).

Дихотомічні психосоматичні риси:

- стресостійкість (Стр/ст.) – невротичність (Невр.).

Шкала оцінки для прояву рис характеру: **0-3** бали – низький рівень прояву рис;

4-7 – середній рівень прояву рис; **8-10** балів – високий рівень прояву рис.

Визначення рівня загальної гармонійності характеру: Заг. Гарм. = $\sum (+) / \sum (-)$, де $\sum (+)$ – сума балів за показниками усіх конструктивних рис, а $\sum (-)$ – сума балів за показниками усіх деструктивних рис. Було встановлено, що рівні гармонійності характеру мають якісні ознаки (певний набір рис, які визначають спосіб поведінки, адаптації, узгодженість у взаємодіях, спілкуванні, діяльності).

Шкала оцінки для показників загальної гармонійності характеру:

0 – 0,89 – низький рівень гармонійності (дисгармонійний характер).

0,9 – 1,19 – рівень гармонійності нижче від середнього (потенційно-дисгармонійний).

1,2 - 1,59 – рівень гармонійності вище від середнього (адаптований характер).

1,6– 2,5 – високий рівень гармонійності (гармонійний характер).

2. Для визначення рівня актуалізації духовного потенціалу використовується методика «Духовний потенціал особистості» (авт. Е. О. Помиткін, модифік. Н. В. Павлик) [17]. Методика являє собою опитувальник, який містить 20 тверджень, що припускають прояв духовного потенціалу. Досліджуваний має або погодитися, або заперечити кожне із зазначених тверджень. Чим більше кількість тверджень, з якими респондент погодився, тим більш актуалізованим виявляється в нього духовний потенціал. Ця методика містить 4 шкали, що дозволяють визначати рівень розвитку показників психологічних механізмів духовного розвитку: особистісної рефлексії, здатності до децентрації, трансценденції, усвідомлення загальної єдності.

**Бланк для відповідей методики
«Структура та зміст характеру»**

1		25		49		73		97		Ег. –		Д.- мор.
2		26		50		74		98			Ал. –	
3		27		51		75		99			Від. –	
4		28		52		76		100		Екс. –		
5		29		53		77		101			Ч. –	
6		30		54		78		102		Л. –		
7		31		55		79		103			Кр. –	Інт.- кр.
8		32		56		80		104		Пед. –		
9		33		57		81		105			Тол. –	
10		34		58		82		106		Риг. –		
11		35		59		83		107			С/к –	Вол.
12		36		60		84		108		Зб. –		
13		37		61		85		109			Орг. –	
14		38		62		86		110		Слаб. –		
15		39		63		87		111			Вп. –	Ем.- поч.
16		40		64		88		112		Тр. –		
17		41		65		89		113			Опт. –	
18		42		66		90		114		Пес. –		
19		43		67		91		115			Доб. –	Ком.
20		44		68		92		116		Аг. –		
21		45		69		93		117			Емп. –	
22		46		70		94		118		Мар. –		
23		47		71		95		119			Стр/ст. –	П/с
24		48		72		96		120		Невр.		

Інструкція: оцініть свої якості та поведінку за 3-х бальною шкалою своєї згоди і внесіть відповідні бали у бланк для відповідей. намагайтеся відповідати вдумливо, об'єктивно, пригадуючи свої вчинки та поведінку, кожним твердженням:

0 – НЕ ЗГОДЕН, 1 – НЕ ВПЕВНЕНИЙ, 2 – ЗГОДЕН

Обробка результатів. Сума балів по кожному рядку визначає рівень сформованості психологічних механізмів духовно-

го розвитку особистості: децентрації (Дец.), рефлексії (Реф.), трансценденції (Тран.) та усвідомлення загальної єдності (Єд.). Шкала оцінки за кожною зі шкал:

до 3 балів – низький рівень;

3-6 – середній рівень;

7-10 балів – високий рівень.

Бланк для відповідей:

1 –	5 –	9 –	13 –	17 –	Дец.	Σ =
2 –	6 –	10 –	14 –	18 –	Реф.	
3 –	7 –	11 –	15 –	19 –	Тран.	
4 –	8 –	12 –	16 –	20 –	Єд.	

Загальний духовний потенціал особистості (Σ) визначається шляхом підрахунку суми показників (загальної кількості балів).

Шкала оцінки загального духовного потенціалу:

до 13 балів – низький рівень духовного потенціалу;

14-25 – середній рівень духовного потенціалу;

26-40 балів – високий рівень духовного потенціалу.

Наближення до максимального показника (40 балів) свідчить про актуалізованість духовного потенціалу особистості.

Текст опитувальника

1. Мені приємно піклуватися про інших людей.
2. Я щодня працюю над удосконаленням власного характеру.
3. Усвідомлюю безсмертну природу своєї душі.
4. Я відчуваю духовну єдність із іншими людьми.
5. Роблячи добрі вчинки, я не очікую на подяку або визнання.
6. Я намагаюся бути завжди чесним із собою.
7. Я прагну до досягнення мудрості.
8. Я подумки спілкуюся із Природою, Всесвітом, Богом.
9. Я гостро відчуваю переживання іншої, навіть незнайомої людини.
10. Я часто замислююся над людськими долями, шукаю їх смисли та закономірності.

11. Я прагну до пошуку краси, добра й істини.
12. Я вважаю, що всі живі істоти є цінними у Всесвіті.
13. Я не тримаю образ на людей і не вважаю нікого своїм ворогом.
14. Пізнання власного внутрішнього світу для мене не менш важливе, ніж пізнання зовнішнього.
15. Я намагаюся відмежовуватись від проблемних ситуацій і споглядати на них начебто з космічної висоти.
16. Я прагну поєднувати людей через усвідомлення спільної мети.
17. Я впевнений, що варто ризикувати своїм життям, рятуючи життя незнайомої людини.
18. Спостерігаю за своїми думками, намагаюся керувати власним мисленням та уявою.
19. У мене є бажання послужити своїм життям духовній цілі.
20. Глобальні світові проблеми хвилюють мене не менш, ніж особисті.

3. Анкета «Самооцінка сфер життя» (авт. Н.В. Павлик) розроблена на основі інтеграції методики Н. І. Козлова «Коло життя» та ідеї О. Б. Фанталової [21] щодо співвідношення цінностей особистості та їх доступності (можливості їх актуалізації).

Анкета містить 12 шкал (матеріальна сфера (житло, гроші), здоров'я, відпочинок, емоційний комфорт, сила волі, комунікативна сфера (друзі), родина (стосунки з батьками), кохання (інтимні стосунки), навчально-професійна сфера, творча самореалізація, особистісний саморозвиток, духовне самовизначення), які являють собою психологічні сфери особистості. Анкета спрямована на встановлення рівня задоволеності людиною якістю власного життя та визначення найбільш проблемних (фрустрованих) психологічних сфер особистості. Результати діагностики за анкетною надають інформативний матеріал щодо визначення напрямів психологічного супроводу навчання особистості.

Сфери життя	Наскільки я задоволений	Наскільки для мене це важливе	Психологічні проблеми (якщо вони є)
Матеріальна сфера (житло, гроші)			
Здоров'я			
Відпочинок			
Емоційний комфорт, настрої			
Сила волі, досягнення			
Комунікативна сфера (друзі)			
Навчально-професійна сфера			
Родинна (стосунки з батьками)			
Кохання, інтимні стосунки			
Творча самореалізація, хобі			
Особистісний саморозвиток			
Духовне самовизначення (сенса життя, релігійність)			

Бланк для відповідей анкети «Самооцінка сфер життя»

ІНСТРУКЦІЯ: Оцініть від 0 до 8 балів рівень задоволеності за минулий рік кожної сфери вашого життя (наскільки ви реалізували себе в даному напрямі) і рівень важливості для Вас цих сфер. Будьте чесні з собою.

1-2 – повністю незадоволений 1-2 – зовсім не має значення
 3-4 – скоріше незадоволений, ніж задоволений 3-4 – байдуже
 5-6 – майже задоволений, хоча не завжди 5-6 – важливо
 7-8 – цілковито задоволений 7-8 – дуже важливо

У третій колонці таблиці зазначте психологічні проблеми відповідно до кожної сфери (якщо Ви їх маєте).

Обробка результатів. 5-8 балів означає достатню задоволеність зазначеною сферою власного життя, а 0-3 бали – незадоволеність. Задоволеність усіх сфер означає гармонійність особистісного розвитку. Відповідність рівня задоволеності

рівню значущості для людини кожної з цих сфер визначає гармонійність особистісного розвитку. Перевищення рівня значущості над станом задоволеності певної сфери життя означає фрустрацію цієї сфери, що зумовлює психологічну проблематику особистості.

4. Опитувальник «Гармонійність особистісного розвитку» (авт. Н. В. Павлик) спрямований на визначення найбільш проблемних психологічних сфер особистості. Опитувальник використовується для підвищення якості психодіагностики у разі неадекватної самооцінки досліджуваних. Нами визначено систему критеріїв гармонійного функціонування кожної зі сфер особистості (табл. 2.2).

Таблиця 2.2.

Сфери життя, критерії гармонійного розвитку особистості

Сфери життя	Критерії гармонійного розвитку особистості
Матеріальна сфера (їжа, гроші, житло)	Задоволеність матеріальним станом
	Відсутність матеріальних проблем
Здоров'я	Фізична сила, витривалість
	Енергійність, активність, працьовитість
Відпочинок	Регулярність відпочинку
	Якість відпочинку
Емоційно-почуттєва сфера	Емоційний комфорт, позитивний настрій,
	Самоконтроль над почуттями
Вольова сфера	Вміння постояти за себе і за інших
	Здатність перебороти себе
Комунікативна сфера (друзі)	Дружні стосунки у молодіжних спільнотах
	Наявність вірних друзів
Навчально-професійна сфера	Легкість навчання у ВНЗ
	Задоволеність обраною професією
Родина (стосунки з батьками, з родичами)	Психологічне благополуччя сім'ї
	Теплі стосунки у родині
Кохання, близькі інтимні стосунки	Наявність коханої людини
	Довірливі стосунки з коханою людиною

Продовження Таблиці 2.2.

Творча самореалізація	Наявність хобі
	Успішність творчої самореалізації
Особистісний саморозвиток	Осмиленість власного життя
	Прагнення до морально-особистісного самоудосконалення
Духовне самовизначення	Духовно-релігійна самовизначеність
	Духовна задоволеність власним життям

Відповідно до кожного критерію виокремлено по два психодіагностичні запитання, які були скомпоновані в текст опитувальника.

Текст опитувальника «Гармонійність особистісного розвитку»

1. В цілому я задоволений умовами свого проживання й харчування.
2. Як правило, я фізично сильний і завжди гарно себе почувую.
3. Зазвичай я оптимально розподіляю своє навантаження і відпочинок і рідко перевтомлююсь.
4. Мені з легкістю вдається встановлювати дружні стосунки.
5. Мені легко дається (давалося) навчання в університеті.
6. Я рідко сумую, мені майже не доводиться довго ображатися, гніватися, відчувати розчарування, депресію, почуття самотності.
7. Зазвичай я швидко приймаю важливі рішення і здатний до здійснення складного вибору.
8. Я виріс у повній благополучній родині.
9. У мене зараз є серйозні тривалі стосунки з коханою людиною.
10. Я ніколи не нудьгую, а знаходжу для себе цікаві заняття.
11. Я прагну до пошуку глибинних сенсів усіх подій життя.
12. Я чітко визначився щодо власної релігійної позиції.
13. В цілому, мене влаштовує мій матеріальний стан.

14. Я активна людина: займаюсь спортом, часто подорожую і відчуваю від цього задоволення.
15. Зазвичай я регулярно відпочиваю щодня, добре висипаюсь і зранку відчуваю свіжість і сили.
16. Я відчуваю психологічний комфорт, перебуваючи серед однокурсників.
17. Я вважаю себе успішним студентом (фахівцем).
18. Зазвичай у мене гарний настрій, життєві негаразди не засмучують мене.
19. Я завжди здатний постояти за себе і за інших і можу поставити на місце нахабну людину.
20. Я поважаю своїх батьків і пишаюся ними.
21. Зараз я закоханий і прагну до створення сім'ї з цією людиною.
22. В мене є власне хобі, приділяю йому багато часу.
23. Я вже знайшов, в чому полягає сенс мого життя.
24. Я приділяю значний час духовному пошуку, молитві, читанню духовної літератури тощо.
25. Я завжди можу заробити гроші, якщо вони мені знадобляться.
26. Мені добре вдається фізична робота.
27. Я завжди знаходжу засоби для відновлення своїх фізичних і психічних ресурсів.
28. У мене є коло людей, які поділяють мої думки та інтереси.
29. Мені подобається навчатися і працювати за обраною спеціальністю.
30. Я завжди контролюю свої емоції й можу свідомо керувати почуттями страху, невпевненості, роздратованості, позбавлятися тривоги, агресії.
31. Я навчився протистояти різноманітним спокусам і відповідати за свої вчинки.
32. Я відчуваю психологічний комфорт у своїй родині.
33. З моєю коханою людиною ми повністю довіряємо один одному.
34. Я завжди знаходжу спосіб творчо реалізувати себе.

35. Я прагну до самопізнання своїх фізичних і психічних ресурсів.
36. Я активно прагну до пізнання духовних законів життя.
37. Мені є до кого звернутися у разі виникнення серйозних матеріальних проблем.
38. Я завжди енергійний, люблю активні види діяльності.
39. Зазвичай у мене є вільний час для цікавого дозвілля.
40. У мене є вірні друзі, на яких я можу покластися.
41. Я серйозно планую перспективу кар'єрного зростання.
42. Мій зовнішній вигляд не гірший, ніж у інших людей з мого оточення.
43. Зазвичай я здатний перебороти себе і зробити не те, чого хочеться, а те що треба.
44. Мої батьки та інші члени сім'ї люблять і приймають мене, а я відповідаю їм взаємністю.
45. У стосунках з коханою людиною я цілковито щасливий.
46. Мені вдається нестандартно вирішувати складні проблеми
47. Я активно займаюсь особистісним розвитком, фізичним і моральним самовдосконаленням .
48. В цілому я – щаслива людина і відчуваю вдячність батькам, Богові та Всесвіту за своє життя.

ІНСТРУКЦІЯ: Оцініть за 3-х бальною шкалою ступінь своєї згоди з кожним твердженням: (**0 – НЕ ЗГОДЕН, 1 – НЕ ВПЕВНЕНИЙ, 2 – ЗГОДЕН**).

Намагайтесь якнайрідше використовувати відповідь «не впевнений».

Бланк для відповідей методики «Гармонійність особистісного розвитку»:

1 –	2 –	3 –	4 –	5 –	6 –	7 –	8 –	9 –	10 –	11 –	12 –
13 –	14 –	15 –	16 –	17 –	18 –	19 –	20 –	21 –	22 –	23 –	24 –
25 –	26 –	27 –	28 –	29 –	30 –	31 –	32 –	33 –	34 –	35 –	36 –
37 –	38 –	39 –	40 –	41 –	42 –	43 –	44 –	45 –	46 –	47 –	48 –
Мат.	Зд.	Від.	Ком.	Навч.	Ем.	Вол.	Род.	Кох.	Тв.	Розв.	Дух.

Обробка результатів. Для визначення наявного рівня гармоній-

ності функціонування кожної з психологічних сфер особистості підраховується сума балів вздовж кожного стовпця на бланку для відповідей: матеріальна сфера (мат.), здоров'я (зд.), відпочинок (від.), комунікативна сфера (ком.), навчально-професійна сфера (навч.), емоційний комфорт (ем.), сила волі (вол.), родина (род.), кохання (кох.), творча самореалізація (тв.), особистісний саморозвиток (розв.), духовне самовизначення (дух.).

Шкала оцінки гармонійності психологічних сфер особистості:

0-3 бали – низький рівень гармонійності; **4-5** – середній рівень гармонійності;

6-8 балів – високий рівень гармонійності.

Далі результати, отримані за методиками «Гармонійність особистісного розвитку» і анкета «Самооцінка сфер життя» заносяться у психодіагностичне коло (рис. 2.1).

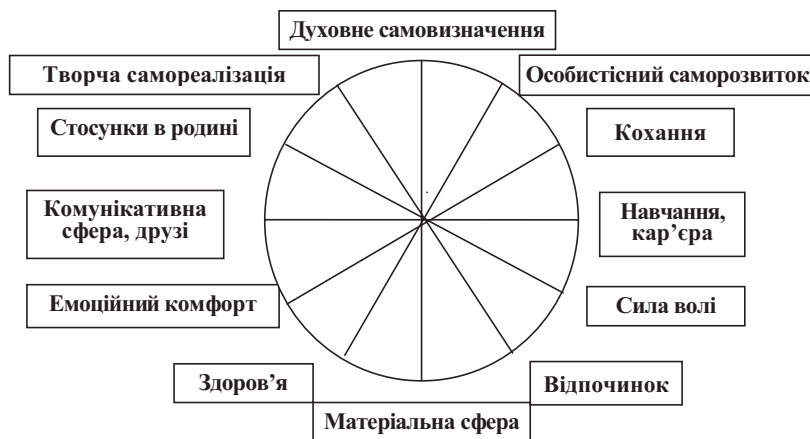


Рис. 2.1. Психодіагностичне «Коло життя».

Уздовж кожної з осей, які відповідають психологічним сферам особистості, слід позначити за 8-бальною шкалою рівень її гармонійності (за методикою «Гармонійність особистісного розвитку») та її значущості для людини (за анкетною «Самооцінка сфер життя»). Наближення отриманого графіка «кола

життя» до справжнього кола свідчить про гармонійність особистісного розвитку.

Перевищення рівня значущості над станом задоволеності певної сфери життя означає фрустрацію цієї сфери, що зумовлює психологічну проблематику особистості. Психологічний супровід має бути спрямованим на вирішення психологічної проблематики й гармонізацію особистісного розвитку.

2.1.6. Результати емпіричного дослідження впливу особливостей характеру на гармонійність особистісного розвитку в ранньому дорослому віці

Нами було проведено психодіагностику гармонійності характеру за методикою «Структура і зміст характеру» у студентів 4-го курсу технічного та гуманітарного профілів Національного авіаційного університету.

За результатами дослідження, гармонійний характер продемонстрували 21,1% студентів. Гармонійний характер відзначається цілісністю (узгодженістю у взаємодіях, спілкуванні, діяльності); моральною вихованістю (у поведінці виявляються відповідальність, сумлінність, альтруїстичне ставлення до оточуючих); урівноваженістю (у складних ситуаціях проявляються принциповість, креативність, емоційна стійкість, впевненість, оптимізм); силою (в діяльності простежується організованість, терплячість, самоконтроль, а в проблемних ситуаціях виявляються енергійність, стресостійкість).

У 28,1% студентів було виявлено адаптований характер, який проявляється у відповідальному, доброзичливому, толерантному ставленні у стосунках, яке може сполучатися з мотивами корисливості, марнославства; поведінка у складних ситуаціях частіше відзначається впевненістю, оптимізмом, креативністю, але іноді можуть проявлятися імпульсивність, нетерплячість; в діяльності виявляється активність, організованість. У цілому, такий характер визначає адаптивність до умов середовища, але він не є досить цілісним і гармонійним.

У 30,1% студентів спостерігається потенційно-дисгармонійний характер. У вчинках простежується безвідповідальність; реакції на складні соціальні ситуації проявляються у тривожності, ригідній фіксації на проблемі при активному прагненні до її вирішення; у діяльності проявляється педантизм, але не вистачає організованості й самоконтролю. Серед сучасних студентів 20,7%, мають дисгармонійний характер, що виявляється у егоцентричності ставлень до інших, непомірності почуттів, недоцільності вчинків; безвідповідальності, лицемірстві, агресивності, неврівноваженості, яка у складних соціальних ситуаціях пов'язана зі збудливістю, звинуваченням інших, емоційною лабільністю, песимізмом; неорганізованістю, слабовіллям, невмінням довести справу до кінця, що зумовлює неадаптивність і некерованість поведінки [16].

У генеральній вибірці було виявлено тенденцію: перевищення **показників лицемірства над показниками чесності**. Водночас виявляється психологічна компенсація за рахунок посилення відповідальності у діяльності та взаємодіях.

Розподіл показників прояву позитивних і негативних рис студентів гуманітарного та технічного профілів відображено на рис. 2.2.-2.3. Психологічний портрет сучасного студента гуманітарного і технічного профілів має такі відмінності:

- студенти-гуманітарії більш чесні, доброзичливі, емпатійні, організовані;
- провідними рисами студентів технічного профілю є відповідальність, креативність, самоконтроль, впевненість і стресостійкість;
- серед негативних рис гуманітарії демонструють вищий рівень екстернальності, слабовілля, невротичності й песимізму;
- у студентів технічного профілю – більш високі показники тривожності, егоцентризму.

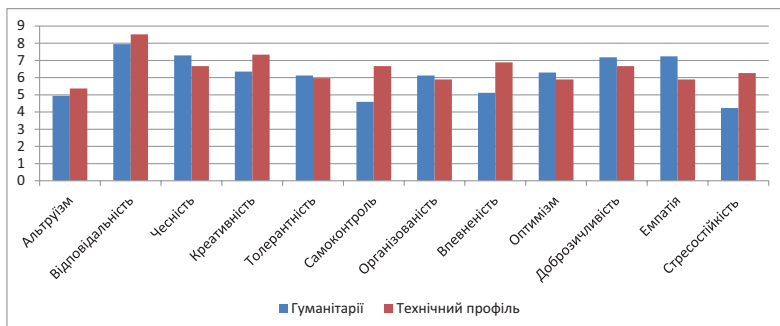


Рис. 2.2. Середньостатистичні показники позитивних рис характеру у студентів 4 курсу.

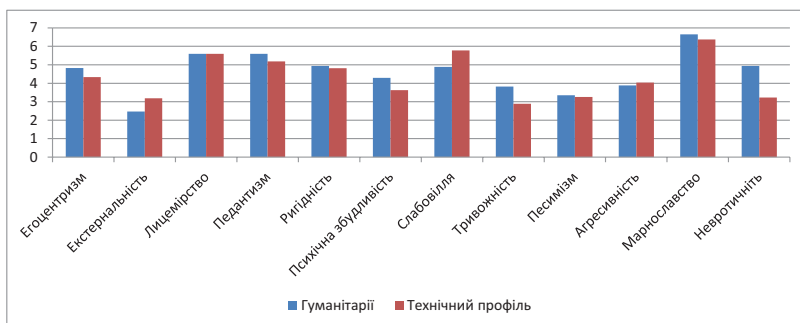


Рис. 2.3. Середньостатистичні показники негативних рис характеру у студентів 4 курсу.

Дослідження рівня актуалізації психологічних сфер особистості за методикою «Гармонійність особистісного розвитку» показало, що у студентів найбільш реалізованими виявилися комунікативна сфера, сфери творчого саморозвитку і сімейних стосунків (рис. 2.4.-2.5.). Найменш реалізованими і психологічно проблемними виявилися сфери здоров'я, відпочинку, кохання та духовна сфера. Тому саме ці психологічні сфери є предметом духовно-психологічного супроводу студентів та випускників закладів вищої освіти.

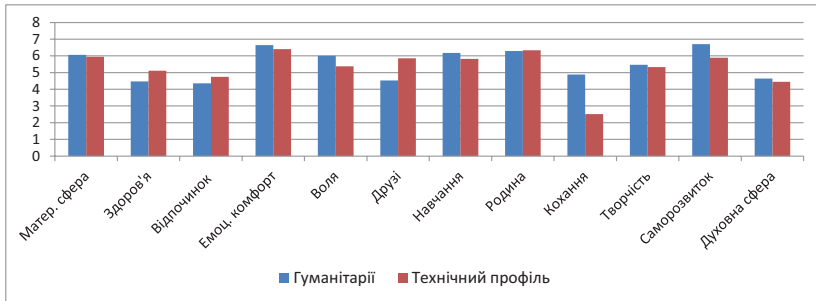


Рис. 2.4. Середньостатистичні показники реалізації сфер життєдіяльності особистості у студентів гуманітарного та технічного профілю.

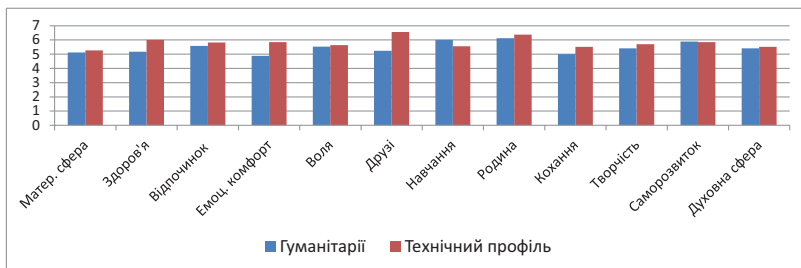


Рис. 2.5. Середньостатистичні показники задоволення функціонування сферами життя особистості у студентів гуманітарного та технічного профілю.

Нереалізованою, але особистісно цінною є сфера кохання. Цікавим є факт, що, незважаючи на виражену нереалізованість у цій сфері, студенти (особливо технічного профілю) демонструють цілковиту задоволеність власним особистим життям. Це може свідчити або про низький рівень рефлексії, або високий рівень психологічного захисту «витіснення» – коли людина ніби закриває очі на існуючу проблему і демонструє стан повного благополуччя. Але саме цей феномен є підґрунтям невротичного розвитку особистості.

Стосовно реалізації зазначених сфер студенти-гуманітарії випереджають представників технічного профілю у навчанні,

саморозвитку, актуалізації волі, комунікативної та духовної сфер. Проте студенти технічного профілю мають більш високі показники задоволеності сферах здоров'я, відпочинку, комунікації та емоційного комфорту.

Отже, кожний з типів студентства гуманітарного і технічного профілів має свої позитивні й негативні риси характеру, а також відмінності в актуалізації психологічних сфер особистісного функціонування. Це зумовлює різноманітність підходів до змісту при розробці заходів психологічного супроводу навчання випускників закладів вищої освіти. Так, психологічний супровід навчання студентів технічного профілю має бути спрямованим на розвиток самоусвідомлення, саморефлексії, емпатії, навичок побудови конструктивних взаємин з представниками протилежної статі, які мають базуватися на подоланні власного егоцентризму. А психологічний супровід навчання студентів-гуманітаріїв має спрямовуватися на розвиток впевненості, самоконтролю, стресостійкості, а також здобуття навичок конструктивного відпочинку, самовідновлення фізичних і психічних ресурсів з метою збереження власного здоров'я.

Дослідження особливостей духовного потенціалу випускників ЗВО показало, що 51,1 % осіб мають високий рівень духовного потенціалу (інтеграції вольових якостей з духовною спрямованістю). Така особистість прагне до реалізації гуманістичних, естетичних, екологічних цінностей; вона здатна до відповідальності, самопізнання, самовдосконалення, самоактуалізації, прагне знайти духовний сенс у багатьох явищах дійсності. Особистість, що має середній рівень духовного потенціалу (43,7 %), проявляє зусилля щодо подолання своїх недоліків, підтримує доброзичливі стосунки з іншими, проявляє до них повагу, справедливість, намагається жити за загальнолюдськими принципами, веде здоровий спосіб життя, прагне до самостійного завершення розпочатих справ. Людина з низьким рівнем духовного потенціалу (5,2 %) не дотримується моральних принципів, недоброзичлива, не толерантна,

не несе відповідальності за свої вчинки і стосунки. Деактуалізація духовного потенціалу проявляється у фіксації суто на біологічних потребах, байдужості до оточуючих, до природи й духовного світу.

Для перевірки гіпотези щодо впливу духовного потенціалу на гармонійність характеру нами було проведено дослідження за допомогою методу полярних груп.

У загальній вибірці були виділені підгрупи з гармонійним і дисгармонійним характером, серед яких визначено відсотковий розподіл осіб з різним рівнем духовного потенціалу (рис. 2.6.).

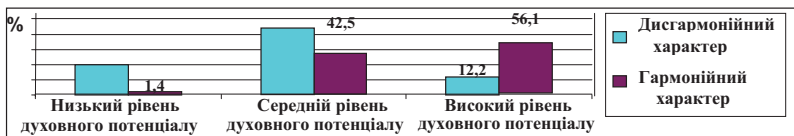


Рис. 2.6. Рівень духовного потенціалу у вибірках з дисгармонійним та гармонійним характером (у %).

Виявилося, що у вибірці з дисгармонійним характером переважає відсоток представників низького (20,1%) та середнього (67,7%) рівня духовного потенціалу, а у вибірці з гармонійним характером значно превалюють особи з високим рівнем духовного потенціалу (56,1%). Таким чином було доведено, що духовний рівень особистості зумовлює гармонійність її характеру.

Для встановлення найбільш проблемних психологічних сфер при переході до дорослого віку нами було досліджено співвідношення рівня цінностей і рівня реалізації психологічних сфер у магістрів Національного авіаційного університету (рис. 2.7).

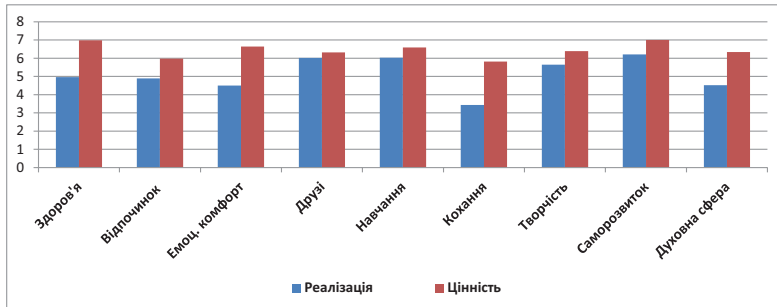


Рис. 2.7. Співвідношення рівня цінностей і рівня реалізації кожної з психологічних сфер у магістрів.

За результатами дослідження найбільш цінними для молоді є сфери здоров'я та саморозвитку. Друге місце посідають цінності емоційного комфорту, навчання й творчості. Найбільш розвинені комунікативна сфера (друзі), здатність до навчання і саморозвитку. Найменш реалізованими, хоча й досить цінними, є сфери емоційного комфорту, духовності й особливо кохання. Саме цей факт зумовлює необхідність запровадження *духовно-психологічного* супроводу на етапі переходу до дорослого віку, адже цей вік є сенситивним щодо створення власної родини на основі довірливих взаємин, кохання, які стають можливими завдяки духовному розвитку особистості. Реалізація сфер здоров'я та відпочинку мають недостатній (середній) рівень, що визначає необхідність *емоційно-рекреаційного* напрямку психологічного супроводу.

Отже, *духовно-особистісний* та *емоційно-рекреаційний* розвиток є пріоритетними напрямками психологічного супроводу навчання сучасної молоді.

Для встановлення психологічних закономірностей впливу гармонійності характеру на реалізацію психологічних сфер особистості було проведено кореляційний аналіз між показниками реалізації різних психологічних сфер та характерологічними якостями.

За результатами кореляційного аналізу, гармонійність характеру позитивно корелює з духовним потенціалом ($r=0,41$) і з усіма сферами людського буття (коефіцієнти кореляції знаходяться у межах 0,33-0,56). Найбільш виражена кореляція гармонійності характеру спостерігається з реалізацією сфер здоров'я ($r=0,56$), відпочинку ($r=0,46$), творчості ($r=0,44$), саморозвитку ($r=0,42$), волі ($r=0,42$). На загальну гармонійність характеру найбільш вплинули емоційно-вольові та духовно-моральні якості (здатність до децентрації самоконтроль, стресостійкість, неагресивність, оптимізм (коефіцієнти кореляції знаходяться у межах 0,46-0,58).

Отже, особистість з розвинутим духовним потенціалом, має єдність духовно-моральних та емоційно-вольових рис, здатна до гармонійного функціонування в усіх сферах свого життя. Духовний потенціал позитивно корелює з альтруїзмом, відповідальністю, чесністю, креативністю, самоконтролем, стресостійкістю, оптимізмом, доброзичливістю, емпатією, цінністю майже усіх сфер особистості (коефіцієнти кореляції знаходяться у межах 0,32-0,63) і позначається на самореалізації людини у саморозвитку ($r = 0,70$), духовності ($r = 0,57$), творчості ($r = 0,54$), що сприяє задоволеності емоційно-вольової ($r=0,34$), пізнавальної ($r=0,31$) та комунікативної ($r=0,27$) сфер. Негативна кореляція духовного потенціалу спостерігається з цінністю матеріальної сфери ($r = 0,31$).

Отже, суто матеріальна спрямованість перешкоджає актуалізації духовного потенціалу, який зумовлює гармонійну самореалізацію особистості в усіх сферах її життя.

На реалізацію матеріальної сфери впливають креативність ($r = 0,43$), толерантність ($r=0,30$), організованість ($r=0,43$), стресостійкість ($r=0,30$), впевненість ($r=0,27$), оптимізм ($r=0,46$), доброзичливість ($r=0,31$), рефлексія ($r=0,31$). Відтак, успіх у бізнесі забезпечують креативні, вольові, емоційно-позитивні й комунікативні якості, але вони є суто інструментальними в контексті особистісного розвитку. Якщо людина не має духовно-моральної спрямованості, то однобічна актуалізація її

психологічного ресурсу ніби перешкоджає цілісному розвитку її особистості.

Благополуччя у сфері здоров'я впливає на загальну гармонійність характеру ($r=0,56$), організованість ($r=0,82$), оптимізм ($r=0,70$), самоконтроль ($r=0,41$), впевненість ($r=0,46$), стресостійкість ($r=0,40$), креативність, чесність, доброзичливість ($r=0,31-0,35$) і позначається на сферах відпочинку ($r=0,47$), творчості ($r=0,34$), кохання ($r=0,30$), емоційно-вольовій ($r=0,40$) та комунікативній сферах ($r=0,62$). Негативна кореляція спостерігається з песимізмом ($r=0,60$), педантичністю ($r=0,54$), слабовіллям ($r=0,49$), невротичністю ($r=0,40$), лицемірством ($r=0,36$), екстернальністю ($r=0,32$). З духовною сферою здоров'я взагалі не корелює. Це означає, що до духовної самоактуалізації здатна навіть зовсім хвора людина.

Отже, здоров'я допомагає функціонувати особистості у горизонтальному (соціально-матеріальному) вимірі й жодним чином не впливає на її духовний розвиток.

Реалізація *комунікативної* сфери (спілкування) має позитивну кореляцію з гармонійністю характеру, оптимізмом, організованістю, доброзичливістю, впевненістю, чесністю, самоконтролем, альтруїзмом, усвідомленням загальної єдності (коефіцієнти кореляції знаходяться у межах $0,27-0,56$) і позначається на задоволеності майже усіх сфер (особливо навчання, відпочинку, здоров'я), за винятком сфер духовності й кохання. Таким чином, комунікабельність не забезпечує духовного розвитку й особистого щастя людини.

Сфера *навчання* позитивно корелює з гармонійністю характеру, впевненістю, організованістю, чесністю (коефіцієнти кореляції знаходяться у межах $0,30-0,43$) і позначається на сфері сімейних стосунків ($r=0,38$), комунікабельності ($r=0,51$), коханні ($r=0,29$) й духовній сфері ($r=0,31$). Отже, прагнення до навчання зумовлює не лише професійне становлення особистості, а й духовний розвиток, гармонію в родині, дружбі й коханні. І це не дивно, адже, людина, що прагне до пізнання,

конструктивно використовує свої знання як в професійному, так й в особистому житті.

Емоційна та *вольова* сфери пов'язані між собою ($r = 0,31$), з гармонійністю характеру ($r = 0,42$), духовним потенціалом ($r = 0,34$), сферами здоров'я ($r = 0,40$), відпочинку ($r = 0,39$). Емоційний комфорт має тісний зв'язок з духовною сферою ($r = 0,31$) на відміну від волі, яка корелює з самореалізацією ($r = 0,31$) і творчістю ($r = 0,44$). Таким чином, можна заключити, що воля є суто інструментальною сферою людського існування, а емоційний комфорт – є своєрідним «барометром» духовного благополуччя особистості.

Реалізація сфери *кохання* корелює лише з цінностями кохання ($r = 0,64$), родини ($r = 0,27$), оптимізмом ($r = 0,38$), організованістю ($r = 0,34$). Задоволеність власним коханням також позитивно корелює з гармонійністю характеру ($r = 0,35$), стресостійкістю ($r = 0,27$), реалізованістю у матеріальній сфері ($r = 0,53$), здоров'ї ($r = 0,42$), навчанні ($r = 0,31$), творчості ($r = 0,30$). Отже, щасливе кохання спонукає здорову, характерологічно гармонійну людину до творчості, навчання та самореалізації.

Показники самореалізації особистості у *творчості*, *саморозвитку* та *духовності* мають схожі кореляції: вони позитивно корелюють між собою, а також з чесністю, креативністю, оптимізмом, самоконтролем, волею, впевненістю, гармонійністю характеру, духовним потенціалом, децентрацією, самореалізацією у навчанні, коханні (коефіцієнти кореляції знаходяться у межах 0,30-0,70). Негативна кореляція існує з педантичністю ($r = 0,27$), лицемірством ($r = 0,39$). Проте є деякі розбіжності: до саморозвитку більш схильні особи жіночої статі, яким притаманні емпатія ($r = 0,37$) і марносластво ($r = 0,33$); духовна самореалізація сприяє зниженню тривожності ($r = -0,30$) й набуттю емоційного комфорту ($r = 0,31$), самореалізація у творчості сприяє зниженню екстернальності ($r = -0,29$), агресивності ($r = -0,26$), песимізму ($r = -0,30$) й зростанню толерантності ($r = 0,35$), стресостійкості ($r = 0,33$), актуалізації комунікативної ($r = 0,29$) і матеріальної ($r = 0,39$) сфер.

Отже, духовно-творча самореалізація зумовлює інтегральний саморозвиток особистості й здатність до побудови конструктивних близьких стосунків, а творчість, яка не підкріплюється духовною мотивацією, сприяє переважно соціальній адаптації та прагматичному самоствердженню у матеріальній сфері.

Методом факторного аналізу було визначено 20 факторів, які зумовлюють гармонізацію та дисгармонізацію особистісного розвитку випускників університету.

До факторів гармонізації належать такі: *гармонійного особистісного розвитку; емоційно-вольового самоконтролю; початкового духовного саморозвитку; духовного саморозвитку при дисгармонійному характері; спрямованості до творчості та навчання; фактори подолання емоційного дискомфорту вольовим саморозвитком і творчістю; духовно-емоційної рівноваги; сублімації.*

До факторів дисгармонізації особистісного розвитку належать: *фактор суто матеріальної орієнтації; матеріально-сімейної орієнтації; спрямованості суто до дозвільного спілкування; духовної орієнтації з недбалістю до навчання; юнацького максималізму; дефіцитарного існування (орієнтація на відпочинок і матеріальний комфорт); невротичного інфантилізму; жорсткої самовпевненості або навпаки неконструктивної м'якості слабовілля; прагматичної самореалізації у навчанні й творчості; психофізичної виснаженості; психологічний механізм «знецінення».*

Далі наведено опис та інтерпретація кожного фактора.

I Фактори гармонізації особистісного розвитку.

1. Фактор *гармонійного розвитку* має високу позитивну кореляцію з показниками реалізації усіх психологічних сфер особистості (коефіцієнти кореляції знаходяться у межах 0,33-0,79), духовного потенціалу ($r=0,64$), а також з такими рисами, як чесність ($r=0,55$), креативність ($r=0,59$), толерантність ($r=0,33$), самоконтроль ($r=0,54$), організованість ($r=0,73$), впевненість ($r=0,61$), оптимізм ($r=0,77$), доброзичливість ($r=0,41$), стресостійкість

($r=0,54$). Негативна кореляція спостерігається з такими якостями, як екстернальність ($r=0,-42$), лицемірство ($r=0,32$), педантичність ($r=0,65$), песимізм ($r=0,64$), невротичність ($r=0,49$), слабовілля ($r=0,46$), тривожність ($r=0,30$), психічна збудливість ($r=0,29$), агресивність ($r=0,26$).

Отже, індикаторами повноцінного функціонування усіх психологічних сфер є духовність, емоційна стійкість, оптимістичність, організованість, стресостійкість, креативність, доброзичливість.

2. Фактор «*Емоційно-вольовий самоконтроль*» сприяє гармонізації характеру особистості, зумовлюючи розвиток оптимізму, стресостійкості, доброзичливості, впевненості, самоконтролю, чесності, толерантності, емпатії (коефіцієнти кореляції знаходяться у межах 0,29-0,76) та знижуючи рівень егоцентризму ($r=0,26$), екстернальності ($r=0,43$).
3. Фактор *початкового духовного* розвитку визначає психологічно нестійкий стан особистості: з одного боку, задоволеність функціонуванням майже усіх психологічних сфер (коефіцієнти кореляції знаходяться у межах 0,25-0,38), самореалізація у навчанні ($r=0,33$), дружбі ($r=0,38$), творчому саморозвиткові ($r=0,34$), задоволеність відпочинком ($r=0,38$), а з іншого боку, – відсутності реального відпочинку ($r=-0,42$), емоційного комфорту ($r=-0,34$), слабкій волі ($r=-0,29$), що відображається у неорганізованості ($r=-0,31$), слабовіллі ($r=0,29$), безвідповідальності ($r=-0,30$), несформованості рефлексії ($r=-0,33$), самоконтролю ($r=0,28$). Необхідність подолання цього суперечливого стану зумовлює початок свідомого духовного розвитку особистості (про це свідчить кореляція з цінністю духовності ($r=0,27$)). Отже, суперечливість психологічного стану зумовлює психологічний дискомфорт, який стає детермінантою духовного розвитку особистості.

4. Фактор *духовного саморозвитку* при дисгармонійному характері пов'язаний з високим рівнем духовного потенціалу ($r=0,51$), цінністю усіх психологічних сфер (коефіцієнти кореляції знаходяться у межах 0,29-0,55) та їх нереалізованістю (коефіцієнти кореляції знаходяться між 0,45 та 0,25) за винятком сфери саморозвитку ($r = 0,58$). Зазначений фактор пов'язаний також з набором таких суперечливих рис, як: чесність ($r=0,39$), емпатія ($r=0,34$), з одного боку, і екстернальність ($r=0,41$), педантичність ($r=0,36$), ригідність ($r=0,54$), психічна збудливість ($r=0,54$), тривожність ($r=0,59$), агресивність ($r=0,52$), марнославство ($r=0,59$), невротичність ($r=0,55$) при відсутності толерантності ($r=0,-38$) й самоконтролю ($r=0,-40$), з іншого боку. Інтерпретація зазначеного фактору може свідчити про невротичний стан особистості, що проявляється у неузгодженості декларованих і діючих цінностей за рахунок несформованості конструктивних характерологічних рис. Духовний потенціал (високий рівень рефлексії, трансценденції та усвідомлення загальної єдності), з одного боку, спонукає людину до особистісного саморозвитку, а з іншого, унеможливорює його, оскільки ще не сформований характерологічний базис для його конструктивної самораалізації. Цей фактор ми відносимо до факторів гармонізації, оскільки, за даними наших попередніх досліджень, саме неперервність духовного розвитку людини визначає поступову гармонізацію її характеру.
5. Фактор *«Спрямованість до творчості та навчання»* притаманний більш старшим студентам ($r = 0,34$). Він проявляється у прагненні до творчості ($r = 0,51$), навчання ($r = 0,38$), виступає психологічним захистом сублімації при незадоволеності станом здоров'я ($r = 0,28$) і відсутністю кохання ($r = 0,43$). Сферами компенсації також частково виступають духовна ($r = 0,29$), вольова ($r = 0,23$), спілкування з батьками ($r = 0,31$). Ми відно-

симо цей фактор до факторів гармонізації особистісного розвитку, оскільки він спрямовує людину на шлях конструктивного подолання фрустрації, пов'язаної з коханням за допомогою навчання, творчості.

6. Фактор *«Подолання емоційного дискомфорту вольовим саморозвитком і творчістю»* притаманний переважно, студентам, старшим за віком ($r = 0,27$), які успішно реалізують себе у матеріальній сфері ($r = 0,26$), але мають психологічні проблеми, пов'язані з емоційною нестійкістю ($r = 0,22$), песимізмом ($r = 0,26$), ригідністю ($r = 0,28$), відсутністю емпатії ($r = 0,32$), що спонукає особистість до лицемірства ($r = 0,29$), за допомогою якого можна приховати емоційну неврівноваженість. Проте подолання емоційного дискомфорту здійснюється шляхом активізації вольової сфери ($r = 0,31$), актуалізації цінностей саморозвитку ($r = 0,37$) і творчості ($r = 0,26$). Вольові зусилля у напрямі творчого саморозвитку сприяють також подоланню егоцентризму ($r = 0,34$) й марнославства ($r = 0,40$). Отже, фактор *«Подолання емоційного дискомфорту вольовим саморозвитком і творчістю»* сприяє гармонізації особистісного розвитку.
7. Фактор *«духовно-емоційної рівноваги»* визначає гармонійний стан особистісного функціонування, а саме: емоційний комфорт ($r = 0,37$), задоволеність духовним розвитком ($r = 0,42$) у сполученні з цінностями вольових якостей ($r = 0,38$), відпочинку ($r = 0,42$) і матеріального благополуччя ($r = 0,25$). Такий стан психологічної урівноваженості сприяє формуванню чесності ($r = 0,23$), толерантності ($r = 0,23$) й перешкоджає розвитку егоцентризму ($r = 0,41$) та психічної збудливості ($r = 0,28$). Отже, духовно-емоційна рівновага є одночасно фактором і результатом гармонізації особистісного розвитку.
8. Фактор *«Сублімації»* полягає у поєднанні суперечливих тенденцій, а саме: з одного боку – егоцентризму ($r = 0,29$), знецінення емоційного комфорту ($r = -0,41$), фрустрації

матеріальних потреб ($r=-0,35$), а з іншого боку, – задоволеністю сфер саморозвитку ($r=0,34$), творчості ($r=0,24$), емоційного комфорту ($r=0,28$). Цей фактор можна інтерпретувати як психологічний механізм «виживання у скрутних матеріальних умовах». Витіснення цінності емоційного комфорту, занурення у творчий саморозвиток допомагає людині абстрагуватися від матеріальних проблем і подолати емоційні негаразди.

II. Фактори дисгармонізації особистісного розвитку.

9. Фактор «*Суто матеріальна орієнтація*» зумовлений прагненням до самореалізації у матеріальній сфері ($r = 0,49$) і сфері збереження здоров'я ($r = 0,42$) (спорт, фізична краса) при ігноруванні цінностей родини ($r=0,25$), творчості ($r = 0,27$), саморозвитку ($r = 0,36$). Вплив зазначеного фактору супроводжується розвитком деструктивної креативності ($r = 0,30$), яка поєднана з екстернальністю ($r = 0,23$), агресивністю ($r = 0,25$), слабовіллям ($r=0,26$), тривожністю ($r=0,27$). Інакше кажучи, творчість, що спрямована на обслуговування лише тілесних і матеріальних потреб людини, не має нічого спільного з духовною творчістю. Отже, суто матеріальна орієнтація перешкоджає цілісності особистісного розвитку й зумовлює дисгармонійність характеру.
10. Фактор *матеріально-сімейної орієнтації* притаманний переважно дівчатам, які спрямовані на реалізацією сфер родини ($r = 0,43$), кохання ($r = 0,33$), творчості ($r=0,37$), матеріальної сфери ($r=0,39$) при несприйнятті духовних цінностей ($r=-0,45$). Цей фактор пов'язаний з невротичністю ($r=0,39$), слабовіллям ($r=0,25$), поганим самопочуттям ($r=-0,39$), підвищеною рефлексією ($r=0,35$). Інакше кажучи, орієнтація суто на матеріальні та сімейні цінності при ігноруванні духовних дисгармонізує особистість, послаблює волю. Рефлексія і творчість виступають формами психологічної компенсації.

11. Фактор *спрямованості до суто дозвільного спілкування* виступає як психологічний механізм компенсації незадоволеністю станом інтимно-особистісних стосунків, кохання ($r = 0,33$), який спрямовує молоду людину не на професійне й особистісне зростання, а на шлях психологічного розслаблення і дозвільного спілкування. Наслідком впливу цього фактору є формування внутрішнього локусу контролю та наступних особливостей ціннісної ієрархії молодих людей: високого рівня цінності відпочинку ($r=0,44$), прагнення до спілкування ($r=0,32$), дещо до творчості ($r=0,26$) і матеріального комфорту ($r=0,23$) при неприйнятті цінностей навчання ($r=-0,27$) та духовного розвитку ($r=0,25$). Проте слід зазначити, що довготривале перебування у стані відпочинку перешкоджає розвитку вольових і духовних якостей, оскільки позбавляє людину духовного напруження і набуття конструктивного психологічного досвіду.
12. Фактор *«Духовно-сімейна орієнтація з недбалістю до навчання»* зумовлений сполученням повноцінної реалізації сімейних ($r=0,39$) і духовних ($r=0,48$) сфер з нехтуванням цінностями навчання ($r=-0,28$), саморозвитку ($r=-0,45$), емоційного комфорту ($r=-0,29$). Дія зазначеного фактору сприяє розвитку, з одного боку, розвитку толерантності ($r=0,49$), а з іншого, – таких негативних рис як егоцентризм ($r=0,24$), слабовілля ($r=0,30$), песимізм ($r=0,28$). Отже, відсутність мотивації до навчання, навіть за умови прагнення до духовного розвитку і наявності сімейних стосунків, визначає нецілісність й суперечливо-дисгармонійне становлення характеру особистості.
13. Фактор *юнацького максималізму* також визначає суперечливість характерологічних проявів, а саме: чесності ($r=0,65$), відповідальності ($r=0,24$), альтруїзму ($r=0,26$), які сполучаються з нетолерантністю ($r=-0,53$), недоброчливістю ($r=-0,27$), екстернальністю ($r=0,50$). Цей

фактор зумовлює формування особистості типу принципового «правдолюбца», який прагне до істини й порядку шляхом звинувачення інших людей, що перешкоджає конструктивній соціально-психологічній адаптації особистості.

14. Фактор *«Дефіцитарне існування»* спрямовує людину у бік суто матеріального життя (домінування цінностей матеріального благополуччя, здоров'я, емоційного комфорту, родини (коефіцієнти кореляції знаходяться у межах 0,27-0,69) при несприйнятті вищих цінностей – саморозвитку ($r = -0,40$), творчості ($r = -0,42$), духовності ($r = 0,28$)). Такий особистісний розвиток пов'язаний з формуванням егоцентризму ($r = 0,37$), психічної збудливості ($r = 0,44$), агресивності ($r = 0,46$), ригідності ($r = 0,33$) при низькому рівні духовного потенціалу ($r = 0,49$), відповідальності ($r = 0,43$), емпатії ($r = 0,39$), креативності ($r = 0,38$).

Отже, відсутність духовної спрямованості сприяє розвитку дисгармонійного характеру й обмежує особистісний розвиток межами суто матеріального існування.

15. Фактор *«Невротичний інфантилізм»*, притаманний особам чоловічої статі ($r = 0,50$), молодшим за віком ($r = 0,43$), і сприяє розвитку, з одного боку, негоцентричності ($r = 0,35$), відповідальності ($r = 0,62$) і стресостійкості ($r = 0,40$), а, з іншого, зумовлює екстернальність ($r = 0,34$), неорганізованість ($r = 0,56$) і песимізм ($r = 0,47$). Відтак, невротичний інфантилізм проявляє себе у суперечливих характерологічних тенденціях і перешкоджає гармонійному особистісному розвитку.
16. Фактор *«Жорстка чоловіча самовпевненість»*, притаманний переважно юнакам ($r = 0,61$) і пов'язаний із самоконтролем ($r = 0,46$), впевненістю ($r = 0,69$), креативністю ($r = 0,28$), егоцентризмом ($r = 0,34$) за відсутністю альтруїзму ($r = -0,47$), доброзичливості ($r = -0,58$), відповідальності ($r = -0,30$), емпатії ($r = -0,67$). Отже, вольові якості,

що не обмежуються духовно-моральними принципами, зумовлюють жорсткість характеру, яка перешкоджає конструктивній психологічній адаптації особистості.

17. Фактор *неконструктивної жіночої м'якості й слабковілья*, що притаманний переважно дівчатам, пов'язаний з доброзичливістю ($r=0,70$), альтруїзмом ($r=0,55$), толерантністю ($r=0,34$), емпатією ($r=0,53$) при наявності емоційного дискомфорту ($r=-0,44$), невпевненості ($r=0,43$), тривожності ($r=0,43$)), прагнення до реалізації сімейних стосунків ($r=0,50$), кохання ($r=0,48$), спілкування ($r=0,31$), відпочинку ($r = 0,29$) при несприйнятті цінностей духовності ($r = 0,29$), творчості ($r = 0,29$), саморозвитку ($r = 0,41$) і волі ($r=0,42$). Відтак, відсутність духовно-творчого саморозвитку супроводжується слабкістю емоційно-вольової саморегуляції особистості і здатністю лише до поверхового, хоча й доброзичливого спілкування. Отже, цей фактор ми відносимо до факторів дисгармонізації, оскільки він зумовлює нецілісність і суперечливість особистісного розвитку.
18. Фактор *«Прагматична самореалізація у творчості та навчанні»* зумовлений цінностями творчості ($r = 0,32$), навчання ($r = 0,26$), саморозвитку ($r = 0,21$) при незадоволеності стосунками з однолітками ($r = -0,30$) унаслідок лицемірства ($r = 0,31$), егоцентризму ($r = 0,21$). Інакше кажучи, творчість і навчання спрямовуються не на духовну мету, а на обслуговування марнославства людини (заради престижу, статусу тощо). Зазначений фактор сприяє розвитку вольових якостей ($r = 0,24$) і стресостійкості ($r = 0,26$), які, за умови егоцентризму, спрямовують особистість на шлях суто прагматичного самоствердження.
19. Фактор *«Психофізична виснаженість»* відображає емоційний дискомфорт ($r = 0,22$), погане самопочуття ($r = 0,24$), прагнення до відпочинку ($r = 0,29$), викликає погіршення стосунків в родині ($r = -0,25$). Впевненість

($r=0,26$) досягається за рахунок педантизму ($r=0,30$). Проте психофізична виснаженість сприяє розвитку духовної чутливості, яка стає основою духовного розвитку особистості ($r=0,26$). Отже, зазначений фактор відбиває перехідний (кризовий) стан особистісного розвитку, що за умови належного спрямування і гармонійного оточення може сприяти духовному розвитку особистості.

20. Фактор, що визначає психологічний механізм «знеціннення» поєднує у собі суперечливі ознаки: відповідальність ($r=0,42$) і екстернальність ($r=0,32$); самоконтроль ($r=0,28$), стресостійкість ($r=0,49$) і неорганізованість ($r=0,27$), слабовілля ($r=0,35$); духовну незадоволеність ($r=-0,29$), нереалізованість себе у коханні ($r=-0,50$), навчанні ($r=-0,36$) при знецінненні самого кохання й відпочинку ($r = -0,28$). Компенсацією виступають цінність вольової сфери ($r = 0,28$) та задоволеність дружніх ($r = 0,34$) та родинних ($r = 0,26$) стосунків. Можемо припустити, що психологічний механізм «знеціннення» зумовлений недостатнім розвитком рефлексії, працює за схемою самовиправдання: якщо я не маю певних чеснот, то вони мені й не потрібні. Отже, слабовілля й бездуховність зумовлюють нездатність особистості до саморозвитку і досягнення мети.

Психологічний супровід студентів має спрямовуватись на підсилення факторів гармонізації особистісного розвитку та усвідомлення і поступове нівелювання факторів дисгармонізації.

Відтак, емпіричне дослідження характерологічного розвитку випускників ЗВО дозволило встановити, що: студенти-технічного профілю більш егоцентричні, але відповідальні, впевнені, стресостійкі й креативні; а гуманітарії більш чесні, доброзичливі, емпатійні, але тривожні слабовільні, песимістичні. Гуманітарії випереджають представників технічного профілю у навчанні, саморозвитку, духовності, дружніх сто-

сунках. Проте студенти технічного профілю мають емоційний комфорт, оскільки задоволені своїм здоров'ям та відпочинком.

Духовний потенціал зумовлює гармонійну самореалізацію особистості в усіх її сферах життєдіяльності. Прагнення до навчання зумовлює не лише професійне становлення, а й духовний розвиток, гармонію в родині, дружбі, коханні, адже людина, що прагне до пізнання, конструктивно використовує свої знання як у професійному, так і в особистому житті. Духовно-творча самореалізація зумовлює інтегральний саморозвиток особистості й здатність до побудови конструктивних стосунків.

Чинниками гармонізації характеру випускників ЗВО є духовний розвиток, естетично-творча діяльність. Однобічне інтелектуальне навантаження зумовлює дисбаланс між інтелектуальним, моральним, емоційним та фізичним розвитком особистості, що викликає низку психологічних проблем. Враховуючи психологічні особливості студентів гуманітарного та технічного профілів, зміст духовно-психологічного супроводу навчання студентів ЗВО має свою специфіку і має бути спрямований на опанування вищими духовно-творчими цінностями.

2.1.7. Духовно-психологічний супровід, спрямований на гармонізацію характерологічного розвитку випускників закладів вищої освіти

В умовах реформ системи вищої освіти надзвичайно підвищується роль духовно-психологічного супроводу студентів у процесі навчання. Складна культурно-освітня ситуація, що склалася у сучасному українському суспільстві, крах ідеологій, відсутність ефективної системи моральних і смислотворчих засад вимагають радикального впровадження духовних принципів, які апробовані тривалим національним, у тому числі, й дореволюційним досвідом. У системі національної освіти необхідно створити ефективні психолого-педагогічні умови духовного розвитку студентів. Для цього необхідний

комплексний підхід, який забезпечуватиме створення у навчальних закладах духовної атмосфери, оскільки введення окремих спецкурсів у програму навчання не може забезпечити формування духовного світогляду молоді [17]. Тому сьогодні перед психологічною наукою гостро постає завдання створення концепції духовно-морального виховання, яка спрямована на розвиток духовних психологічних засад протистояння сурогату неструктурованих ідеологій, що перешкоджають гармонійному становленню дорослої особистості.

Структура психологічного супроводу навчання студентів ЗВО

Сьогодні у зв'язку із загостренням конкуренції на ринку праці багато молодих професіоналів (інженерів, педагогів, лікарів) змушені змінювати свою кваліфікацію, оскільки не витримують економічного і психологічного тиску. Створення засобів психологічного супроводу навчання студентів університетів зумовлене необхідністю надання їм психологічної допомоги у вирішенні психологічних проблем у процесі адаптації до умов навчання та переходу до самостійного дорослого життя. Психологічний супровід має ґрунтуватися на врахуванні вікових психологічних особливостей студентів.

За переконанням Є. Ф. Зеєра, на початкових етапах професійної освіти на перший план виступає проблема розвитку особистості студента, набуття статусу суб'єктності власного життя, життєвого самовизначення, і лише на цій підставі – професійне становлення. На подальших стадіях професійного становлення – співвідношення особистісного і професійного розвитку набуває характеру динамічної цілісності. На етапі професіоналізації професійний розвиток починає домінувати над особистісним [8].

Змістом психологічного супроводу є оптимізація особистісного розвитку студента, набуття здатності до життєвого проектування, духовного і професійного самовизначення. Робота психологічної служби університетів має забезпечуватися психологом, соціальним педагогом навчального закладу та кура-

торами студентських груп. Функціонування психологічної служби закладу вищої освіти є складно організованим процесом, який містить всі форми практичної діяльності в логічній послідовності. К. В. Бабак зазначає, що між професіоналізацією і життєдіяльністю студента існує компенсація: за умови неможливості досягти самореалізації в одній галузі, людина прагне компенсувати це в іншій [2].

Психологічний супровід студентів має наступні компоненти:

1. Моніторинг динаміки особистісного і професійного розвитку у процесі професійної підготовки, який дозволяє фіксувати та своєчасно реагувати на фактори нерівномірності розвитку особистості. Моніторинг базується на методах психодіагностики та поточного контролю успішності навчання студентів і спрямований на визначення: 1) особливостей особистісного розвитку; 2) досягнень у професійному навчанні.
2. Психологічна просвіта (сприяння у надбанні студентами та педагогами психологічних знань, необхідних для особистісного розвитку, конструктивної самореалізації та професіоналізації). Психологічна просвіта забезпечується шляхом організації психологічних спецкурсів, семінарів, неформальних ситуацій спілкування педагогічного колективу та студентів, індивідуального психологічного консультування педагогів, студентів з питань навчання, життєвого самовизначення, взаємин, самовиховання тощо.
3. Психологічна допомога спрямована на підтримку студентів у подоланні криз у процесі особистісного розвитку. Методи психологічної профілактики, корекції, консультування, психотерапії, різноманітні тренінги сприяють особистісному розвитку, оптимізації міжособистісних стосунків в академічній групі та у педагогічному колективі.

Методами психологічного супроводу виступають: психологічна діагностика, лекції, психологічний тренінг; індивіду-

альне й групове консультування, включення до навчальних програм відповідних спецкурсів, організація цілісної системи психолого-педагогічної діяльності, спрямованої на забезпечення соціально-психологічних умов успішного професійного навчання, підготовки до майбутньої професії, комунікації, духовно-особистісного зростання, саморозвитку, самореалізації особистості як суб'єкта власної життєтворчості. К. В. Бабак визначає наступні етапи психологічного супроводу особистісно-професійного розвитку: оптація, інтенсифікація, ідентифікація [2].

1. Етап *оптації* має на меті допомогу студентам у психологічній адаптації до умов навчання та за необхідності корекції професійного вибору. Змістом зазначеного етапу є забезпечення умов для самостійного свідомого вибору майбутньої професії. Регулювання активності студента формує позитивне самовідношення, готовність до психологічних самозмін, стимулює здатність до проектування альтернативних сценаріїв професійного становлення й прийняття відповідальності за своє професійне майбутнє.

Основними формами психологічного супроводу на етапі оптації є:

- надання студентам допомоги в адаптації до нових умов життєдіяльності;
- діагностика мотивації до навчання, ціннісних орієнтацій, соціально-психологічних установок;
- допомога в розвитку навчальних умінь, регуляції своєї поведінки й життєдіяльності;
- психологічна підтримка студентів при подоланні труднощів самостійного життя;
- консультування студентів, що розчарувалися у вибраній спеціальності;
- корекція професійного самовизначення.

Критеріями успішного проходження оптації є адаптація студентів до навчального середовища, особистісне самовизначення, становлення власного стилю життя.

2. Етап *інтенсифікації* особистісно-професійного розвитку має на меті розвиток загальних і спеціальних здібностей особистості, інтелекту, самосвідомості, емоційно-вольової регуляції, конструктивних рис характеру.

Основні форми психологічного супроводу на етапі інтенсифікації:

- психодіагностика особливостей інтелектуального, соціального, характерологічного, духовного розвитку особистості;
- стимулювання духовно-особистісного саморозвитку;
- підтримка у вирішенні комунікативних проблем: допомога у здобутті навичок конструктивних взаємин (з однокурсниками, педагогами, батьками);
- консультування з питань встановлення гармонійних взаємин (інтимних, сімейних тощо);
- допомога у духовно-моральному самовизначенні, формуванні оптимістичної особистісної позиції, розвитку мотивації до самоосвіти, духовного самовдосконалення.

3. Етап *ідентифікації* полягає у формуванні професійної ідентичності студентів, готовності до практичної діяльності.

Формами психологічного супроводу виступають:

- фінішна діагностика професійних здібностей;
- розвиток соціальної та професійної ідентичності (процесів ототожнення себе з певною соціальною або професійною групою, формування професійної готовності);
- оптимізація духовно-особистісного та професійного становлення;
- допомога у знаходженні професійного поля самореалізації та сенсу життя.

На основі теоретично обґрунтованих та експериментально досліджених закономірностей було визначено напрями і форми технології духовно-психологічного супроводу, що спри-

ятиме гармонізації характерологічного розвитку студентів, педагогів, кураторів студентських груп закладів вищої освіти. Підґрунтям професійного розвитку виступає конструктивність особистісного становлення, що забезпечується шляхом духовного саморозвитку людини, який зумовлює гармонізацію характеру, створюючи психологічні умови для оптимального особистісного і професійного становлення. Зважаючи на це, психологічний супровід випускників закладів вищої освіти має спрямовуватися на створення умов духовної самоактуалізації та життєтворчості майбутнього професіонала. Нами розроблено систему духовно-психологічного супроводу випускників закладів вищої освіти, яка має основою насичення навчально-виховного процесу заходами духовно-творчого та морально-психологічного змісту.

Метою духовно-психологічного супроводу є створення в межах процесу навчальної взаємодії придатних психолого-педагогічних умов, що сприяють успішності навчання, оптимізації духовно-особистісного, гармонійно-характерологічного та професійного розвитку випускників університетів, підвищенню рівня духовної просвіти, морального оздоровлення студентів та педагогічного складу.

Цільова аудиторія духовно-психологічного супроводу: студенти (магістри, бакалаври), педагоги (викладачі, куратори студентських груп).

Об'єктами психологічного супроводу виступають: 1) особистість студента; 2) особистість педагога; 3) процес професійного навчання студента у навчальному закладі.

Завданнями духовно-психологічного супроводу є:

1. психодіагностика наявного психологічного стану студентів (рис характеру, духовного потенціалу, професійних здібностей, інтересів, психологічних проблем);
2. адаптація до нових умов самостійного життя, корекція професійного самовизначення;
3. духовно-психологічна просвіта студентів, психологів, педагогів, кураторів;

4. розширення духовно-моральної самосвідомості, розвиток гармонійних якостей характеру, морально-комунікативних здібностей, пізнавальних процесів;
5. підтримка у вирішенні життєвих проблем (комунікативних, сімейно-побутових);
6. духовно-моральне і психологічне оздоровлення студентів та викладацького складу;
7. актуалізація духовного потенціалу, духовно-творча самоактуалізація особистості;
8. гармонізація характерологічного розвитку учасників навчально-виховного процесу;
9. формування професійно важливих якостей майбутнього фахівця.

Для здійснення психологічного супроводу студентської молоді бажано використовувати як *індивідуальні* (психологічне консультування) так і *групові* (психодіагностичні, лекційні, психотренінгові заняття) форми роботи; насичувати навчально-психологічний простір заходами духовно-творчого спрямування.

Напрями духовно-психологічного супроводу: психодіагностичний, соціально-адаптаційний, профорієнтаційний, психолого-консультативний, духовно-розвивальний (духовна самоактуалізація, гармонізація характеру і поведінки, розвиток здатності до морального вибору, моральних вчинків).

На основі вивчення особливостей особистісного розвитку сучасних магістрів було визначено конкретизоване **змістове** наповнення психологічного супроводу:

- соціально-психологічна адаптація до умов самостійного життя і навчання у ЗВО;
- ідентифікація себе з певною професією, розвиток професійних здібностей;
- корекція професійного вибору (професійна переорієнтація (за потребою));
- психологічна допомога у подоланні життєвих та вікових криз особистості;
- психологічна підтримка у складних життєвих ситуаціях;

- усвідомлення власних рис, психологічних проблем і реальних життєвих перспектив;
- допомога у розв’язанні міжособистісних та внутрішньо-особистісних конфліктів;
- опанування навичками конструктивного спілкування з особами протилежної статі;
- гармонізація стосунків з оточуючими (взаємин з коханою людиною, родинних відносин, стосунків між студентами та викладачами тощо);
- розвиток духовної та психологічної культури особистості;
- орієнтація студентів на всебічний особистісний розвиток, духовну самоактуалізацію;
- опанування вищими цінностями: духовності, творчості, саморозвитку;
- розвиток психологічних механізмів духовного розвитку (самопізнання, децентрації, саморефлексії, усвідомлення загальної єдності);
- усвідомлення психологічного механізму знецінення та неузгодженості між декларованими і діючими цінностями;
- усвідомлення помилковості орієнтації на суто матеріальні й прагматичні цінності, ідеалізації сімейно-шлюбних стосунків;
- розвиток саморегуляції, стресостійкості, набуття емоційного комфорту;
- гармонізація якостей характеру (формування позитивного мислення, позитивних почуттів, морально-комунікативних якостей, сили волі, стресостійкості тощо);
- набуття навичок здійснення морального вибору у проблемних ситуаціях;
- допомога у духовному та релігійному самовизначенні особистості;
- сприяння духовно-моральній і творчій самоактуалізації особистості.

Модель системи духовно-психологічного супроводу викладачів, кураторів та студентів закладів вищої освіти представлено у вигляді схеми (рис. 2.7.).

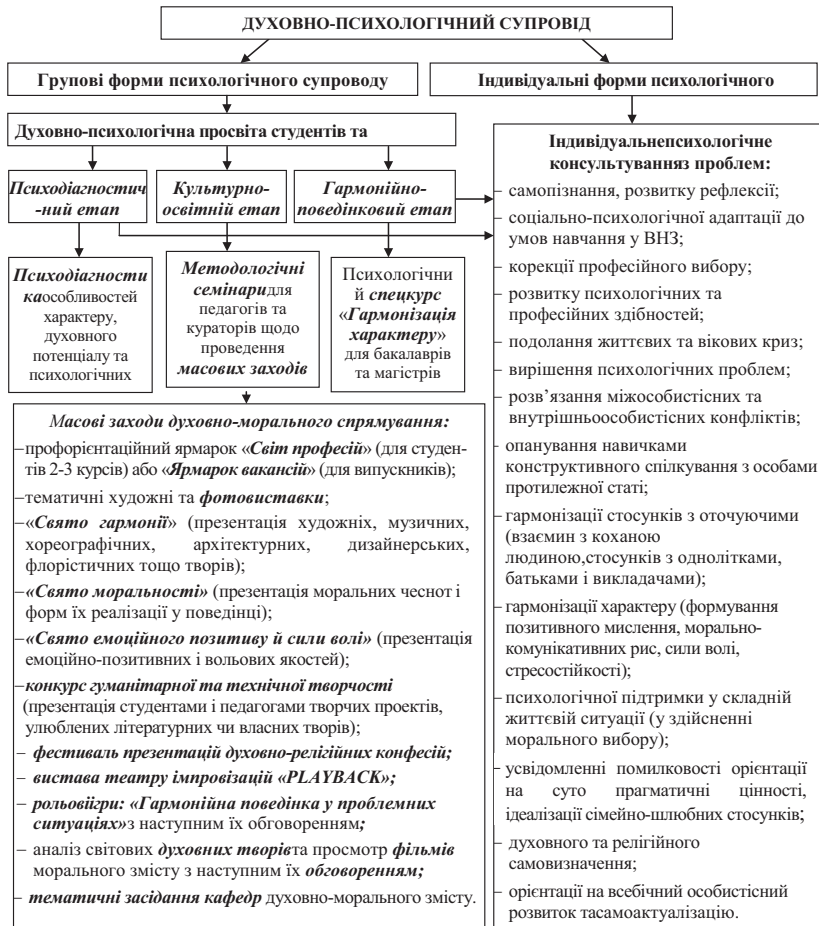


Рис. 2.7. Структура духовно-психологічного супроводу навчання дорослих в системі закладів вищої освіти.

Психологічний супровід має *групові та індивідуальні форми*.

Індивідуальними формами психологічного супроводу є індивідуальне психологічне консультування студентів, викладачів, кураторів, батьків.

До *групових* форм належить духовно-психологічна просвіта, яка має три етапи (психодіагностичний, культурно-освітній та гармонійно-поведінковий), що передбачає роботу з усіма учасниками навчально-виховного процесу – студентами, практичними психологами, педагогами, кураторами.

Етапи психологічної просвіти.

1. *Психодіагностичний* етап має на меті вивчення психологічних якостей студентів: особливостей характеру, духовного потенціалу, мотивації до навчання, професійних намірів, здібностей, інтересів та психологічних проблем студентів; розвиток у них самоусвідомлення шляхом надання їм інформації стосовно результатів діагностики. На зазначеному етапі можуть застосовуватися форми групової психодіагностики та індивідуального психологічного консультування, які мають проводитись анонімно.
2. Метою *культурно-освітнього* етапу є підвищення рівня духовно-моральної просвіти студентів, педагогів, практичних психологів, кураторів. Психологічними засобами є лекційні заняття, масові свята, тематичні фестивалі, творчі конкурси, рольові ігри, диспути, міні-конференції, тематичні засідання кафедр, перегляд фільмів з наступним їх обговоренням.

Необхідною проміжною підструктурою культурно-освітнього етапу психологічного супроводу виступають *методологічні семінари* для педагогів та кураторів щодо проведення зазначених заходів. Розробка сценаріїв масових заходів належить психологічній службі навчального закладу.

Масові заходи (тематичні свята, ярмарки, фестивалі, диспути тощо) присвячені висвітленню певних аспектів духовного розвитку особистості, актуалізації моральних, естетичних, пізнавальних цінностей, формування дбайливого ставлення до

власного духовного світу, до інших людей, до природи, до світу в цілому. Заходи можна проводити в позанавчальний час (або у факультативній формі) як на загально-університетському рівні (змагання між факультетами), так і в менш масштабній формі (у межах факультету або в групі). Заходи пропонується проводити у великій аудиторії (або актовій залі, холі).

3. Метою *гармонійно-поведінкового етапу* є допомога студентам і педагогам у набутті досвіду гармонійної поведінки. Методами реалізації є індивідуальне психологічне консультування та інноваційний спецкурс «Гармонізація характеру особистості», який поєднує лекції та психологічний тренінг.

2.1.8. Групові заходи духовно-психологічного супроводу бакалаврів і магістрів

Пропонуємо орієнтовний перелік та зміст **масових заходів**.

1. Профорієнтаційний ярмарок «Світ професій» (для студентів 2-3 курсів) полягає у презентації різноманітних професій (як тих, що співпадають з фахом навчального закладу, так і інших). Метою ярмарку є ознайомлення студентів з різноманіттям професій, усвідомлення професійно-значущих якостей, початкова професійна переорієнтація (якщо студент розчарувався в обраній спеціальності), яка має своє завершення у формі індивідуальної профконсультації. Студенти під керівництвом кураторів розбиваються на підгрупи по 2-3 особи і презентують певну професію за наступними критеріями:
 - предмет професійної діяльності (природа, техніка, людина, знак, художній образ);
 - історія розвитку професії (коли зародилася, в яких формах існувала, змінювалася);
 - до якої статі більш тяжіє професія («чоловіча», «жіноча», «чоловічо-жіноча»);
 - які психологічні якості є професійно важливими для цієї професії;

- особливості професійного середовища;
- з якими професійними напрямками межує професія, в яких галузях застосовується;
- сучасні інноваційні технології та напрями подальшого розвитку професії.

На ярмарку має бути представлено 8-9 професій гуманітарного і технічного профілю.

Для випускників закладу вищої освіти пропонуємо провести **«Ярмарок вакансій»** або **«Мої професійні можливості»**, тобто аналіз усіх можливих напрямів та вакансій з метою визначення можливостей самореалізації випускників саме в обраній професії.

2. Тематичні **художні** та **фотовиставки** пропонується організувати у холах навчального закладу 3-4 рази на рік. На виставках презентуються авторські фото або живопис студентів та викладачів. Тематикою виставок можуть бути: «Пори року», «Природа», «Наше місто», «Наш університет», «Глобальні світові події», «Гармонія кохання», «Гармонія Всесвіту» тощо. За бажанням авторів, можна влаштувати індивідуальні виставки і проводити їх урочисту презентацію. Ці заходи надихають усіх присутніх звертати увагу на красу оточуючого світу й спонукають до творчості, до мистецтва.
3. **«Свято гармонії»** – масовий захід для студентів, педагогів, кураторів полягає у презентації групами (або підгрупами) студентів художніх, музичних, хореографічних, архітектурних, дизайнерських, флористичних тощо творів.

Мета заходу – створення атмосфери краси, гармонії, піднесеного настрою, що зумовлює набуття досвіду перебування особистості у вищих психічних станах («Пікових переживаннях», за висловом А. Маслоу). «Свято гармонії» можна проводити під час однієї з пар гуманітарно-естетичного курсу або у позанавчальний час. Організацію та проведення «Свята гармонії» пропонується проводити у великій аудиторії (актовій залі,

холі) у вигляді містерії чи концерту на фоні художньої виставки (фото, живопису тощо). Підготовка до свята відбувається за аналогічним алгоритмом: студенти під керівництвом кураторів (педагогів) розбиваються на підгрупи, заздалегідь готуються до презентації певного твору (класичного або власного) і в день свята по черзі презентують «свій» твір (картину, архітектурний макет, вокальний спів, інструментальну, хореографічну або флористичну композицію тощо). Головний організатор «Свята гармонії» (педагог, куратор) супроводжує коментарями все, що відбувається (оголошує твір, що презентується, надає слово студентам, звертає увагу слухачів на важливі моменти та художню значущість того чи іншого твору). Це не конкурс, тому переможців тут бути не може.

4. **«Свято моральності»** – масовий захід для студентів і педагогів полягає у презентації різноманітних моральних чеснот і протилежних їм пороків. Мета заходу: усвідомлення студентами дихотомічних якостей характеру: чеснот і протилежних їм пороків, поведінкових форм їх прояву у житті, набуття навичок саморефлексії, ознайомлення з методами корекції власних вад характеру і перетворення їх у моральні чесноти.

Підготовка до свята відбувається за аналогічним алгоритмом: студенти під керівництвом кураторів (педагогів) розбиваються на підгрупи, готуються до презентації певної моральної чесноти і по черзі презентують свої «морально-творчі здобутки». Презентація може проходити за допомогою наочних засобів (стендів, плакатів), підготовлених рольових інсценувань, імпровізацій тощо. Презентацію підгрупами студентів моральних чеснот і форм їх реалізації пропонуємо здійснювати за алгоритмом:

- назва – визначення моральної чесноти; її сутність (у чому вона полягає);
- яким порокам протистоїть та чи інша чеснота (протилежністю яких вад особистості є зазначена моральна якість);

- форми її реалізації у поведінці (через які вчинки актуалізується та чи інша чеснота);
- навести життєві приклади, коли доводилось спостерігати моральні якості у людей.

Далі пропонується студентам невербально продемонструвати певну моральну чесноту, а іншим членам групи – вгадати, яку саме чесноту презентує їх товариш.

Також у межах «Свята моральності» пропонуємо провести *дискусії* серед студентів на теми: «Моральнісні ставлення особистості – основа її гармонійного характеру»; «Чиста екологія – результат дбайливого ставлення до природи» та *круглий стіл* за участю провідних фахівців з проблем духовно-морального розвитку «Прийняття, прощення, любов – основа гармонійного ставлення до людей».

5. «Свято емоційного позитиву й сили волі» – масовий захід для студентів і педагогів, що полягає у презентації різноманітних емоційно-позитивних і вольових якостей. Мета: усвідомлення студентами цінності вольових якостей, які сприяють емоційно-позитивному стану особистості; ознайомлення з етапами вольової дії; набуття навичок розвитку сили волі та свідомого опанування власними почуттями. Пропонуємо для презентації такі вольові якості (терплячість, самоконтроль, організованість, стриманість, старанність, наполегливість) і позитивні почуття (оптимізм, впевненість, щирість, довіра). Підготовка до свята: студенти під керівництвом кураторів розбиваються на підгрупи, готуються до презентації певної якості або позитивного емоційного стану. Далі по черзі презентують свої «творчі здобутки». Презентація може проходити у вигляді доповідей, інсценувань, імпровізацій за алгоритмом:

- назва – визначення вольової якості (або позитивного емоційного стану), її сутність (у чому вона полягає, протилежністю яких вад є зазначена якість);

- етапи формування вольової якості (емоційного стану), через які вчинки актуалізується;
- корисні поради щодо подолання слабовілля; що необхідно для конструктивного спрямування волі; як за допомогою волі опановувати негативні почуття;
- які позитивні емоції викликає розвинута воля;
- навести приклади, коли доводилось спостерігати розвиток певних вольових якостей (позитивних емоційних станів), як це впливало на життя й настрій людини.

У межах «Свята емоційного позитиву і волі» пропонуємо провести дискусію серед студентів: «Сила волі з опорою на духовні цінності – джерело успіху й позитиву» та **круглий стіл** за участю провідних фахівців «Методи розвитку позитивних почуттів та волі людини».

6. Конкурс гуманітарної та технічної творчості полягає у презентації студентами та педагогами результатів власної творчості (інноваційних технічних винаходів, художньо-естетичних творів або улюблених літературних чи власних творів). Метою заходу є заохочення студентів до творчої діяльності та визнання їх творчих здобутків. З числа педагогів створюється журі, яке оцінює творчі інновації й відзначає переможців цінними призами (або іншими заохоченнями).

Презентація творчих проєктів студентів має оцінюватись за такими критеріями:

1. моральний аспект творчого продукту – наскільки ця інновація сприяє конструктивному розвитку особистості або людства в цілому, чи не спричинить її нерозумне використання шкоду людям, тваринам, природі;
2. практичний (для технічних винаходів) або естетичний (для гуманітарних творів) ефект творчого продукту – наскільки інновація має корисність або естетичну цінність;
3. оригінальність інновації – наскільки цей творчий продукт є новим і оригінальним.

Участь педагогів у зазначеному заході вкрай важлива, оскільки, з одного боку, педагог надає наочний приклад власної творчості для студентів, а, з іншого, – має можливість надати студентам зворотний зв'язок стосовно їх творчих здобутків.

7. Фестиваль презентацій духовно-релігійних конфесій.

Сучасна світська освіта майже не приділяє уваги формуванню духовно-релігійного світогляду особистості. Між тим, ситуація полірелігійності, що склалася у світі, вимагає від людини здатності до певного духовно-релігійного самовизначення. Тому у межах духовно-психологічної просвіти ми пропонуємо *фестиваль презентацій духовно-релігійних конфесій*, який спрямований на розвиток у випускників вищих закладів освіти духовно-релігійної обізнаності. Мета заходу: усвідомлення духовного змісту релігійних конфесій, ознайомлення з особливостями духовно-релігійних традицій різних культур.

Підготовка до свята відбувається за алгоритмом: студенти під керівництвом кураторів (педагогів) розбиваються на підгрупи, заздалегідь готуються до презентації певної духовно-релігійної конфесії і по черзі презентують «свої» конфесії. Пропонуємо наступний перелік класичних релігійних конфесій для презентації: православне християнство, католицизм, протестантизм, мусульманство, юдаїзм, буддизм, кришнаїзм, атеїзм тощо.

Презентація може проходити за допомогою наочних засобів (стендів, плакатів), підготовлених рольових інсценувань тощо. Презентацію духовно-релігійних конфесій пропонуємо здійснювати за алгоритмом:

- назва – духовно-релігійної конфесії; коли і в якій культурі виникла зазначена конфесія;
- духовно-філософська сутність конфесії (у чому вона полягає, на досягнення яких благ спрямована, які основні принципи вона пропагує); основні цінності релігійної спільноти;
- зовнішні форми і традиції конфесії;

- навести приклади, коли доводилось спостерігати поведінку представників цієї конфесії;
- навести приклади релігійних настанов, які регулюють життя і поведінку людей (особливо моральний аспект).

Далі пропонується 2-3 студентам невербально продемонструвати типовий образ поведінки представника тієї або іншої конфесії, а іншим членам групи – вгадати, яку саме конфесію презентує їх товариш. Головний організатор фестивалю презентацій духовно-релігійних конфесій (педагог, куратор) супроводжує коментарями все, що відбувається (оголошує конфесію, що презентується, надає слово студентам, звертає увагу слухачів на важливі моменти презентації). Участь студентів у зазначеному фестивалі надає їм знань і досвіду для здійснення власного духовно-релігійного самовизначення.

8. Аналіз *світових духовних* творів та перегляд *фільмів* морального змісту з наступним їх *обговоренням* пропонується проводити у вигляді міні-конференцій. За тиждень до заходу куратор дає студентам завдання ознайомитися з певним світовим духовним твором і підготувати невелику (до 10 хв.) доповідь щодо певних аспектів твору, які найбільш вразили, визначити основні духовні цінності й смисли зазначеного твору. Для обговорення світових духовних творів пропонуємо орієнтовний перелік літератури: «Притчі», «Басні Езопа», «Життя святих», класична література. На самому заході кожному студентові надається слово для виступу, відповідей на запитання та загального обговорення проблеми. Наприкінці обговорення керівник підсумовує духовно-моральні принципи і пов'язані з ними психологічні закономірності, які пролунали у доповідях.

Перегляд художніх *фільмів* духовно-морального змісту можна організувати у самому навчальному закладі (за допомогою відео), або дати завдання заздалегідь переглянути певний фільм («Брат» (реж. А. Балабанов), «Учень» (реж. К. Серебреніков), «Острів» (реж. П. Лунгін), «Іншого шляху немає» (реж.

В. Любецький), «Космос Андрія Гойко» (реж. В. Любецький), «Притчі» (реж. В. Любецький).

На обговорення виносяться наступні питання: розгляд моральних колізій («Чи варто йти проти власної совісті заради досягнення мети», «Чи виправдовує себе неправда во благо», «Чим загрожує сучасним юнакам та дівчатам рання втрата цнотливості» тощо). Процес обговорення стимулює розвиток духовно-моральної свідомості особистості.

9. **Вистава театру імпровацій «PLAY BACK».** З метою набуття студентами і педагогами досвіду споглядання себе ніби з боку та корекції власної поведінки пропонуємо влаштувати вистави театру імпровацій (для цього можна або створити у навчальному закладі свій театр, або запрошувати акторів вже існуючих театрів).

Плейбек-театр (від англ. – «театр відтворення») – різновид інтерактивного театру імпровації. У плейбек-театрі інсценізуються не літературні твори (на відміну від театру репертуарного) і не особисті сенси виконавців (на відміну від театру чистої імпровації), а індивідуальні історії присутніх глядачів, тобто будь-яких випадкових людей. Вистава плейбек-театру складається з двох основних частин: розповіді глядачами особистих історій на публіку та миттєвої інсценізації акторами цих розповідей. У дійстві плейбек-театру завжди є ведучий, який організовує та супроводжує увесь процес, від вступного до заключного слова. Дійство плейбек-театру називають «перформансом», оскільки в ньому акцент постає на процесі творчості, з чого випливає безпосередня цінність мистецьких дій учасників у режимі реального часу: і розповіді глядачів, і гра акторів, музикантів, і реакції ведучого та всіх присутніх є непередбачуваними, спонтанними. Плейбек-театр часто використовується як інструмент психокорекції на рівні малих та середніх груп. Особа, історію якої інсценізують актори, й уся група відчувають на собі комплексний соціально-психологічний та психотерапевтичний ефект. Сьогодні існує багато труп **плейбек-театрів**. Київські плейбек-театри («Віддзеркален-

ня», «По́за часом» та інші) працюють у напрямку сучасної соціально-психологічної практики, що поєднує елементи сценічного театру, інтерактивного мистецтва та психологічних ігор.

10. Рольові ігри: «Гармонійна поведінка у проблемних ситуаціях». Метою рольових ігор є корекція власної поведінки і набуття навичок довільної саморегуляції на основі програвання своїх стереотипів, групового обговорення і аналізу особливостей власної поведінки. Розігрування ролей використовується для усвідомлення поведінки й можливості її зміни. Для проведення рольових ігор з групи обираються декілька осіб (за бажанням) на ролі, а інші учасники групи є глядачами і після закінчення гри беруть участь в обговоренні ситуації, що розігрувалася. Пропонуємо декілька рольових ігор.

Рольова гра 1. «Дві дороги... Обирай!» Інструкція: «Усі розуміють важливість такої якості, як почуття доброзичливості до людини. Зараз ми попрактикуємось у цьому почутті, програємо сценку: «Хлопець, дівчина й безхатько». Виберемо 3-х осіб на ці ролі. Розіграємо ситуацію: хлопець із дівчиною, гуляючи по парку, побачили безхатька, що впав і зламав ногу. Дівчина щиро перейнялася співчуттям до постраждалого безхатька й хоче йому допомогти, а хлопець ставиться до безхатька із бридливістю, ворожістю і всіма силами намагається відвести дівчину подалі. Після закінчення гри ми будемо обговорювати те, що ви відчули й зрозуміли». На обговорення ведучий виносить наступні питання: 1. Які ставлення до людини були продемонстровані? 2. Які цікаві способи поведінки використали учасники під час гри? 3. Як мали поводитися учасники, якщо не вдалося згладити конфлікт? Глядачі у процесі обговорення можуть давати поради. Наприкінці можна ще раз програти ситуацію з урахуванням порад і досвіду обговорень.

Рольова гра 2. «Аеропорт». **Інструкція:** «У житті ми часто мислимо, виходячи не з реальних подій, а з наших уявлень. Як людина ставиться до інших, ми побачимо з поведінки на-

ших героїв». Для цього оберемо дві ролі – «начальник відділу» і «співробітниця» – його підлегла. Із групи вибираються бажаючі зіграти ці ролі, які отримують картки з умовами для кожного з них (інструкції для «начальника» і «співробітниці» друкуються на окремих картках, кожний знайомиться тільки зі своєю картою).

Умови для *«начальника»*: «Ви – начальник відділу. Співробітниця Т. не здала важливий для Вас звіт. Вам передали, що вона дзвонила і сказала, що через хворобу вона довго не з'явиться. Ви кілька разів дзвонили їй додому, до телефону ніхто не підходив. Тепер Ви змушені летіти в термінове відрядження без потрібного звіту. Ви дуже переживаєте. В аеропорту Ви раптом бачите Вашу «хвору» співробітницю з речами, яка очікує біля до пункту реєстрації».

Умови для *«співробітниці»*: «Ви – співробітниця економічного відділу. У Вас під час здачі важливого звіту важко занедужала сестра, і, оскільки з нею треба комусь сидіти, Ви взяли лікарняний по догляду за нею, і тепер Ви тимчасово живете в неї. Ваш знайомий летить у відрядження в місто, де для Вашої сестри приготовлені рідкісні ліки. Ви поспішаєте в аеропорт, щоб попросити його привезти ці ліки. Ви трохи спізнилися до рейсу, табло вже не горить. Ви не знаєте, що робити. Раптом Вас окликає Ваш начальник...».

Далі пропонується розіграти сцену випадкової зустрічі в аеропорту начальника й підлеглої. Інші учасники групи уважно спостерігають за поведінкою кожного з учасників. Як правило, «начальник» категорично настроєний звільнити «співробітницю». Після закінчення гри ведучий робить перестановки: «співробітницю» дякує за гру й просить сісти, «начальникові» пропонує тепер зіграти роль «співробітниці», а на роль «начальника» запрошується нова людина із групи. Гра повторюється. Це дає можливість колишньому «начальникові» відчути себе у шкурі підлеглого, усвідомити свою упередженість відносно підлеглих.

Далі – обговорення поведінки героїв: наскільки позитивно ставився до партнера кожний з героїв? Які варіанти поведінки можливі в цій ситуації? Ведучий підсумовує: щоб уникати конфліктів, необхідно добре ставитися до людей, кожному надавати право на пояснення причин свого вчинку, надавати можливість людині порозумітися, розглядати різноманітні позитивні варіанти інтерпретації ситуації.

Рольова гра 3 «Колишній конфлікт». Мета: усвідомлення суті конфлікту, набуття досвіду позитивного спілкування, апробація моральної поведінки.

Інструкція: Зараз один з учасників розповість про конфлікт, свідком або учасником якого він був колись. Ця розповідь буде сценарієм подальшої рольової гри, у якій братимуть участь присутні. Оповідач – сценарист і режисер рольової гри, він може робити кілька дублів. Учасникам надається максимум волі. З боку ведучого має бути лише одна умова: кожен конфлікт повинен розв'язатися благополучно. Після гри учасники по черзі розповідають про свій стан, почуття, про те, що дало їм це заняття.

Гра 4: «Песиміст, Оптиміст, Блазень». Мета: формування позитивного мислення. Ведучий пропонує студентам розділитися на три підгрупи.

Інструкція: «Зараз ми розіб'ємося на три групи і оберемо невелику історію або з життя, або з фільму (за бажанням). Вам треба обрати й розіграти цю ОДНУ історію і наповнити її емоційним змістом – песимістичним (для 1-ої підгрупи), оптимістичним (для 2-ої підгрупи) і гумористичним (для 3-ій підгрупи). Тобто, доповніть обрану історію деталями, властивими Песимістові, Оптимістові або Блазневі, після чого програйте її. Час на підготовку – 10 хв. Після того, як програються усі 3 варіанти, проводиться обговорення: пропонується висловити можливі варіанти розгортання подій, своє ставлення до них, розповісти про враження і досвід, який кожний одержав для себе.

11. **Тематичні засідання кафедр** духовно-морального змісту спрямовані на розуміння педагогами актуальності проблеми духовного розвитку та гармонізації характеру. Педагог має усвідомити власну відповідальність не тільки за передачу знань студентам, а й за гармонійність їх особистісного розвитку. Пропонована тематика для засідань кафедр: «Шляхи гармонізації характеру: розвиток мотивації самоудосконалення»; «Особливості характеру студентів різних профілів та їх психологічних проблем»; «Гармонійність характеру майбутнього професіонала», «Формування вольових якостей з опорою на духовні цінності».

Підготовку доповідей для виступу на засіданні кафедр здійснює або практичний психолог (якщо у закладі існує психологічна служба), або куратори студентських груп, які беруть участь у підготовці масових заходів духовно-психологічного змісту. Засідання кафедр можна проводити в інтерактивному режимі (за бажанням педагогів), застосовуючи психологічні вправи або рольові ігри, що висвітлюють духовні аспекти життєвих явищ, моральнісні ставлення до інших, інсценувати складні професійні ситуації (методом психодрами або плейбек-театру). Також з педагогами доцільно провести анонімну психодіагностику рис характеру (психолог зачитує питання тесту, кожний педагог заповнює свою анкету, а потім психолог дає ключ до її обробки). Важливо залучити педагогів до створення духовно-розвивального простору у навчальному закладі.

2.1.9. Спецкурс гармонізації характеру особистості

Як окрему групову форму духовно-психологічного супроводу ми пропонуємо проведення інноваційного **спецкурсу** для бакалаврів та магістрів «**Гармонізація характеру особистості**». Метою спецкурсу є набуття практичних навичок свідомого самовиховання і гармонізації власного характеру шляхом духовної самоактуалізації, що передбачає засвоєння духовно-моральних принципів, розвиток моральнісних ставлень,

моральної саморегуляції, здобуття навичок моральної поведінки.

Спецкурс має такі завдання: 1) формування у студентів мотивації щодо гармонізації власного характеру, самопізнання, самовдосконалення; 2) усвідомлення зв'язків між наявністю дисгармоній характеру і психологічних проблем особистості; 3) розвиток ціннісного ставлення до духовності, моральності; 4) набуття навичок саморефлексії й диференціації дихотомічних рис власного характеру; 5) розуміння духовно-моральних принципів; 6) формування позитивного мислення; 7) розвиток почуттєво-ціннісного самоствавлення особистості на основі прийняття власних рис, щирого визнання своїх помилок, розвитку позитивних почуттів (вдячності, прощення, задоволення від духовно-моральних вчинків); 8) розвиток здатності до морального вибору; 9) зміцнення морально-вольового самоконтролю; 10) апробація форм морально-гармонійної поведінки, корекція деструктивних рис; 11) розвиток здатності до духовно-моральної самоактуалізації, здійснення моральних вчинків.

Спецкурс включає два модулі (по 26 акад. год.). Кожне заняття присвячено окремій темі та містить лекцію і психотренінг. Модуль I: «Розвиток духовно-морального самоусвідомлення особистості» має на меті: актуалізацію мотивації самопізнання, самоудосконалення; усвідомлення дихотомічності рис характеру; рефлексію власних думок і рис характеру, розвиток здатності до свідомого визнання своїх помилок у житті.

В модулі II «Розвиток гармонійної поведінки особистості» консолідовано увагу на формуванні морально-вольової саморегуляції на основі набуття досвіду самовиховання, розвитку позитивних рис, контролі над негативними; апробації форм гармонійної поведінки в ході імпровізації, розігрування складних, екстремальних життєвих ситуацій.

Для реалізації розвивальної програми використовуються принципи позитивності, що сприяє формуванню почуття безумовної цінності кожної особистості; принцип «психоелевації»

спрямований на процес набуття конструктивних психологічних навичок, що сприяють оволодінню формами гармонійної поведінки. Для розвитку волевих якостей використовуються вправи «Складні ситуації», «Відмова на безпідставне прохання», «Моральний вибір» тощо, які сприяють актуалізації волевих ресурсів особистості. Цілісній гармонізації характеру сприяють підсумкове заняття «Уроки мудрості», спрямоване на систематизацію отриманих знань, рефлексію досвіду, визначення планів щодо подальшої гармонізації власного характеру.

Далі представлено тематичний план і зміст програми спецкурсу (табл. 2.3).

Таблиця 2.3.

№		Назва теми	Кількість годин		
Теми	Пари		Теоретичні	Практичні	Усього
Модуль I		РОЗВИТОК ДУХОВНО-МОРАЛЬНОГО САМОУСВІДОМЛЕННЯ	11	15	26
1	1	Вступ до курсу «Гармонізація характеру особистості»	1	1	2
	2	Знайомство з групою: самопрезентація характерів		2	2
2	3	Характер особистості. Критерії гармонійного характеру.	2		2
	4	Моральнісні ставлення людини – основа гармонійного характеру		2	2
3	5	Дисгармонії характеру – актуальна проблема сучасної людини.	2		2
	6	Християнська антропологія: ієрархія духу, душі й тіла.	2		2
4	7	Принципи гармонізації характеру	2		2
	8	Розвиток психологічних механізмів гармонізації характеру		2	2

Продовження Таблиці 2.3.

5	9	Вчення про моральні чесноти і пристрасті	2		4
	10	Духовно-моральне самоудосконалення: боротьба з пристрастями, розвиток моральних чеснот		4	4
	11	Рефлексивне заняття		2	2
Модуль 2		РОЗВИТОК ГАРМОНІЙНОЇ ПОВЕДІНКИ	12	14	26
7	1	Гармонізація духовно-морального компонента характеру	2		2
	2	Саморозвиток духовно-моральних якостей		2	2
8	3	Гармонізація інтелектуально-креативного компонента характеру	2		2
	4	Саморозвиток інтелектуально-креативних якостей		2	2
9	5	Гармонізація емоційно-почуттєвого компонента характеру	2		2
	6	Саморозвиток емоційно-позитивних якостей		2	2
10	7	Гармонізація морально-комунікативного компонента характеру	2		2
	8	Саморозвиток морально-комунікативних якостей		2	2
11	9	Гармонізація вольового компонента характеру	2		2
	10	Саморозвиток морально-вольових якостей		2	2
12	11	Гармонізація психосоматичного компонента характеру	2		2
	12	Саморозвиток стресостійкості		2	2
13	13	Уроки мудрості. Рефлексія отриманого досвіду.		2	2
Всього годин			23	29	52

Тематичний план спецкурсу «Гармонізація характеру особистості»

У результаті вивчення зазначеного спецкурсу студенти мають знати:

- ознаки прояву дисгармоній характеру особистості;
- критерії гармонійного характеру, методи його гармонізації;
- духовно-моральні принципи;

- направи здорового способу життя, що сприяють гармонізації характеру;
- розуміти, що духовно-моральне самовдосконалення сприяє гармонізації характеру.

Студенти **повинні вміти**:

- диференціювати гармонійні й дисгармонійні риси характеру;
- рефлексувати свої стани, думки, почуття, риси власного характеру;
- застосовувати отримані знання на практиці у проблемних життєвих ситуаціях;
- володіти прийомами духовно-моральної саморегуляції емоцій та поведінки;
- володіти методами позитивного мислення, керувати своїми думками і почуттями;
- здійснювати моральний вибір, будувати моральне спілкування (поважати інших людей, бути доброзичливими, толерантними);
- вміти опановувати стрес, володіти навичками самовідновлення після стресу;
- володіти навичками морального самовиховання і корекції негативних якостей.

Слід зазначити, що існує специфіка і певні переваги індивідуальної та групової форм психологічного супроводу. Індивідуальне консультування дозволяє враховувати індивідуальні особливості, неповторний колорит внутрішнього світу особистості, створюючи сприятливі умови для самопізнання, усвідомлення клієнтом власних цінностей, якостей, рис характеру, індивідуально оптимізувати процес самовизначення клієнта щодо життєвих перспектив.

В умовах групових форм психологічного супроводу людина має можливість одержати зворотний зв'язок від членів групи, подивитися, як інші люди реагують в аналогічних проблемних ситуаціях, реалізувати апробацію власної гармонійної поведінки.

Ефективність духовно-психологічного супроводу випускників ЗВО

Для апробації системи психологічного супроводу і доведення його ефективності нами було проведено серію масових заходів та індивідуального психологічного консультування серед студентів 4 курсу двох університетів. У формульованому експерименті брало участь 25 студентів 4 курсу Гуманітарного інституту Національного авіаційного університету за фахом «Психологія». Учасники експериментальних груп відвідували духовно-зорієнтовані заняття (масові заходи) протягом двох місяців по 2 академічні години на тиждень. Для бажаючих проводилось індивідуальне духовно-психологічне консультування.

Для оцінки ефективності впровадження психологічного супроводу в експериментальних групах до і після формульованого експерименту було проведено психодіагностику рис характеру за методикою «Структура і зміст характеру» (авт. Н. В. Павлик). У ході порівняльного аналізу досліджувались показники прояву рис характеру, які було статистично оброблено методом порівняння середніх значень у парних вибірках (Paired-Samples T-Test) (авт. Ф. Уїлкоксон), що презентований у математичному пакеті SPSS 13. Статистична достовірність змін показників перевірялась за одновибірковим t-критерієм Ст'юдента (Табл. 2.4).

Таблиця 2.4.

Зміни рис характеру після формувального експерименту за t-критерієм Стьюдента

Зазнали істотних змін	Зазнали менших змін	Не змінилися
<p>Значно зросли: креативність (p=0,009); чесність (p=0,013); відповідальність (p=0,017); загальна гармонійність характеру (p=0,000). Значно зменшились: егоцентризм (p=0,006); марнославство (p=0,000); невротичність (p=0,017).</p>	<p>Дещо зросли: альтруїзм (p=0,033); впевненість (p=0,033); доброзичливість (p=0,033); емпатія (p=0,089); стресостійкість (p=0,047); Дещо зменшились: ригідність (p=0,019); слабовілля (p=0,047).</p>	<p>толерантність (p=0,096); самоконтроль (p=1,000); організованість (p=0,272); лицемірство (p=0,513); педантизм (p=0,104); збудливість (p=0,885); тривожність (p=0,487); песимізм (p=0,169);</p>

Статистичний аналіз показав, що впровадження програми духовно-психологічного супроводу в експериментальних групах дало конструктивні результати, які відобразилися у позитивній динаміці не тільки показників окремих рис, а й зростанні загальної гармонійності характеру студентів ($p \leq 0,001$). Слід зазначити, що хоча статистично достовірні зміни й вказують на позитивні зрушення середнього рівня загальної гармонійності характеру, проте це ще не означає досягнення усіма учасниками експерименту вищого рівня його гармонійності. Але достовірне зростання показників конструктивних рис при зниженні показників деструктивних – свідчить про послідовний процес гармонізації характеру, який відбувся на основі активізації духовного розвитку.

Аналіз результатів формувального експерименту показав, що більш, ніж у половини студентів (57%) характер став більш гармонійним. В обох експериментальних групах відбу-

лося достовірне зростання інтелектуально-креативних, морально-комунікативних, духовно-моральних рис та стресостійкості ($p \leq 0,05$).

Істотна зміна інтелектуально-креативних і духовно-моральних рис може пояснюватися тим, що підготовка до заходів («Свято моральності», творчий конкурс, підготовка доповідей стосовно презентації релігійних конфесій) вимагала розумових і креативних зусиль, занурення в духовно-інформаційний простір. На розвиток комунікативних рис (доброзичливості, емпатії) вплинула атмосфера позитивного спілкування під час групових заходів. Вплив на емоційно-почуттєві риси виявився менш результативним, але відзначено певне зростання рівня емпатії та впевненості. Емоційно-вольові якості (організованість, самоконтроль, збудливість тощо), на жаль, не зазнали істотних змін. Це може пояснюватися тим, що для гармонізації емоційно-почуттєвих та вольових якостей потрібен більш тривалий досвід духовного самовдосконалення особистості (слід зазначити, що час для проведення експерименту був досить обмежений).

Отже, статистичний аналіз показав, що впровадження програми духовно-психологічного супроводу дало конструктивні результати, які відобразилися у позитивній динаміці показників рис характеру студентів. Достовірне зростання здатності до кохання ($p=0,021$), творчості ($p=0,001$), саморозвитку ($p=0,005$), духовності ($p=0,025$) й таких конструктивних рис як креативність ($p=0,009$), чесність ($p=0,013$), відповідальність ($p=0,017$) при зниженні показників егоцентризму ($p=0,006$), слабовілля ($p=0,013$), марнославства ($p=0,000$), невротичності ($p=0,017$) – свідчить про послідовний процес гармонізації характеру, який відбувся на основі активізації духовного розвитку особистості (рис. 2.8-2.9).

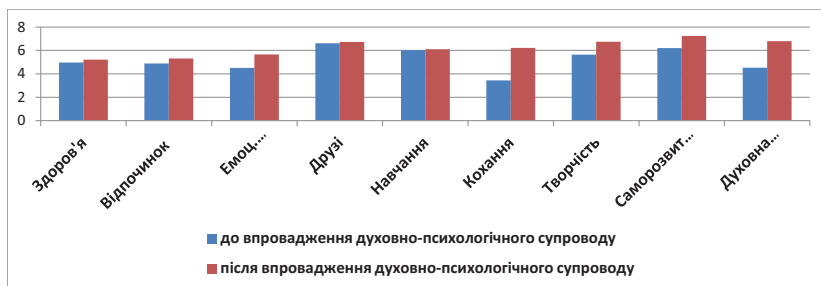


Рис. 2.8. Динаміка середньостатистичних показників конструктивних і деструктивних рис характеру магістрів до і після впровадження духовно-психологічного супроводу.



Рис. 2.9. Динаміка середньостатистичних показників реалізації психологічних сфер особистості магістрів до і після впровадження духовно-психологічного супроводу.

Отже, в цілому результати формувального експерименту вказують на гармонізацію характерологічного розвитку випускників закладів вищої освіти і доводять ефективність програми впровадження духовно-психологічного супроводу.

Література

1. Авдеев Д. А. Нервность: ее духовные причины и проявления. – 6-е изд., доп. / Д. А. Авдеев. – М.: МБЦ Серафима Саровского, Омега, 2009. – 320 с.
2. Бабак К. В. Особливості психологічного супроводу професійного розвитку студентів в умовах навчання у педагогічному коледжі: Психологія: реальність і перспективи / Вип. 1, 2013. Зб. наук. пр. РДГУ. – С. 32-35.

3. Бех І. Д. Виховання особистості: Сходження до духовності: / І. Д. Бех. // наук. видання. – К.: Либідь, 2006. – 272 с.
4. Васянович Г. П. Ноологія особистості: навчальний посібник для студентів і викладачів / Григорій Васянович, Василь Онищенко. – Львів: Сполом, 2007. – 217 с.
5. Ганнушкин П. Б. Клиника психопатий / П. Б. Ганнушкин // Психология индивидуальных различий: тексты [под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, В. Я. Романова]. – М.: ЧеРо, 2000. – С. 535-585.
6. Демидова Т. П. Психологическое сопровождение профессионально-личностного становления обучающихся в средних профессиональных учебных заведениях / Т. П. Демидова // дис. .. канд. психол. наук 19.00.07. — М., 2005 – 171 с.
7. Духовність та духовний розвиток особистості. URL:<http://ua.textreferat.com/referat-13552.html> (дата звернення: 27.07. 2017). – Назва з екрану.
8. Зеер Э.Ф. Психология профессий: Учебное пособие для студентов вузов / Э. Ф. Зеер. – 2-е изд. М.: Академический проект; Екатеринбург: деловая книга, 2003.– 356с.
9. Ковалев В. В. Патохарактерологическое формирование личности / Посольство медицины URL:http://www.medicus.ru/psychiatry/spec/?cont=nozarticle&art_id=3836 (19.05.15). – Назва з екрану.
10. Личко А. Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков / А. Е. Личко. – Л. : Медицина, 1983. – 208 с.
11. Исаева Е. Р. Новое поколение студентов: психологические особенности, учебная мотивация и трудности в процессе обучения первого курса // Медицинская психология в России: электрон. науч. журн. – 2012. – N 4 (15). – URL: <http://medpsy.ru> (дата обращения: 12.07. 2017).
12. Маслоу А. Г. Самоактуализация личности и образование: [пер. с англ.] / А. Маслоу; предисловие Г. А. Балла. – Киев–Донецк: Ін-т психології ім. Г. С.Костюка, 1994. – 52 с.
13. Медведева И. Я. Новые дети / И. Медведева, Т. Шишова. – М., 1998. – 192 с.
14. Мелехов Д. Е. Психиатрия и проблемы духовной жизни / Д.Е. Мелехов // Психиатрия и актуальные проблемы духовной жи-

зни. – М.: Свято-Филаретовская высшая православно-христианская школа, 2003. – С. 12–61.

15. Морозов А. М. Нравственный ателиоз (философские изыскания о нравственности как психиатрической категории, не лишённые научной, практической и социальной ценности) / А. М. Морозов // Архив психиатрии. – 2002. – № 4 (31). – С. 133–139.

16. Павлик Н. В. Психологія гармонізації характеру в юнацькому віці: автореф. дис. ... д-ра. психол. наук: 19.00.07 / Наталія Василівна Павлик. – К., 2017. – 43 с.

17. Помиткін Е. О. Психологічні закономірності та механізми духовного розвитку дітей і молоді : дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.07 / Помиткін Едуард Олександрович. – К., 2009. – 556 с.

18. Психопатический характер // Глубинная психология. URL:<http://www.psychopath.psy4.ru/> (19.05.15). – Назва з екрану.

19. Розвиток особистості в дорослому віці / Психологія ранньої дорослості. URL:http://pidruchniki.com/1350082637106/psihologiya/psihologiya_rannoji_doroslosti (12.07.2017) – Назва з екрану.

20. Савчин М. В. Духовний потенціал людини. – 2-ге вид., пер., доп. / М. В. Савчин. – Івано-Франківськ: Місток НВ, 2010. – 508 с.

21. Фанталова Е. Б. Диагностика и терапия внутреннего конфликта. – Самара: Издательский дом БАХРАХ, 2001. – 128 с.

22. Флоренская Т.А. Диалог в практической психологии: Наука о душе / Т.А. Флоренская – М.: Владос, 2001. – 208 с.

23. Франкл В. Е. Теория и терапия неврозов : Введение в логотерапию и экзистенциальный анализ / В. Е. Франкл. – Спб.: Речь, 2001. – 232 с.

24. Фромм Э. Анатомия человеческой деструктивности : Монография : [пер. Э. М. Телятниковой; авт. вступ. ст. П. С. Гуревич] / Э. Фромм. – М.: Республика, 1994. – 447 с.

25. Шаповаленко І. В. Вікова психологія / Психологія розвитку та вікова психологія. URL: <http://medbib.in.ua/razvitie-lichnosti-period-vzroslosti-39223.html> (дата звернення: 27.07.2017). – Назва з екрану.

26. Шнайдер К. Клиническая психопатология / Курт Шнайдер. – К.: Сфера, 1999. – 236 с.

2.2. Психологічний супровід навчання студентів закладів вищої освіти, спрямований на розвиток їх стратегічного мислення

М. Д. Жмурко

2.2.1. Стратегії мисленнєвої діяльності особистості в процесі професійного становлення студентів закладів вищої освіти

Період ранньої дорослості особистості припадає на початок професійної діяльності. Саме в цей період вона має змогу на практиці оцінити свої професійні здібності та обрати стратегії професійного зростання. Перші кроки у професійній діяльності відкривають актуальність саморозвитку як професіонала, що, своєю чергою, зумовлюють внутрішню мотивацію до навчання з метою підвищення свого професійного рівня. Однією із задач освіти молодих фахівців, поряд з розвитком професійних здібностей, є формування в них здатності приймати зважені та вірні життєві рішення на основі самостійного та критичного аналізу інформації, що їх оточує у професійному та особистому житті. Таким чином, актуальною є проблема розвитку стратегічного мислення особистості, що розпочинає свою професійну кар'єру, адже від уміння планувати своє майбутнє, ставити цілі та приймати рішення залежить життєвий шлях особистості, її матеріальне та духовне благополуччя.

З переходом України до ринкової економіки та відкритого громадянського суспільства значно підвищилися вимоги до особистості професіонала, зросло значення людського, особистісного, психологічного фактору в підвищенні ефективності професійної діяльності. Особливого загострення ці вимоги набувають з огляду на зростання динамічності та конкурентності ринку праці, вимог до психологічної стійкості та адаптивності особистості дорослої людини, її здатності до навчання протягом життя та подолання психологічних труднощів, котрі при цьому виникають. Мінімізувати психологічні та соціальні девіації в цьому процесі можливо за умови якнайповнішого ви-

користання та відновлення психологічних ресурсів особистості дорослої людини, розкриття її духовного потенціалу.

У сучасній психології ряд авторів розглядає стратегічне мислення як поєднання творчих, прогностичних та аналітичних здібностей особистості, що дають змогу критично оцінювати інформацію у процесі прийняття важливих життєвих рішень та ефективно справлятися з поставленими завданнями. Дослідження проблеми стратегічного мислення як чинника ефективного навчання спирається на сучасні уявлення про когнітивну сферу особистості таких науковців, як: Д.Майерс, Д.Канеман, А.Тверски, Д.Халперн, С.Лілієнфельд, А.Елліс, Г.Фоллмер, С.Плаус, П.Словік, Д.Андерсон, В.А.Моляко, Ю.А.Косторова, В.В.Рибалка, В.С.Лозниця, Т.М.Третяк, В.М.Чорнобровкін, С.В.Шаванов, Т.К.Горобець-Чмут, Н.М.Лебедева, О.М.Петров, М.Л.Смульсон.

Доцільність і важливість здійснення розвитку стратегічного мислення особистості в період ранньої дорослості у процесі навчання визначалася соціальною потребою у створенні адекватної вимогам часу системи психологічного супроводу з розвитку зазначеної проблеми, а також, загалом – системи психологічного супроводу навчання різних категорій дорослого населення.

Оскільки процес професійного становлення характеризується високим рівнем невизначеності, а його результат несе відстрочені в часовій перспективі наслідки, важливою задачею перед системою освіти в умовах сучасного світу постає формування у студента здатності до стратегічного мислення, яке ми розуміємо як здатність особистості, орієнтуючись в постійно мінливому світі, створювати та реалізовувати проект власного професійного життя, досягаючи конкретних поставлених цілей та результатів.

В основі стратегічного мислення знаходяться його структурні складові – стратегії мислення, що визначають особливості творчої мислинневої діяльності особистості. Так вперше поняття «стратегії мислення» у психології було введено Дж.

Брунером. Він розглядав стратегію як форму організації мислинневої діяльності особистості у процесі вирішення творчих задач. Саме поняття стратегії він визначає як: «певний спосіб надбання, збереження і використання інформації, що забезпечує досягнення певних цілей в тому сенсі, що він повинен привести до певних результатів» [1, с. 136]. Як бачимо важливою ознакою стратегії мислення виступає її результативність. Тобто використання стратегій суб'єктом передбачає його усвідомлений підхід до вирішення задач з чітким розумінням бажаного результату.

Також провідною ознакою стратегій виступає наявність в їх змісті певного систематичного порядку в обробці інформації. Стратегії на противагу випадковим, невпорядкованим діям економлять час та пізнавальний ресурс особистості, зумовлюють гнучкість мислення та забезпечують впевненість особистості у вірності визначеного порядку дій та забезпечують їх послідовність відносно цього порядку. Головну функцію стратегій Дж. Брунер вбачав у впорядкуванні інформації, створенні схем, які ведуть до спрощення процесу вирішення задач.

На основі власних психологічних досліджень Дж. Брунер виділив три типи стратегій, що відрізняються за рівнем складності [2, с. 364-366].

Перша стратегія має назву – випадковий перебіг. Ця стратегія характеризується тим, що спочатку особистість формує гіпотезу або здійснює вибір і лише потім оцінює їх правомірність, і, в разі негативного результату, висуває нове припущення. Так продовжується доти, поки не буде знайдено вірне рішення.

Таку стратегію можна назвати методом проб і помилок. Як правило, нею користуються або діти, або суб'єкти зі слабо структурованим мисленням. Недоліком такої стратегії є те, що пошук вирішення наявної задачі відбувається несистематично, вирізняється низьким рівнем контролю ситуації і може призвести до зниження мотивації у суб'єкта, що призведе до відмови від подальших спроб.

Якщо студент у процесі професійного становлення використовує дану стратегію, це може вказувати на низький рівень його когнітивних здібностей та неготовність на особистісному рівні приймати рішення щодо вибору майбутньої професії. Акт вибору професії в руслі даної стратегії не можна ототожнити з самовиявленням особистості, адже вибір у даному випадку не містить особистісного сенсу, а відбувається внаслідок зовнішніх обставин та умов, що диктують необхідність обирати. У результаті студент, що керується даною стратегією, може швидко розчаруватись в обраній професії, що, в свою чергу, зумовить необхідність знову обирати нову професію. Якщо в особистості не виникнуть якісні зміни у самосвідомості й вона не обере іншу стратегію, процес вибору може повторюватись багато разів, що, в свою чергу, буде відстрочувати процес професійного становлення особистості.

Другий вид стратегії – раціональний перебір. Суб'єкт, що користується цим видом стратегії, спочатку аналізує нейтральне припущення, а потім, крок за кроком, відсікає невірні напрямки пошуку. За цим принципом працює штучний інтелект комп'ютера. Головною рисою такої стратегії є аналіз даних від загального до більш вузького. Як правило такою стратегією ми користуємось, коли шукаємо причину несправності приладу. При послідовному наближенні коло пошуку буде поступово звужуватись доти, поки ми не знайдемо ключовий елемент проблеми.

Студент, що керується цією стратегією у процесі професійного становлення, демонструє вже розвинуті інтелектуальні здібності, необхідні для усвідомленого вибору професії. У даному випадку в студента існує певне уявлення про бажану професію на основі аналізу власних інтересів, схильностей та здібностей. У процесі професійного становлення такий студент систематично звіряє різні професії відносно власного сформованого уявлення про бажану професійну діяльність. Таким чином, студент відсіює всі ймовірні варіанти, поки не знаходить ту професію, яка відповідає його внутрішнім вимогам. Проте

така стратегія, хоча й забезпечує усвідомленість процесу вибору, проте студент, використовуючи її у виборі професії, керується, переважно, власними професійними інтересами та мотивами на момент вибору, не прогнозуючи ймовірні варіанти розвитку професійного майбутнього.

Третьою, найбільш складною стратегією є систематичний перебір. В рамках даної стратегії особистість усвідомлює весь діапазон ймовірних гіпотез, здатна системно проаналізувати їх, надавши кожній оцінку та прийняти зважене рішення, враховуючи контекст ситуації. Ця стратегія найбільш тривала у часі та потребує більше зусиль. Тому в повсякденному житті переважною кількістю людей використовується доволі рідко. Проте це єдина стратегія, що дозволяє найбільш змістовно та ефективно розробляти плани довготривалих або складних дій. Найчастіше нею користуються науковці для того, щоб заздалегідь передбачати всі можливі варіанти розвитку подій у відповідності при застосуванні тих чи інших маніпуляцій. Однак ця стратегія знаходить своє застосування й у повсякденному житті, наприклад, коли студент готується до іспиту та обирає ймовірні питання, які, вірогідніше всього, будуть задані, або батьки, що обирають метод виховання, враховуючи його майбутні наслідки для дитини, коли та стане дорослою.

У контексті професійного становлення студента ця стратегія забезпечує найбільш раціональний та усвідомлений підхід до вибору майбутньої професії та подальшого професійного розвитку. Студент, що використовує її, не тільки демонструє усвідомленість власних інтересів та здібностей у виборі професії, а й здатен прогностично оцінювати результат та наслідки свого професійного вибору, порівнювати ймовірні варіанти розвитку майбутнього у випадку обрання тої чи іншої професії. Використання даної стратегії вимагає від студента постійної рефлексії власних дій. Таким чином, ця стратегія забезпечує здатність студента оцінювати професійне становлення як цілісний процес, результатом якого є не лише вибір професії, а і знаходження свого місця у соціальному середовищі.

Використання стратегії систематичного перебору ми можемо ототожнювати із проявом стратегічного мислення, адже її використання потребує від особистості високо розвинутих інтелектуальних здібностей.

Л.Л. Гурова, досліджуючи мислення як процес вирішення задач, розглядала поняття стратегії як «остаточно розроблений план дій, визначаючий один з ймовірних способів вирішення». Вчена зазначала, що «до моменту розробки стратегії, плани намічених дій на певних відрізках рішень можуть змінюватись, проте коли стратегія оформилась, вона визначає напрямок подальшого пошуку рішень, прогнозування майбутніх дій» [3, с. 54].

Таким чином стратегія у процесі професійного становлення визначає індивідуальний напрямок дій студента у виборі професії та подальшому плануванні професійного становлення.

Поняття стратегії як схеми розв'язання задач представлено в наукових розробках польського психолога Ю. Козелецького [4]. В рамках дослідження процесів прийняття рішень вчений розглядав стратегії мислення як сукупність правил і положень, які приймає суб'єкт і на які він опирається при прийнятті рішень. Виходячи з психологічної теорії рішень, вчений виділяв два основні види стратегій: алгометричні та евристичні стратегії. Перший вид стратегій він розглядав як систему алгометричних правил, чітко визначених, що дозволяють виконати вибір альтернатив за кінцею кількість кроків. Таким чином, ці стратегії представляють собою скоріше математичні алгоритми і, хоча вирізняються високою надійністю, проте можуть бути використані за умови вирішення лише шаблонних задач, що не потребують творчого підходу. Евристичні стратегії Ю. Козелецький розглядав як системи правил, принципів, евристик – інтуїтивного характеру, що набагато в меншій мірі визначені, і не завжди дозволяють вирішити задачу. Так евристичні стратегії забезпечують процес вирішення важких, незвичайних та творчих задач. Таким чином, оскільки процес прийняття рішень стосовно вибору студентом свого професійного шляху

представлений великою кількістю невідомих перемінних, а всі фактори, що впливають на процес професійного становлення неможливо врахувати та передбачити, неможливою стає і побудова єдиного чіткого алгоритму, використання якого давало би вірний результат професійного становлення. Тобто, в силу того, що людина є відкритою та динамічною системою, яка постійно змінюється у процесі взаємодії з навколишнім світом, стає неможливим використання у процесі її особистісного вибору алгометричних стратегій. Гіпотетично їх можна використати у процесі професійного становлення, однак це призведе до втрати особистісної спрямованості студента. Такий вибір за формальною ознакою буде виконаний, професія обрана, однак під питанням залишиться узгодженість особистісних смислів, цінностей та інтересів з обраною професією. Тобто у процесі прийняття рішень дані види стратегій не передбачають прояв волі особистості, а спираються лише на її інтелект.

Таким чином, процес професійного становлення подібний до творчої діяльності, його результат не може мати єдиного об'єктивно вірного рішення. Так, наприклад, художник, створюючи картину, або інженер, проектуючи новий пристрій, заздалегідь не можуть у повній деталізації передбачити кінцевий продукт. Вони керуються не чіткою схемою дій, механічно виконуючи яку можна отримати бажаний результат, а керуються наявною ідеєю та образом бажаного результату. Тому продукт їх діяльності завжди непередбачуваний і може мати різні форми реалізації. Розглядаючи професійне становлення як творчий процес можна припустити, що студент може досягти успіху та особистісної реалізації в різних професіях. Тобто, перед ним заздалегідь немає єдиного вірного вибору професійного шляху. Таким чином, хоча певні психологічні особливості і детермінують спрямованість студента на вибір тої чи іншої професії, неможливо розглядати успішність результату вибору лише при їх наявності. Оскільки існує великий діапазон можливих альтернатив професійної реалізації студента, остаточна оцінка вірності вибору повинна виходити з особистісного ставлення

студента до обраної професії та наявності в нього позитивної моральної оцінки власного вибору.

Таким чином, виходячи з теорії прийняття рішень та запропонованої Ю. Козелецьким класифікації стратегій, процес професійного становлення слід розглядати як такий, що має багато варіантів вирішення. Отже, доцільним у процесі обрання професії буде використання саме евристичних стратегій, зміст яких орієнтований на вирішення важких, незвичних і творчих задач, з яких по суті й складається весь процес професійного становлення.

У сучасних умовах освітнього процесу все більше актуалізується проблема особистісної активності студента. Особливої уваги набуває необхідність формування усвідомленої активної позиції у процесі вибору майбутньої професії, здатності до стратегічного аналізу та побудови професійного життєвого шляху. Від успішності перебігу професійного становлення студента залежать не лише вибір його майбутньої професійної діяльності, але і стиль та умови життя в майбутньому. Даний процес вимагає від особистості глибокого аналізу своїх здібностей та схильностей, інтересів та мотивів, а також усвідомлення актуальності та затребуваності тої чи іншої професії як на сучасному, так і на прогнозованому майбутньому професійному ринку праці.

Таким чином, досліджуючи процес професійного становлення студентів, необхідно розуміти, що його ефективність неможливо оцінити лише за результатом обрання професії. Справа в тім, що за здійсненням професійного вибору студентом не завжди стоїть його усвідомлення. Висока готовність зробити вибір, самовпевненість та відсутність раціонального сумніву у своїх діях можуть вказувати на те, що студент сприймає процес професійного становлення доволі спрощено. Обираючи професію, такий студент вирішує конкретну ситуативну задачу та не аналізує подальшу стратегію свого професійного становлення.

Загалом психологічну активність особистості у процесі професійного становлення можна розглядати у трьох взаємо-

залежних вимірах: когнітивному (знання та оцінка майбутньої професії), емоційному (ставлення до професії, подобається чи не подобається) та поведінковому (намір обрати професію і в подальшому працювати в ній). Так, когнітивний компонент включає в себе змістовне уявлення про особливості діяльності бажаної професії та деталізованість образу професії загалом. Подібного підходу до аналізу процесу професійного становлення дотримується О. В. Падалко [4]. Характеризуючи структуру професійного становлення, вона виділяє три компоненти: когнітивний, емоційний, вольовий (поведінковий). Когнітивний компонент включає в себе оцінку здібностей і особистісних якостей особистості, її життєві цілі, ціннісні орієнтації, професійну спрямованість, рівень професійних знань, рівень професійної самосвідомості. Емоційний компонент включає в себе потреби особистості, трудові мотиви, інтереси, ставлення до престижу професій і оцінка їх привабливості, ставлення до праці, задоволеність конкретною діяльністю. Поведінковий (вольовий) компонент включає в себе професійні установки, диспозиції, прагнення до професійної мобільності та безпосередньо акти прийняття рішень про вибір професії, навчального закладу та подальшого місця роботи. На кожному етапі професійного становлення, починаючи з пошуку варіантів ймовірних професій, аналізу ринку праці, самооцінці своїх здібностей та усвідомленні інтересів, індивідуальні особливості мислення забезпечують характер вибору майбутньої професії та параметри перебігу самого процесу вибору, його тривалість та успішність.

Важливим моментом в аналізі ролі мислення у процесі професійного становлення студента є дотримання принципу єдності афекту та інтелекту, запропонованого Л. С. Виготським відповідно до даного принципу: «Мислення та афект представляють собою частини одного цілого – людської свідомості» [1, с. 21]. Характер взаємозв'язку афекту та інтелекту є динамічними. Л. С. Виготський в більшій мірі розглядав даний зв'язок у контексті тогочасного педагогічного процесу, зазначаючи, що він був направлений на розвиток лише інтелектуальних зді-

бностей школяра, оминаючи розвиток його афективної сфери. Таким чином, Л. С. Виготський вказував на відірваність навчальної програми, що формувала знання, уміння, навички від афективного досвіду школярів, розділяючи тим самим процес виховання та навчання.

В рамках процесу професійного становлення може відбуватись протилежна ситуація. Перевага афекту в процесі професійного становлення, що проявляється в суто емоційній оцінці тієї чи іншої професії може витіснити раціональний, інтелектуальний підхід до обрання професії. Афективна оцінка є імпульсивною і не потребує спеціальних знань та підготовки. Вона виражається на чуттєвому рівні та не потребує складного аналізу. Інтелектуальний аналіз професій та подальше прийняття рішення щодо вибору, навпаки, потребує розвитку спеціальних здібностей та навиків мислення. Тобто потребує вольових зусиль в їх опануванні. Так, у своїй культурно-історичній концепції, Л. С. Виготський ключовим моментом для розуміння процесів розвитку особистості виділяв процес перетворення нижчих психічних процесів у вищі, культурні. Це відбувається завдяки використанню особливих психологічних знарядь-засобів. Таким чином, для ефективного професійного становлення, студент повинен оволодіти раціональним підходом прийняття зважених рішень, в основі якого лежать специфічні здібності та навички мислення.

У сучасній науковій літературі мислення розглядається як: «процес опосередкованого й узагальненого відображення людиною предметів і явищ об'єктивної дійсності в їхніх істотних властивостях, зв'язках та відношеннях. Мислення є одним із провідних пізнавальних процесів, його вважають найвищим ступенем пізнання. Відображення на стадії мислення відрізняється від чуттєвого пізнання на стадії сприймання тим, що мислення відбиває дійсність опосередковано, за допомогою системи засобів, зокрема мисленнєвих операцій, мови й мовлення, знань людини тощо. Відображення дійсності на рівні мислення має також узагальнений харак-

тер. Виділяючи загальне, ми спираємося не тільки на ті об'єкти, які сприймаємо в даний момент, а й на ті, які сприймали в минулому» [5, с. 272-273].

Мислення, що виступає провідним когнітивним процесом, виконує важливу роль сенсоутворення та цілепокладання у процесі професійного становлення. Мислення також забезпечує можливість формування та аналіз альтернативних шляхів професійного становлення особистості. Так, наприклад, Т. А. Старостенкова зазначає, що в юнацькому віці «відбувається пробний вибір майбутньої професії, коли з безлічі варіантів поступово виділяються кілька найбільш реальних і прийнятних, між якими і належить вибирати» [7, с. 108-118].

Оскільки професійне становлення складним процесом прийняття рішень з подальшою рефлексією власних дій та прогнозуванням майбутніх наслідків, доцільним є його розгляд в контексті перебігу психічних операцій що складають основу мислення особистості. Так, в сучасній психології виділяють п'ять основних мисленневих операцій: аналіз, синтез, порівняння, узагальнення та абстрагування. У процесі професійного становлення ці мисленнєві операції спрямовані як на оцінку та вибір бажаних професій, обумовлюючи відповіді на питання «що мені подобається з існуючих альтернатив?», так і на оцінку власних інтересів, зумовлюючи відповіді на питання «чого я хочу в житті і в якій професії я можу реалізувати свої потреби?». Вибір професії на мисленневому рівні можна проаналізувати як певний алгоритм через функції мисленневих операцій. Таким чином, студент через аналіз та синтез пізнає детальні особливості існуючих професій. В даному процесі він намагається виділити головні ознаки професій, абстрагуючись від несуттєвих. Ці мисленнєві операції забезпечують перехід від чуттєвого та образного уявлення про професію до конкретного предметного розуміння. В цілому це зумовлює здатність студента усвідомити та відділити суб'єктивні, романтичні уявлення про професію та її реальні особливості діяльності з відповідними професійними вимогами. Після формування

предметного розуміння змісту діяльності бажаних професій, студент виконує їх порівняння. Даний мислинневий процес забезпечує можливість співставити існуючі професії, знайти в них певні схожості або відмінності. За рахунок порівняння у студента формується розуміння того, які професії є більш притаманними його особистості, а які ні. Це забезпечує здатність студента сприймати існуючі професії у певній проранжованій ієрархії від найбажаніших до тих, які студент ніколи не обере в силу відсутності інтересу, здібностей або інших факторів. Таким чином, студентові стає легше орієнтуватись серед великого об'єму існуючих професій, звужується діапазон альтернативних варіантів вибору, що дозволяє зосередити увагу на найбільш доцільних. За рахунок узагальнення студент може виділяти певні суттєві ознаки професій та формувати особисті критерії їх відбору. Узагальнення зумовлює здатність розглядати професії за певними категоріями та напрямками, а також виконувати пошук споріднених професій за спільним ознаками.

Аналізуючи роль і місце мислення у процесі професійного становлення, ми розглядали його як логічний та раціональний психічний процес. Однак слід звернути увагу, що мислення, зокрема як і інші психічні процеси, не є ідеальним. Іноді, в процесі обробки інформації, мислення може давати збій, а отже приводити до хибних, або не бажаних результатів. Не виключенням тому є особливості процесу мислення у професійному самовизначенні. Іноді помилки в його роботі можуть ускладнювати процес вибору професії та подальшого професійного становлення. Зважаючи на це вважаємо за доцільне розглянути основні систематичні помилки мислення (евристики мислення), які впливають на процес та результат професійного становлення.

Так Д. Канеман та А. Тверських визначають евристики мислення як спрощений спосіб мислення, прийняття рішень і формулювання висновків, наприклад, про ймовірність тієї чи іншої події або про численність того чи іншого класу явищ. Будучи спрощеним способом мислення та пізнання навко-

лишнього світу, евристики не можуть охопити всіх факторів і аспектів ситуації, тому висапують причиною систематичних помилок, що здійснюються людиною [2; 3].

Так у процесі професійного становлення студенти часто використовують «евристику доступності», яка розкривається в тому, що студент у процесі вибору професії схильний робити висновок про певну професію на основі обмеженого досвіду взаємодії з її представниками або на основі інформації, яка є найбільш доступною. Проблемою в даному випадку виступає те, що суб'єктивний досвід та доступна інформація не завжди є репрезентативними по змісту до реальних особливостей діяльності тієї чи іншої професії. Таким чином, у студента може скластись ілюзорне уявлення про професію, яку він обирає, або навпаки він може відсіювати професії, що йому не подобаються на основі хибного уявлення про них.

Наступною поширеною евристикою є «евристика репрезентативності», коли студент може оцінювати подібність між двома професіями на основі їх поверхневої схожості, не вдаючись до глибокого аналізу їх змісту. Так, не всі професії, що на перший погляд подібні, в реальному житті мають однакові особливості діяльності та вимоги до особистості. Наприклад, маючи досвід спілкування з дільничним поліцейським, студент може сприймати особливості його діяльності репрезентативно до всієї системи правоохоронних органів, не диференціюючи її різні напрямки.

Ця евристика може лежати також в основі гендерних стереотипів у процесі вибору професії. Так, наприклад, хлопці можуть уникати певних професій, хибно сприймаючи їх зміст діяльності як суто жіночий і, навпаки, навіть якщо реальний зміст діяльності та вимоги професії не залежать від гендерних особливостей.

Ще однією розповсюдженою помилкою мислення в процесі професійного становлення виступає «систематична помилка врятованого». Цей вид систематичної помилки належить вже не до евристик мислення, а до когнітивних помилок, проте та-

кож може негативно впливати на процес професійного становлення. Так у виборі професії студенти часто орієнтуються на приклади успішних та відомих людей. Це може, з одного боку, мотивувати студента до професійного саморозвитку, а з іншого, – привести до хибного уявлення про професію. Так «помилка врятованого» полягає в тому, що студент оцінює професію лише через приклади відомих постатей, які досягли в ній значного успіху, про яких існує багато інформації, проте про всіх інших представників, їх кількість та їх спроби реалізуватись в даній професії студент не знає нічого. В результаті формується хибне уявлення про вірогідність досягнення успіху в професії. Якщо мотивом вибору професії виступає лише успіх, студент може розчаруватись в ній.

Розглянуті систематичні помилки мислення в процесі професійного становлення виникають унаслідок недостатньої сформованості критичності мислення студента. Під критичністю розуміється «...істотна ознака зрілого розуму. Некритичний, наївний розум легко приймає будь-який збіг за пояснення, перше розглянуте рішення – за остаточне. Критичний розум ретельно зважає всі аргументи за і проти своїх гіпотез і піддає їх всебічній перевірці» [6, с. 323].

На жаль сучасний освітній процес спрямований, здебільшого, на розвиток кількісних показників мислення та не враховує розвиток його якості. Звідси виникає актуальність створення та впровадження в освітній процес програм якісного розвитку мислення студента, спрямованих на формування його здатності мислити критично, неупереджено та самостійно беручи відповідальність за себе та своє майбутнє.

Теоретико-методологічну основу емпіричного дослідження стратегій мисленнєвої діяльності студентів закладів вищої освіти склали положення, що розкривають природу стратегічного мислення, розробкою яких займались В. А. Моляко, Ю. А. Косторова, В. В. Рибалка, В. С. Лозниця, Т. М. Третяк, В. М. Чорнобровкін, С. В. Шаванов, Г. О. Балл, Л. В. Помиткіна, Т. К. Горобець-Чмут, Н. М. Лебедева, О. М. Петров,

М. Л. Смульсон, Дж. Брунер, Л. Л. Гурова, Ю. Козелецький, Дж. Келлі, А. Адлер, К. Левін, У. Джеймс, К.О. Абульханова-Славська, а також розробки авторів, що вивчали особливості когнітивної сфери особистості у процесі прийняття рішень в ситуаціях невизначеності (Д. Майерс, Д. Канеман, А. Тверські, Д. Халперн, С. Лілієнфельд, А. Елліс, Г. Фоллмер, С. Плаус).

Метою контсатувального дослідження було визначення проблемних аспектів та особливостей розвитку стратегічного мислення особистості у період ранньої дорослості з метою подальшого їх врахування при розробці програми психологічного супроводу навчання студентів закладів вищої освіти.

Таким чином, в основу програми дослідження була покладена авторська модель стратегічного мислення (рис. 2.8).

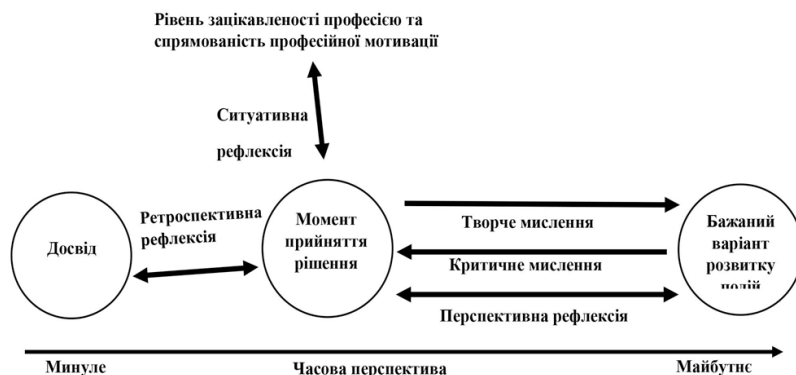


Рис.2.8. Модель стратегічного мислення.

Відповідно до цієї моделі ми розглядаємо стратегічне мислення як свідомо контрольований процес прийняття рішень, розгорнутий у часовій перспективі.

Нами було визначено чотири компоненти стратегічного мислення, що визначають його ефективність: пізнавальний, особистісно-регулятивний, поведінковий, досвід та особистісне ставлення до професії.

Пізнавальний компонент стратегічного мислення включає: творче та критичне мислення, а також соціальний інтелект та рефлексію.

Особистісно-регулятивний компонент стратегічного мислення включає: локус контролю, вольові здібності та орієнтацію особистості в часовій перспективі.

Поведінковий компонент стратегічного мислення включає три індивідуальні стилі прийняття рішень або індивідуальні стратегії, якими керується особистість у процесі професійного становлення. До таких стратегій належать: стратегія вирішення проблем; стратегія пошуку соціальної підтримки; стратегія уникнення.

Компонент «професійний досвід та особистісне ставлення до професії» включає три фактори, що визначають особливості процесу професійного становлення: перший фактор полягає в наявності або відсутності зразків для наслідування, на які може спиратися особистість у процесі професійного становлення; другий фактор полягає в наявності або відсутності власного професійного досвіду; третій фактор полягає в характері особистісного ставлення людини до професії, в якій вона бажає будувати кар'єру.

Відповідно до нашої моделі, було визначено діагностичні показники рівнів розвитку психологічних компонентів стратегічного мислення: критичність мислення; креативність мислення; соціальна спрямованість мислення; рефлексивність. Згідно зазначених показників обраний та апробований психодіагностичний інструментарій у вигляді пакету методик діагностики рівня сформованості стратегічного мислення особистості у період ранньої дорослості. Цей пакет включив в себе 5 методик і 1 колективну анкету та графу для заповнення соціальної інформації про досліджуваного.

До пакету методик увійшли:

1. «Тест оцінки критичного мислення старшокласників», розроблений Ю. Ф. Гуциним та Н. В. Смірновим.
2. «Методика вивчення особистісних креативних здібностей», розроблена О. Е. Тунік.
3. Тест «Соціальний інтелект», розроблений Дж. Гілфордом.

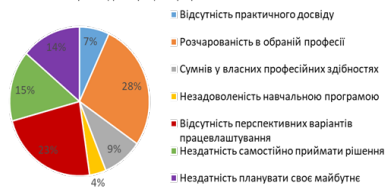
4. «Методика діагностики рівня розвитку рефлексивності», розроблена А.В. Карповим.
5. Тест-опитувальник «Дослідження вольової саморегуляції», розроблений А. В. Зверьковою та Є.В. Ейдманом.
6. Анкета вивлення актуальних потреб дорослого населення у психологічних та освітніх послугах.

За результатами констатувального дослідження, спрямованого на встановлення психологічних особливостей розвитку стратегічного мислення в період ранньої дорослості, нами було отримано такі результати: 72% досліджуваних респондентів, якими є студенти 4-5 курсів вищих навчальних закладів, мають різного роду складнощі у здатності самостійно та усвідомлено приймати рішення стосовно свого подальшого професійного становлення. Отримавши фахові знання та професійні навички, вони залишаються нездатними побудувати ефективну стратегію власної професійної реалізації та зробити перший крок у професійному становленні. Лише 28% демонструють психологічну готовність до самостійної побудови власної стратегії професійного становлення.

Відсотковий розподіл респондентів за готовністю до побудови стратегії професійного становлення



Основні перешкоди в процесі професійного становлення



Таким чином, значний відсоток студентів, у яких спостерігаються проблеми щодо стратегічного планування свого майбутнього, вказує на необхідність забезпечення їх психологічного супроводу впродовж навчання та актуалізації в ньому завдання з розвитку їх стратегічного мислення.

У процесі констатувального дослідження виявлено, що серед студентів упродовж навчання є потреба не тільки в розвитку стратегічного мислення. Вони зіштовхуються з рядом інших проблем, які впливають на подальше професійне становлення

і які також потребують відповідних психологічних заходів у процесі психологічного супроводу. Найпоширенішою проблемою студентів, що перешкоджає професійному становленню, є розчарованість в обраній професії. Вона спостерігається у 28% респондентів. На другому місці – відсутність перспективних варіантів працевлаштування. На 3-му місці – відсутність здатності самостійно приймати рішення (життєво важливі рішення). На 4-му місці – відсутність здатності планувати своє майбутнє. На 5-му місці – сумнів у власних здібностях. На 6-му місці – відсутність практичного досвіду. На 7-му місці – незадоволеність навчальною програмою.

На основі вищезазначеного можна зробити висновок, що, крім якісної професійної освіти, для подальшого ефективного професійного становлення студенти потребують: розвитку ціннісно-сислової сфери для знаходження особистісного сенсу професійної діяльності, формування практичних навичок у пошуку місця роботи; розвитку стратегічного мислення; розвитку професійної ідентичності та адекватної самооцінки професійних здібностей; формування практичного досвіду та допомоги в організації самоосвіти. На вирішення усіх зазначених вище актуальних проблем має бути спрямований психологічний супровід навчання студентів.



Таким чином, розвиваючи стратегічне мислення у процесі психологічного супроводу студентів, ми можемо суттєво підвищити рівень ефективності їх подальшого професійного становлення.

Література:

1. Библер В.С. Мышление как творчество: (Введение в логику мысленного диалога). М., 1975. т. 5; С. – 251.
2. Брунер Дж. Психология познания. За пределами непосредственной информации. Пер. с англ. – М.: Прогресс, 1977. – С. 136.
3. Годфруа Ж. Что такое психология: В 2-х т. Т. 1: Пер. с франц. – М.: Мир 1992. – С. 364-366.
4. Гурова Л.Л. Психология мышления. — М.: ПЕР СЭ, 2005 – С. 54.
5. Канеман Д. Думай медленно..., решай быстро. — М.: АСТ, 2013. — 625 с.
6. Канеман Д., Словик П., Тверски А. Принятие решений в неопределенности: Правила и предубеждения. — Харьков: Гуманитарный центр, 2005. — 632 с.
7. Козелецкий Ю. Психологическая теория решений. Пер. с польского Г.Е. Минца и В.Н. Поруса, под ред. Б.В. Бирюкова М.: Прогресс, 1979. — 504 с.
8. Падалко О.В. Профессиональное самоопределение молодого специалиста с высшим образованием в современном российском обществе: дис. ... канд. социол. наук. СПб., 1998.
9. Психологія: Підручник / Ю.Л. Трофімов, В.В. Рибалка, П.А. Гончарук та ін.; за ред. Ю.Л. Трофімова. – 2-ге видання, стереотип. – К.: Либідь, 2000. – С. 272-273.
10. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии Составители, авторы комментариев и послесловия А.В. Брушлинский, К.А. Абульханова-Славская СПб: Издательство «Питер». 2000. – С. 323.
11. Старостенкова Т.А. Психолого-педагогические проблемы выбора будущей профессии учащимися старших классов / Т.А. Старостенкова // Инновации в образовании. – 2006. – № 2. – С. 108-118.

2.2.2. Розвиток стратегічного мислення особистості в період ранньої дорослості у процесі навчання

У результаті емпіричного дослідження було встановлено, що у студентів впродовж усього навчання існує потреба не тільки в розвитку стратегічного мислення, адже вони зіштовхуються з рядом інших проблем, які впливають на подальше професійне становлення. Відтак, крім якісної професійної освіти, для подальшого ефективного професійного становлення студенти потребують розвитку стратегічного мислення, професійної ідентичності та адекватної самооцінки професійних здібностей, формування практичних навичок у пошуку місця роботи, розвитку ціннісно-сислової сфери для знаходження особистісного сенсу професійної діяльності, набуття практичного досвіду в організації самоосвіти. Всі вищезазначені актуальні проблеми можна вирішити шляхом психологічного супроводу процесу навчання студентів.

Сучасна освітньо-виховна система передбачає формування культури психологічного супроводу у ЗВО з метою вирішення завдань розвитку особистості в період ранньої дорослості у процесі навчання. Пріоритетною метою здійснення психологічного супроводу в закладах вищої освіти є забезпечення успішного процесу особистісного зростання, самореалізації та соціалізації студентів.

Психологічний супровід являє собою цілісну систему спеціально організованих заходів у конкретному закладі освіти, спрямовану на забезпечення особистісного розвитку і самоактуалізації студентів, а також їх якісної загальноосвітньої і професійної підготовки.

Нами було розроблено та апробовано «Програму психологічного супроводу студентської молоді з розвитку стратегічного мислення».

Важливою умовою психологічного супроводу розвитку стратегічного мислення особистості в період ранньої доросло-

сті у процесі навчання є розробка й впровадження відповідної науково-обгрунтованої програми. Її творча реалізація потребує розуміння психологічних закономірностей розвитку особистості у період ранньої дорослості – особистісних трансформацій, що передбачають: зростання суб'єктності, усвідомленості відповідальності за власне життя; ускладнення ціннісно-сислової структури (появу нових цінностей та смислів); переорієнтацію у структурі смислів зі смисложиттєвих орієнтацій навчання на орієнтації професійного становлення і цінності самореалізації та фінансової незалежності.

Ключовими засадами розвитку стратегічного мислення особистості в період ранньої дорослості у процесі навчання є:

1. Першочергово необхідним є розвиток у студентів мотивації саморозвитку шляхом інформаційного впливу на них з метою розуміння студентами суті та змісту поняття «стратегічне мислення». Значні зусилля доцільно спрямувати на формування зацікавленості зазначеною проблематикою в учасників програми психологічного супроводу з розвитку стратегічного мислення, створення у них позитивної внутрішньої мотивації.
2. Усі учасники цієї програми мають розглядатися не просто як об'єкти, на які здійснюється психолого-педагогічний вплив, а передусім, як суб'єкти розвитку власного стратегічного мислення, загалом, й готовності до побудови власної стратегії професійного розвитку, зокрема. При цьому, кожна особистість в період ранньої дорослості визнається як носій неповторного життєвого досвіду.
3. Однією з головних засад і принципів цілеспрямованого розвитку стратегічного мислення особистості в період ранньої дорослості є взаємоповага і співтворчість практичних психологів і викладачів.
4. Необхідним є надання студентам можливості набути практичний життєвий досвід, особливо під час проходження студентської практики. Водночас, важливо допомогти їм сформувати активну життєву позицію щодо

власного професійного становлення, розповісти їм про можливість стажування й самостійного пошуку для себе такої опції. Самостійність студента у виборі напряму професійної діяльності, визначенні мети і способу її досягнення не тільки максимально сприятиме побудові стратегії власного професійного розвитку, а й уможливить розвиток стратегічного мислення особистості загалом стосовно й інших сфер її життя.

Відповідно до викладеного вище, основні психолого-педагогічні заходи, що входять до структури «Програми розвитку стратегічного мислення особистості в період ранньої дорослості», є такими:

- проведення міні-лекцій для студентів;
- проведення психологічних тренінгів;
- консультації студентів в стилі коучинг;
- консультації викладачів в стилі коучинг.

Важливою умовою успішної реалізації кожного «структурного елементу» (психолого-педагогічного заходу) є зворотний зв'язок з учасниками програми. Ця складова спрямована на те, щоб практичний психолог (або ж педагог) мали змогу фіксувати результативність розвивальної програми на кожному етапі її проведення і вносити, за потребою, необхідні корективи з урахуванням індивідуальних вікових і психофізіологічних особливостей студентів, їхніх пізнавальних і професійних інтересів та можливостей.

Зазначимо, що всі заходи, проведення яких передбачено цією програмою, мають практико-орієнтований характер і є рівнозначно важливими. Водночас вони здійснюють інформаційно-мотиваційний та трансформаційно-інтегруючий комплексний вплив на особистість молодої людини, що сприяє активізації процесу переосмислення свого життя, переоцінці наявних смислів і цілей, розвитку здатності до смисложиттєвої рефлексії, мотивації досягнення і волі, а також – розвитку стратегічного мислення і, як наслідок – зростанню готовності до побудови стратегії власного професійного розвитку. Логіка

нашого розуміння процесу розвитку стратегічного мислення особистості в період ранньої дорослості (в умовах апробації запропонованої програми) передбачає поєднання теоретичного матеріалу (міні-лекцій) з практичними заняттями (тренінгами) і їх чергування з консультаціями студентів і викладачів в стилі коучинг.

На початку проведення першого тренінгу обов'язково мають бути озвучені, пояснені та прийняті учасниками правила групової роботи:

- бути уважним до того, що відбувається в групі, говорити про актуальні почуття та переживання (правило «тут і тепер»);
- свідомо відмовитися від оціночних та знеособлених суджень;
- говорити від свого імені та про свої почуття;
- поважати почуття іншого;
- прийняти відповідальність за результати роботи в групі;
- зайняти активну позицію у взаємодії з групою;
- відверто висловлювати думки й почуття (правило довіри);
- забезпечити конфіденційність (нерозголошення) інформації щодо роботи групи.

Відповідно до викладеного вище, основні психолого-педагогічні заходи, що входять до структури «Програми розвитку стратегічного мислення особистості в період ранньої дорослості», є такими: проведення міні-лекцій для студентів; проведення психологічних тренінгів; консультації студентів у стилі коучинг; консультації викладачів у стилі коучинг.

Кожне заняття розвивальної програми включало три етапи: 1) інформаційно-підготовчий етап: коротка лекція з означеної тематики; 2) практичний етап: тренінг (досягнення визначених завдань відбувається шляхом виконання спеціальних вправ, спрямованих на відпрацювання й оволодіння новими формами поведінки); 3) етап зворотнього зв'язку: висновки та рекомендації. Всього до програми увійшло 5 занять («Розвиток рефлексії»; «Розвиток креативного мислення»; «Розвиток критичного

мислення»; «Я, мої цілі, смисли та цінності»; «Розвиток мотивації досягнення») тривалістю 3 год. – 3 год. 15 хв. кожне [5, 8].

Перше заняття «Розвиток рефлексії» включає міні-лекцію на початку заняття (15 хв.) на тему «Роль і значення рефлексії в процесі професійного становлення» і тренінг з розвитку рефлексії.

Мета тренінгу полягає в розвитку рефлексії шляхом вирішення таких завдань: ознайомлення з суттю рефлексії; розвиток самопізнання; розвиток групової рефлексії; формування сприятливого, позитивного емоційного клімату в групі юнаків і дівчат.

Структура тренінгу:

Вступне слово ведучого й уведення правил поведінки та роботи в групі.

Знайомство. Кожен учасник/учасниця по черзі має коротко представитися та відповісти на такі питання: «Навіщо я сюди прийшов/прийшла?» та «Чого я очікую від тренінгових занять?»

Вправи: «Ми з тобою схожі», «Мое послання у світ», «Веселий підрахунок», «Дерево мого життя», «Так».

Ритуал завершення «Групова пантоміма»: учасникам дається завдання створити групову пантоміму на тему «Ми та наш тренінг».

Обговорення: коло думок, почуттів, сподівань та вражень.

Друге заняття «Розвиток креативного мислення» включає міні-лекцію на початку заняття (15 хв.) на тему «У чому користь креативності?», тренінг з розвитку креативності та домашнє практичне завдання.

Мета тренінгу полягає в розвитку креативного мислення шляхом вирішення таких завдань: усвідомлення креативності в собі та її розвиток; розвиток здатності знаходити нові нестандартні (креативні) рішення завдань; налагодження комунікативних зв'язків усередині групи.

Структура тренінгу:

Вступне слово ведучого, нагадування про правила поведінки та роботи в групі.

Коло думок, почуттів та сподівань.

Вправи: «День буває», «Релаксація», «Бар'єри креативності», «Творче осяяння», «Малюємо казку», «Десять плюс десять», релаксаційна вправа «Сонце».

Ритуал завершення «Групова пантоміма»: учасникам дається завдання створити групову пантоміму на тему «Ми та наш тренінг».

Обговорення: коло думок, почуттів, сподівань та вражень.

В кінці заняття тренер роздає учасникам домашнє завдання – роздруковані на аркушах прийоми розвитку творчого мислення для щоденного практикування.

Третє заняття «Розвиток критичного мислення» включає тренінг з розвитку критичного мислення (розроблений на основі тренінгу з медіаграмотності) і підсумовуючу міні-лекцію в кінці заняття (15 хв.) на тему «Значення критичного мислення у побудові стратегії власного професійного становлення».

Мета тренінгу полягає в розвитку критичного мислення шляхом вирішення таких завдань: розвиток усвідомленого ставлення до взаємодії з інформацією; формування навичок всебічного аналізу інформації; відрізнати факти від суджень для прийняття власних зважених рішень.

Структура тренінгу:

Вступне слово ведучого, нагадування про правила поведінки та роботи в групі.

Коло думок, почуттів та сподівань.

Притча про Лисицю і Черепаху.

Вправи: «Білий шум», «Поглиблене знайомство» (факт або думка?), «Секрет Джованні» (рефлексія), «Два пілоти».

Міні-лекція: «Значення критичного мислення у побудові стратегії власного професійного становлення», Пам'ятка.

Ритуал завершення «Групова пантоміма»: учасникам дається завдання створити групову пантоміму на тему «Ми та наш тренінг».

Обговорення: коло думок, почуттів, сподівань та вражень.

Четверте заняття «Я, мої цілі, смисли та цінності» включає міні-лекцію на початку заняття (15 хв.) на тему «Для

чого потрібні цінності та як вони пов'язані з цілями? Значення цінностей і смислів особистості для побудови стратегії власного розвитку» і тренінг, присвячений: розвитку смисложиттєвої рефлексії, створенню оптимальних умов для пізнання, усвідомлення й корекції ціннісно-сміслової та цілепокладаючої сфер своєї особистості через вирішення таких основних завдань: усвідомити свій образ Я-теперішнього у співвідношенні з власними смислами та цінностями; дослідити світ своїх цілей, навчитися ставити їх перед собою й скласти план досягнення, враховуючи принципи гуманізму та суспільної корисності; спроектувати образ Я-прагнення, визначити особистісні якості, над розвитком яких потрібно працювати.

Структура тренінгу:

Вступне слово ведучого: привітання, ознайомлення учасників зі змістом тренінгу.

Коло думок, почуттів та сподівань.

Вправи: «Поміняйтеся місцями», «Я-теперішнє, Я-майбутнє», «Витинанка» (ведучий роздає учасникам чисті аркуші паперу, учасники із заплющеними очима виконують інструкції ведучого: зігніть аркуш навпіл, відірвіть правий кутик, зігніть навпіл, відірвіть лівий кутик, зігніть навпіл, відірвіть правий кутик; у результаті учасники бачать, що при виконанні однакових дій у кожного – свій результат), «Шкала цінностей» (виконується в парах), «Карта майбутнього», «Трохи краще».

Ритуал завершення «Групова пантоміма»: учасникам дається завдання створити групову пантоміму на тему «Ми і наш тренінг».

Обговорення: коло думок, почуттів, сподівань та вражень.

П'яте заняття «Розвиток мотивації досягнення» включає міні-лекцію на початку заняття «Що таке мотивація і яка функція волі в процесі професійного становлення?» і тренінг, які мають на меті підвищення рівня мотивації досягнення позитивних життєвих результатів та успіху. Головні завдання тренінгу: розвиток мотивації та сили волі; розвиток бажання у студентів самостійно визначати свої цілі та досягати їх, прагнути кращих результатів.

Структура тренінгу:

Вступне слово ведучого: привітання, ознайомлення учасників зі змістом тренінгу.

Коло думок, почуттів та сподівань.

Інформаційна довідка «Мотивація досягнення та її значення в житті».

Вправи: «Зірковий портрет», «Мої ресурси», «Мої цілі», «Друкарська машинка», «Образ моєї мрії» (перед проведенням вправи ведучий розповідає про силу візуалізації мети через цілеспрямовану уяву образу її реалізації), «Подарунок».

Ритуал завершення «Групова пантоміма»: учасникам дається завдання створити групову пантоміму на тему «Ми і наш тренінг».

Під час консультативної роботи зі студентами у стилі коучинг відбувався розвиток «соціального інтелекту» – компоненту в моделі стратегічного мислення, що зумовлює можливість адекватно розуміти та розрізняти особливості поведінки представників різних професій, розуміти, що вони відчують у тій чи іншій ситуації та на основі даної інформації будувати власне уявлення про професію.

Наголосимо, що наведені тренінгові заняття відповідають традиційній структурі проведення психологічного тренінгу і мають на меті розвиток стратегічного мислення особистості, зокрема таких його компонентів, як: «критичне мислення», «креативне мислення», «соціальний інтелект», «рефлексія», «вольові здібності», а також ціннісно-смыслові сфери особистості як невід'ємної складової загального особистісного зростання та професійного становлення.

Індивідуальні консультації студентів і викладачів відбувалися за запитом.

Після апробації «Програми психологічного супроводу розвитку стратегічного мислення особистості в період ранньої дорослості в процесі навчання» було проведено повторну діагностику рівня розвитку стратегічного мислення студентів (Рис. 2.10.).

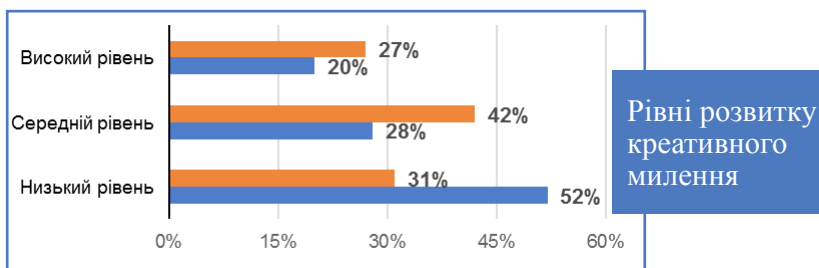
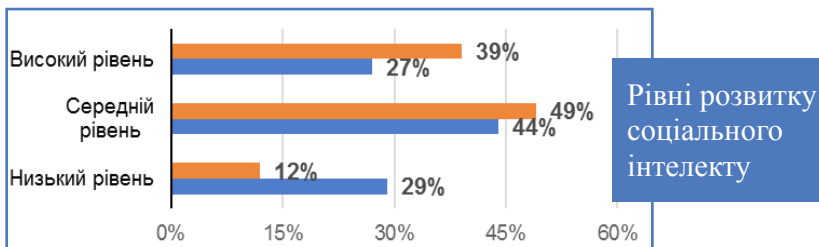
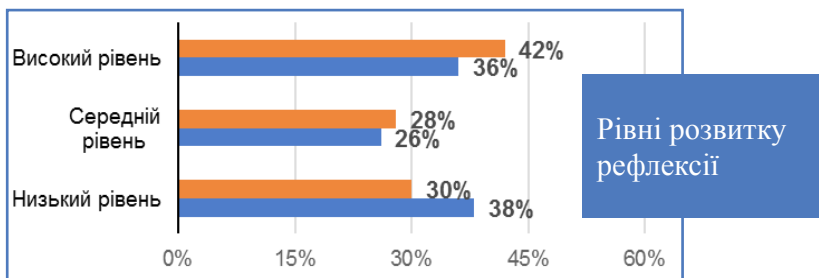
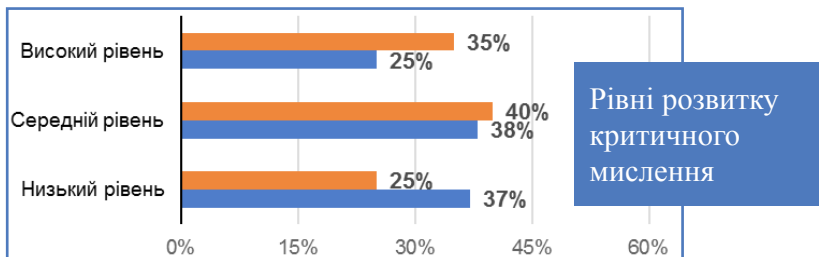


Рис. 2.10. Рівні розвитку компонентів стратегічного мислення в респондентів ■ ДО та ■ ПІСЛЯ апробації програми психологічного супроводу.

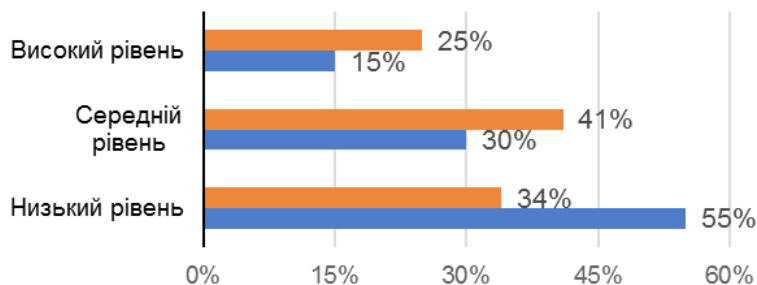


Рис. 2.11. Рівні розвитку вольових здібностей ■ ДО та ■ ПІСЛЯ психологічного супроводу.

Аналіз результатів, отриманих на етапі формувального експерименту, показав, що за усіма п'ятьма компонентами стратегічного мислення зменшилася представленість низьких показників (у середньому на 15%) та збільшилася представленість показників високого (в середньому на 9%) та середнього (в середньому на 6%) рівнів. Отже, після впровадження програми психологічного супроводу зросла готовність студентів до побудови власної стратегії професійного розвитку. Здобуті результати засвідчують ефективність розробленої програми психологічного супроводу з розвитку стратегічного мислення особистості в період ранньої дорослості.

ВИСНОВКИ

Проведене дослідження виявило специфіку психологічного супроводу навчання в період ранньої дорослості, а саме – розвитку стратегічного мислення особистості у процесі навчання. Зазначена специфіка зумовлена кризою «ідентифікації» в ранній дорослості. Відтак, під час переживання кризи «ідентифікації» доцільним є психологічний супровід, спрямований на розвиток особистісних ресурсів, зокрема, стратегічного мислення, подолання дисгармоній характеру.

Так, 72% досліджуваних респондентів мають складнощі у самостійному та усвідомленому прийнятті рішень стосовно свого подальшого професійного становлення; лише 28% студентів продемонстрували психологічну готовність до самостійної побудови власної стратегії професійного становлення, про що свідчать більш високі показники розвитку в них критичного мислення, соціального інтелекту, креативного мислення, вольового компоненту.

Структура стратегічного мислення особистості має 5 компонентів: «критичне мислення», «креативне мислення», «соціальний інтелект», «рефлексія», «вольові здібності». У результаті апробації «Програми психологічного супроводу з розвитку стратегічного мислення» зросли показники за всіма п'ятьма компонентами стратегічного мислення, що свідчить про зростання готовності студентів до побудови власної стратегії професійного розвитку.

Емпіричне дослідження розвитку стратегічного мислення в період ранньої дорослості дозволило уточнити особливості психологічного супроводу навчання для цієї вікової категорії. Зокрема, якщо в дитячому і підлітковому віці доцільно використовувати ігрові методи, наочність, емоційність, зростання уваги, авторитет дорослого, то в ранній дорослості більш доцільно забезпечувати можливість усвідомленого вибору змісту навчання, спиратися на авторитет досягнень.

Література

1. Анисимов О.С. Мышление стратега: Стратегическое управление в схемах. Выпуск 7 / Сост. В.Н. Верхоглазенко. – Москва, 2009. – 421 с.
2. Аткинсон М. Мастерство жизни: Внутренняя динамика развития/Мерилин Аткинсон, Рае Т. Чой; Пер. с англ. – Москва: Альпина Паблишер, 2012. –214 с. – (Серия «Трансформационный коучинг: Наука и искусство»).
3. Долинська Л.В. Особистісно-професійне зростання: психологічні тренінги: навчально-методичний посібник / За ред. проф. Л.В. Долинської, проф. О.В. Темрук. – Київ: Каравела, 2017. – 560 с.
4. Зимбардо Ф., Бойд Дж. Парадокс времени. Новая психология времени, которая улучшит вашу жизнь / [Пер. с англ. О. Гатановой] — Санкт-Петербург: Речь, 2010. – 352 с.
5. Иванова О.В. Розвиток смисложиттєвих орієнтацій юнаків і дівчат: методичні рекомендації / О.В. Иванова. – Київ: Видавництво НПУ імені М.П. Драгоманова, 2018. – 36 с.
6. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения. Москва, 2004. – 304 с.
7. Програма тренінгу «Розвиток творчого мислення на основі емоційної сфери»—URL: <https://sites.google.com/site/emocijnasfera/programa-treningu-rozvitok-tvorcogo-mislenna-na-osnovi-emocijnoie-sferi>
8. 6 простих вправ для розвитку креативності для дорослих URL: <https://psy-practice.com/publications/rabota-obshchestvo/6-prostih-vprav-dlya-rozvitku-kreativnosti-dlya-doro/>
9. Халперн Д. Психология критического мышления — Санкт-Петербург: Издательство «Питер», 2000. — 512 с: ил. — (Серия «Мастера психологии») С. 22.

2.3. Актуалізація психологічних ресурсів особистості як мета психологічного супроводу навчання дорослих

Сучасні соціально-економічні умови невизначеності, непередбачуваних змін, нестабільності та ризику потребують змін самої людини. Зміни виражаються у здатності мобілізувати свої резерви, розкритті потенційних можливостей, підвищенні активності особистості дорослої людини. У науковій літературі представлені роботи, що стосуються теми ресурсності особистості. Проблема ресурсів у психології досі не отримала належного розгляду, оскільки ще недостатньо сформовано систему понять. Отже, основною проблемою виступає необхідність теоретичного та емпіричного аналізу особистісних ресурсів дорослої особистості.

Методологічними та теоретичними підставами дослідження послужили:

- діяльнісний підхід, у відповідності до якого між суб'єктом та його діяльністю відбувається взаємовплив (Л. С. Виготський, С. Л. Рубінштейн, О. М. Леонтьєв);
- суб'єктний підхід, здатність людини до усвідомленого та керованого саморозвитку (К. О. Абульханова-Славська, Б. Г. Ананьєв, Г. О. Балл, І. Д. Бех, Г. С. Костюк, В. А. Семиченко, В. О. Татенко);
- екзистенційний підхід, розглядає важливість проблеми особистісного становлення та відповідальності людини за своє особистісне становлення, усвідомлення відповідальності людини за формування внутрішнього світу та вибору життєвого шляху. Екзистенційний підхід спрямований на пошук особистісного сенсу, створення власного світу, погляду на реальність без ілюзій, побудову планів на майбутнє, визначення цілей (Серен Кьєркегор, Едмунд Гуссерль, Микола Бердяєв, Карл Ясперс, Мартин Хайдеггер, Альбер Камю, Жан-Поль Сартр, Віктор Франкл, Ролло Мей);

- рефлексивний підхід, що спрямований на осмислення свого досвіду з метою прийти до нового розуміння та ціннісних відносин, активний усвідомлений пошук шляхів змінювання та корекції своєї діяльності, яка спрямована на оптимізацію і максимально ефективну реалізацію своєї цілі ресурсів. Його використовують у процесі розробки концепцій професійної освіти для створення умов усвідомлення неправильності способу власної діяльності через шлях до себе, шлях самопізнання та самоусвідомлення. Розвиток тільки тоді стає розвитком особистості, коли він починає являти собою рефлексію людиною власного досвіду, саме з цього моменту людина сама визначає напрями власного розвитку, контролює його та несе за нього відповідальність (Ю. М. Кулюткін, С. Д. Максименко, М. І. Найдъонов);
- особистісно-ресурсний підхід у педагогіці, спрямований на підвищення ролі ресурсів у цьому процесі, це сукупність умов і засобів, що сприяють потенційним можливостям людини. ресурсний підхід продукує варіативність, особистісну спрямованість, природну кмітливість та інноваційність педагогів (Ю. Забродін, С. Дружилов, В. Лизинський).

Основою ресурсного підходу є вивчення ресурсів особистості та виявлення шляхів їх розкриття та реалізації в різних видах діяльності відповідно до природних нахилів людини. Метою ресурсного підходу є встановлення взаємозв'язку між самореалізацією особистості та її потенційними й ресурсними можливостями, а завданнями – з'ясування причини розвитку та активізації внутрішніх сил особистості, можливостей реалізації власних зусиль на шляху просування до мети.

- теорія збереження ресурсів Стівена Хобфолла ґрунтується на позиціях виникнення стресу людини через актуальну чи уявну втрату ресурсів. Стівен Хобфолл розглядає втрату ресурсів як стресовий фактор для людини. Центральне місце в цій теорії відводиться поняттю «ре-

сурси», що, на думку Стівена Хобфолла, є індивідуально-типологічними характеристиками людини, а саме: інтернальність, самоефективність, оптимізм. Зазначені якості впливають на рівень адаптивності людини, що допомагає в опануванні стресовою ситуацією. Стівен Хобфолл пропонує модель – це спіраль, яка має два полюси: висхідна спіраль надбань та низхідна спіраль втрат. Низхідна спіраль, на думку Стівена Хобфолла, впливає на людину значно сильніше, людині важко зупинити втрату ресурсів, що веде до ніщивних наслідків в особистісному плані. Людина втрачає здатність опиратися труднощам, виникають складності з адаптацією, підвищується її стресогенність. Зважаючи на зазначене, Стівен Хобфолл пропонує інвестиції не лише для підтримки наявних ресурсів, а й для актуалізації потенційних ресурсів людини. Автор наголошує на значенні умов «караванних шляхів», що сприяють збереженню, розвитку, набуттю та захисту ресурсів людини.

Отже, спираючись на вищезазначене, нами до поняття «особистісні ресурси» включено внутрішні та зовнішні можливості, що використовуються дорослою особистістю задля досягнення позитивних результатів у навчанні/перенавчанні.

Під ресурсами особистості розглядають життєві опори, які знаходяться у розпорядженні людини та дозволяють забезпечувати свої потреби, а саме у особистісному зростанні та професійній самореалізації.

Ресурс особистості – це сильні сторони і можливості, які збільшують ймовірність подолання труднощів й успішної реалізації поставлених цілей. Особистісний ресурс – наявність сил та внутрішньої готовності до вирішення поставлених завдань.

Ресурси поділяються на соціальні (зовнішні) та особистісні (внутрішні). Особистісні ресурси – це психічний особистісний потенціал людини: темперамент, характер, уміння, навички, що допомагають людині у вирішенні поставлених задач. Чим

більше людина зосереджена на власних ресурсах, адекватно оцінює, вдало використовує, підвищує необхідний рівень, тим вища її здатність до самореалізації, самозабезпечення, високої якості життя.

Особистісний ресурс – це те, наскільки впевнено і цілісно людина може відчувати себе у соціумі, чітко усвідомлювати реальний стан справ, витримуючи стресові ситуації, що пов'язані з процесами життєдіяльності та максимально зберігаючи себе, своє фізичне та психічне здоров'я.

Підсилюючи власну ресурсність, доросла людина підсилює свою самість, своє «Я», вона набуває автономності та незалежності від несприятливих обставин. Подолання негативів та успішність виконуваної діяльності багато у чому залежить від звернення людини до своїх внутрішніх ресурсів, їх розумного використання, відбору оптимальних засобів та способів діяльності, побудови стратегії діяльності, що спрямовується на безперервне навчання та самореалізацію. Сучасна доросла людина набуває готовності до навчання впродовж життя, завдяки психологічному супроводу навчання та перенавчання дорослих стає більш ефективним та результативним. Питаннями навчання дорослих опікується наука андрагогіка. Андрагогічні підходи навчання сприяють особистісній самоефективності та самореалізації дорослої людини. Кредо андрагогіки – це навчання для життя. Психологічні особливості психологічного супроводу навчання дорослих обумовлюються основними андрагогічними положеннями, а саме: підкреслення суб'єктності навчання дорослої людини, надання значення її досвіду, реалізація внутрішніх ресурсів. У навчанні дорослому належить провідна роль; дорослий навчається із конкретною метою, прагне до самоуправління та самореалізації; дорослий спирається на свій професійний та життєвий досвід, знання, вміння, навички, що мають бути використані у процесі навчання. Дорослий навчається у тому випадку, якщо набуті знання та навички мають практичне застосування.

Сучасною наукою сформульовано наступні принципи навчання дорослих: принцип пріоритетності самостійного навчання; принцип спільної діяльності; принцип використання позитивного життєвого досвіду; принцип корекції психологічних бар'єрів; принцип індивідуального підходу; принцип вільного навчання; принцип затребуваності результатів навчання; принцип системності навчання; принцип актуалізації результатів навчання; принцип розвитку. Вищезазначені принципи дозволяють організувати психологічний супровід навчання дорослого з урахуванням основних потреб та можливостей дорослої людини. Виявлення особистісних ресурсів сприяє успішному навчанню (перенавчанню) та подальшій професійній самореалізації особистості.

Психологічний супровід навчання дорослих забезпечує активізацію та розвиток особистісно-професійного ресурсу дорослого населення. Отже, проблема розвитку особистісно-професійного ресурсу дорослих є актуальною та потребує детальної розробки.

Результативність виконуваної діяльності багато в чому залежить від звернення людини до своїх внутрішніх ресурсів (ресурсів, потенціалів), розумного використання своїх ресурсів й потенційних можливостей, оптимального вибору засобів і способів діяльності, побудови певної стратегії діяльності та поведінки.

Ресурс (від франц. – домінуючий засіб) визначається як запас, джерело чого-небудь. Під ресурсом особистості розуміють сильні сторони і можливості, які збільшують ймовірність подолання труднощів щодо успішної реалізації поставлених цілей.

Особистісний ресурс – *наявність сил і внутрішньої готовності до вирішення поставлених завдань.*

Слово «ресурс» означає «піднімаюсь, виникаю знову». Тлумачний словник дає наступне визначення слова «ресурс», воно означає запаси чого-небудь, які можна використати в разі потреби, а також засіб, можливість, якими можна скористатися

в разі необхідності. Ресурси – засоби, що можуть бути задіяні для досягнення результату: фізіологія, стани, думки, стратегії, переживання тощо. У психології широко використовуються терміни «ресурсний стан», «внутрішні ресурси», «зовнішні ресурси», «особистісні ресурси».

Особистісний ресурс – це наявність сил та внутрішня готовність до вирішення поставлених завдань. Особистісні ресурси забезпечують реалізацію потреб у соціалізації та самореалізації людини.

До особистісних ресурсів входять: індивідуально-типологічний потенціал людини (домінуючі сторони темпераменту, характеру); інтернальність (уміння приймати рішення та нести за нього відповідальність, стійка власна позиція, автономність); досвід особистості (знання, розуміння, навички, уміння); позитивне ставлення та самоставлення (позитивне мислення, адекватна самооцінка). Особистісні ресурси підтримують людину зсередини, вони допомагають у досягненні поставленої мети, обумовлюють ефективність професійного навчання та діяльності людини.

У багатьох випадках ефективність професійного навчання та діяльності залежить від *індивідуально-типологічних особливостей* людини, від того, наскільки обраний фах чи сфера діяльності відповідає проявам домінуючих рис темпераменту особистості. Діагностування індивідуально-типологічних особливостей особистості ми здійснюємо за допомогою наступних методик: Формула темпераменту (А. Белов), тест-опитувальник Г. Айзенка (ЕРІ). Дослідження типу темпераменту дає змогу визначити сильні сторони особистості, що є важливим ресурсом у професійній діяльності. Наприклад, холерик добре орієнтується у швидкоплинних змінах ситуації, легко переключається з однієї діяльності на іншу, але проявляє дуже бурхливу емоційну реакцію; флегматики травматично почувають себе у частих змінах, але легко справляються із монотонною діяльністю. Меланхоліки добре орієнтуються у тонких переживаннях людської психіки, але погано переносять стрес-

сові ситуації; сангвініки стійкі до стресу, але для них характерна деяка поверховість. Німецький вчений В. Вундт зазначав, що у буденних радостях та горі потрібно бути сангвініком, у важливих життєвих подіях – меланхоліком, в інтересах – холериком, у виконанні прийнятих рішень – флегматиком. Отже, використання сильних рис особистості як ресурсу у професійній діяльності значно підвищить її результативність та знизить стресовий рівень.

Наступним ресурсом виступає інтернальність особистості, її включено Г. Олпортом у склад особистісної зрілості (ресурсності): автономність, незалежність. Г. Олпорт вважав, що самодостатність залежить від *функціональної автономії* мотивації людини. Для пояснення мотивації особистості Г. Олпорт запропонував поняття функціональної автономії. Особистісно зріла, самодостатня людина проявляє інтерес до навколишнього світу, має розширене почуття «Я», толерантна по відношенню до інших, має почуття фундаментальної емоційної безпеки (прийняття себе та самоконтроль), реалістично сприймає дійсність та активна у діях, вона прагне привносити власний досвід у вирішення всіх поставлених завдань. Діагностика інтернальності особистості забезпечується наступними методиками: готовність до саморозвитку (В. Павлов), рівень суб'єктивного контролю (Дж. Роттер).

Саме *досвід* особистості є вагомим ресурсом людини; все, що вона пережила, відчула та усвідомила – це досвід, який у майбутньому можна ефективно використати у професійному навчанні та подальшій діяльності. Г. Олпорт висуває думку, що людина, яка має широкий досвід та знається на багатьох способах поведінки, має вищий рівень свободи. Але деякі люди намагаються знецінити власний досвід, вони впевнені, що їх уміння нічого не варті, що такими самими чеснотами наділені майже всі люди, що нема чим пишатися тощо. ця загрозна позиція знецінення досвіду має природу, пряму пов'язану із самооцінкою та самоцінністю особистості.

Про значення особливих умінь, які виступають складовими досвіду та визначаються як внутрішній ресурс особистості у досягненні поставленого результату, зазначає Джозеф О'Коннор.

Об'єднує та посилює інші ресурси особистості позитивне мислення. Якщо людина не вірить в успішне вирішення проблем, то підсвідомо вона не використовує наявні ресурси у своїй практиці. Позитивне ставлення та самоставлення особистості забезпечується позитивним мисленням та сприяє адекватному рівню самооцінки. До внутрішніх ресурсів відносять позитивні стани розуму. Діагностувати здатність до позитивного погляду на життя та рівня самооцінки можна за допомогою наступних методик: визначення рівня самооцінки, самодіагностика стійкості до стресу, тест на оптимізм.

Технологія виявлення особистісно-професійних ресурсів відповідає наступним вимогам, а саме: поділ процесу на етапи; взаємопов'язаність етапів, що посилює ефективність технології; алгоритм виконання дій, спрямованих на досягнення кінцевого результату; нормованість затраченого часу.

I етап – **відкриття себе** (консультативна бесіда з елементами експрес-діагностики, використання проєктивних методик, самоаналіз та самопізнання).

II етап – **виявлення ресурсів** (виявлення мети та побудова планів у техніці smart: конкретність, вимірюваність, досяжність, значимість, обмеженість у часі; розробка шляхів їх реалізації, профдіагностика, ситуація потенційного успіху, авансування успіху).

III етап – **включення в активну діяльність, розвиток ресурсів** (самопізнання, самоаналіз, подолання стереотипів, психологічних бар'єрів, ситуація подолання труднощів, максимальне розкриття можливостей). Розвиток емоційного інтелекту, прийняття себе, розвиток позитивного ставлення до світу та прийняття інших, розвиток мотивації до самоактуалізації.

IV етап – *використання ресурсів у професійній самореалізації та особистісному зростанні* (самоаналіз досягнень, відчуття потреби у нових цілях, передача досвіду, участь у семінарах, самоосвіта, ситуація розуміння здатності до самореалізації тощо).

Професійне навчання (перенавчання) дорослої людини потребує активної внутрішньої мотивації. Мотивацію дорослого до навчання (перенавчання) можна назвати прагматичною, бо ключовим питанням виступає «навіщо мені це потрібно?». У дорослої людини складова пізнавального інтересу відступає дещо на інший план, звільняючи першість прагматичним спонукам, доросла людина, маючи обмеження у часі, хоче знати, яким чином нові отримані знання, уміння, навички, компетенції поліпшать її становище. Така конкретика дещо ускладнює процес професійного навчання (перенавчання) дорослої людини у психологічному плані, не завжди очікування дорослого підтверджуються у процесі навчання, його скептицизм та недовірливість виступають значними бар'єрами у отриманні нового досвіду.

Отже, виявлення особистісного ресурсу і його розвиток та активізація значно поліпшують мотивацію, активність, ефективність професійного навчання (перенавчання) дорослої людини.

Дослідження ресурсності особистості дорослого населення варто здійснювати з урахуванням особистісно-ресурсного підходу. Цей підхід спрямований на підвищення ролі ресурсів, усвідомлення цінності ресурсів особистості, актуалізацію ресурсів за потреби у ситуації професійного вигорання тощо. Спираючись на особистісно-ресурсний підхід, виникає ідея розкриття особистісно-професійних ресурсів шляхом самопізнання, самодіагностики та самоаналізу особистості.

Пошук ресурсів доцільно здійснювати за допомогою діагностики індивідуально-типологічної сфери особистості. Ресурсний підхід підкреслює важливість професійної та особистісної самореалізації людини шляхом активізації її вну-

трішніх рушійних сил та ефективного використання зовнішніх впливів.

До особистісно-професійних ресурсів ми відносимо **сильні індивідуально-типологічні якості** особистості:

Серед рис сангвінічного типу: позитивний погляд на життя – прагнення до нового (наявність пізнавального інтересу).

Серед рис флегматичного типу: емоційна врівноваженість – стресостійкість.

Серед рис холеричного типу: енергійність, активність – наполегливість у досягненні поставленої мети та діяльності. **Серед рис меланхолічного типу:** емпатійність, співчуття – наявність творчого потенціалу.

Особистісні ресурси педагогічного працівника.

Готовність педагогічних працівників до саморозвитку (методика В. Павлова).

Усвідомлення та використання педагогічними працівниками власних сильних індивідуально-типологічних якостей (Формула темпераменту).

Інтровертованість-екстравертованість, рівень нейротизму (Айзенк ЕРІ).

Професійні ресурси особистості педагогічного працівника.

Досвід як ресурс (Діагностика професійної спрямованості особистості, авт. Б. Басс).

Тест «Самооцінка стійкості до стресу».

В рамках дослідження індивідуальної теми, ми підібрали, апробували та вдосконалили засоби діагностики психологічних особливостей розвитку особистісно-професійного ресурсу дорослих. Укомплектовано комплекс діагностичних методик для виявлення особистісно-професійного ресурсу педагогічних працівників, що складається з методик *виявлення та оцінки індивідуально-типологічних особливостей, готовності до саморозвитку, визначення рівня інтернальності, визначення професійної спрямованості особистості та емоційної стійкості особистості.*

З метою виявлення готовності педагогічних працівників різних вікових категорій до особистісних перетворень, ми застосували методику В. Павлова «Готовність до саморозвитку». Максимальні показники за зазначеною методикою сягають позначки 7 балів. Після обробки результатів маємо наступну картину: за шкалою «хочу знати себе» всі респонденти знаходяться у межах високих показників. Бажання дізнатися про свої особливості, сильні сторони та особистісно-професійні ресурси виявлено у всіх опитуваних вчителів. Це означає, що в нашій подальшій роботі, спираючись на *метод самопізнання*, використовуючи *методику самодіагностики* та прийоми *самоаналізу*, ми зможемо не лише виявити особливості особистісно-професійних ресурсів педагогічних працівників, а й цілеспрямовано працювати над їх активізацією та розвитком.

За шкалою «можу змінюватися» 20% вчителів мають максимальні показники (7 балів). Вчителі, що набрали 3-4 бали, а це 20% респондентів, потребують підтримки у процесі змін, саморозвитку та використанні особистісно-професійних ресурсів, саме ці представники і будуть задіяні у подальшій програмі.

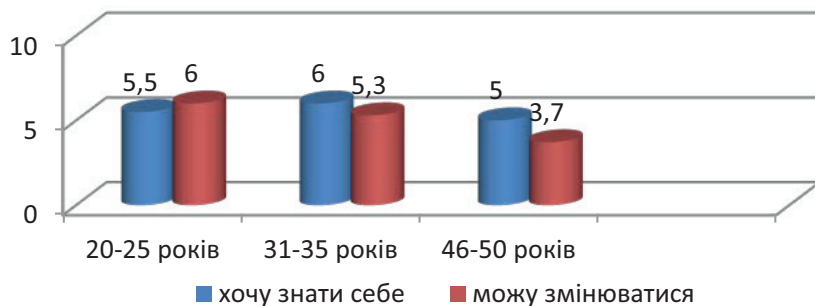


Рис. 2.12. Готовність вчителів до саморозвитку.

На прикладі діаграми бачимо, що вікова група вчителів 20-25 років – хоче знати себе та готова змінюватися; 31-35 років – хочуть знати себе, але готовність до змін мають не такі високі показники; 46-50 років – хочуть знати себе, але змінюватися з тих чи інших причин не завжди готові, їм важко самостійно

розпочати власні перетворення, деякі вважають, що вже нема сенсу щось змінювати.

Отже, нашим подальшим завданням буде на основі діагностики з'ясувати причини, що ускладнюють, уповільнюють та перешкоджають процесу самозмін, усвідомленню та використанню власних особистісно-професійних ресурсів.

Розглянути індивідуально-типологічні особливості як особистісні ресурси нам допоможуть методики, що представлені нижче, а саме «Формула темпераменту» А. Белова та ЕРІ Г. Айзенка.

Методика «Формула темпераменту» дозволяє дізнатися у процентному співвідношенні про перевагу проявів тих чи інших рис темпераменту. Педагоги, у яких виявлено перевагу сангвінічних рис темпераменту, використовують у якості ресурсу сильні сторони, що притаманні цьому типу темпераменту, а саме: позитивне мислення, наявність пізнавального інтересу. Перевага холеричних рис дозволяє використовувати активність, ініціативність та наполегливість у досягненні поставленої мети. Перевага рис флегматичного типу темпераменту обумовлює наявність ресурсу, що виражається в емоційній врівноваженості та стресостійкості. Педагоги, у яких виражені меланхолічні риси темпераменту, володіють ресурсом емпатійності та здатності до творчості.

Отже, виявлення індивідуально-типологічних особливостей педагогів обумовлює наявність сильних сторін, що виступають в якості особистісно-професійних ресурсів.

Відсотковий розподіл прояву рис темпераменту



Рис. 2.13. Відсотковий розподіл прояву рис темпераменту.

На графіку представлено відсотковий розподіл рис темпераменту, наочно видно домінування (більше 50%) проявів сангвінічно-холеричних рис, приблизно 20% флегматичних, 15% меланхолічних. Бачимо, що деякі риси взагалі не представлені, ми відзначаємо відсутність або флегматичні риси, або меланхолічні, натомість сангвінічні та холеричні досягають максимальних позначок.

Аналізуючи результати діагностики за методикою «Формула темпераменту», з'ясували, що найбільшу кількість набрали риси сангвінічно-холеричного типу. Ресурсами людей, у яких переважають ці риси, можна вважати наступні якості: енергійність та діловитість, здатність швидко схоплювати нове, легке пристосування до різних обставин, швидке включення у роботу і швидке переключення, витривалість та працездатність, перевагу бадьорого настрою; рішучість та ініціативність, здатність швидко діяти та приймати рішення, прагнення до нового, наполегливість у досягненні поставленої мети. Наявність вищезазначених рис свідчить про готовність вчителів до змін, саморозвитку, самовдосконалення, використовуючи власні особистісні ресурси.

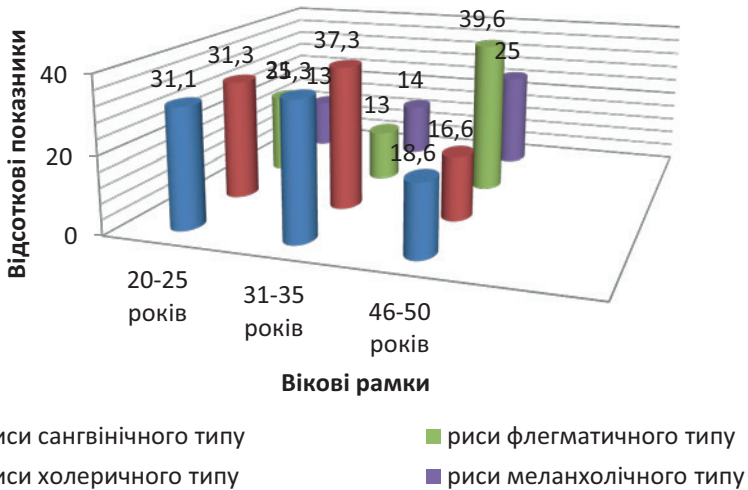


Рис. 2.14. Відсотковий розподіл показників за тестом «Формула темпераменту» (авт. А. Белов).

Ми припускаємо, що утруднення до саморозвитку, які були діагностовані у попередній методиці «Готовність до саморозвитку», було пов'язано із низьким показником рис сангвінічного темпераменту, головними ознаками якого виступають переключення та здатність швидко схоплювати нове, а риси меланхолічного типу додавали сумнівів, невпевненості, неготовності щось змінювати у собі тощо.

Наступна методика – тест-опитувальник ЕРІ Г. Айзенка

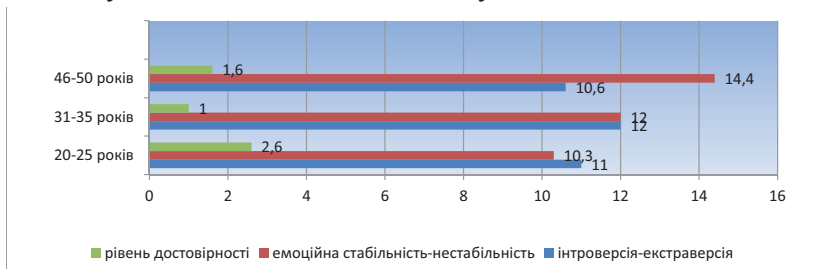


Рис. 2.15. Розподіл показників за тестом-опитувальником ЕРІ (авт. Г. Айзенк).

Отже, підсумовуючи результати за тестом-опитувальником, можна зазначити, що показники інтроверсії-екстраверсії у вчителів 20-25 років та 31-35 років знаходяться у межах амбівертності. Показники вчителів 46-50 років мають тенденцію до потенційно інтровертованих особистостей.

Показники емоційної стабільності-нестабільності знаходяться в рамках нижче середнього рівня та середнього рівня (нормостеніки). Показники вчителів 46-50 років перебувають у межах трохи вище середнього рівня (виражений нейротизм).

Відповіді вчителів за шкалою достовірність знаходиться у категорії відверті та мають найнижчі показники.

У нашому дослідженні самооцінка виступає не як ресурс, а як інструмент, за допомогою якого можна оцінити власні сили, власні ресурси. У залежності від рівня самооцінки особистість або використовує свої ресурси, або не надає їм ніякого значення та цінності, а як результат не використовує їх у повній мірі та не цінує те, чим вигідно вирізняється на фоні інших, знецінюючи свою унікальність та неповторність.

Самооцінка – це здатність особистості, ставлячись до себе критично, оцінити свої сили, можливості, ресурси.

Методика «Рівень самооцінки» дозволяє діагностувати наступні рівні самооцінки: завищена, адекватна, занижена. У інтерпретації результатів діагностичного обстеження особлива увага надається «формулам відношення до себе та оточуючих», спираючись на які людина з тим чи іншим рівнем самооцінки керується у власному житті.

Як бачимо, рівень самооцінки респондентів знаходиться у межах адекватної. Показники від 24 до 37 балів свідчать про те, що людина живе у злагоді із собою, знає себе та може собі довіряти. Також має дорогоцінне вміння знаходити вихід з важких ситуацій як особистого характеру, так і у взаєминах з іншими людьми. Формулу відношення до себе та навколишніх можна виразити словами: «задоволений собою, задоволений іншими». Зазначені показники свідчать про нормальну здоро-

ву самооцінку, людина вміє бути для себе підтримкою та джерелом сили, використовує свої внутрішні ресурси.

Показники у межах 38-50 балів свідчать про те, що людина задоволена собою та впевнена у собі, у неї присутня потреба домінувати над іншими та критикувати інших. Чим вищий показник, тим більш актуальною є формула: «любить себе, але не любить інших». Результатом такої формули є несприйняття людиною критичної інформації та зауважень на її адресу.

Тест для визначення рівня самооцінки

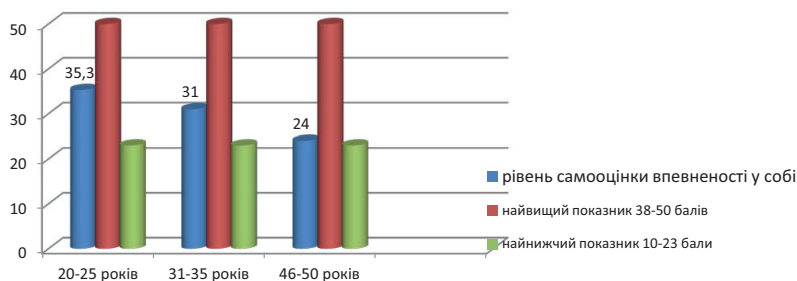


Рис. 2.16. Рівень самооцінки педагогів.

У відповідності до вікових параметрів особливих розбіжностей ми не спостерігаємо, лише підкреслюємо загальний усереднений показник, який свідчить про адекватну самооцінку педагогічних працівників усіх вікових категорій із дещо завищеною у категорії 20-25 років, що ми пов'язуємо із максималізмом та амбіціями молодих людей. Також варто відмітити майже граничну норму рівня самооцінки вчителів вікової категорії 46-50 років. Таке становище ми пов'язуємо із високими вимогами до себе вчителів зазначеної вікової категорії.

Методика С. Ємельянова «Самооцінка впевненості у собі» дозволяє діагностувати наявність комплексів та їх вплив на особистість респондентів. Аналіз результатів опитування дозволяє з'ясувати, що вчителі вікових категорій 20-25 (96,6 балів), 31-35 (110,6 балів), 46-50 (89 балів) років мають показники рівня самооцінки впевненості у собі у межах 81-130 балів,

а саме: 20-25 років (96,6 балів), 31-35 років (110,6 балів), 46-50 років (89 балів).

Це свідчить про те, що вчителі не позбавлені комплексів, але чудово вирішують власні проблеми. Вони об'єктивно оцінюють свою поведінку та вчинки інших людей. Такі люди свою долю тримають у власних руках. У компаніях вони почувуються вільно та легко, іншим людям також легко спілкуватися із ними.

Самооцінка впевненості у собі (авт. С. Ємельянов)

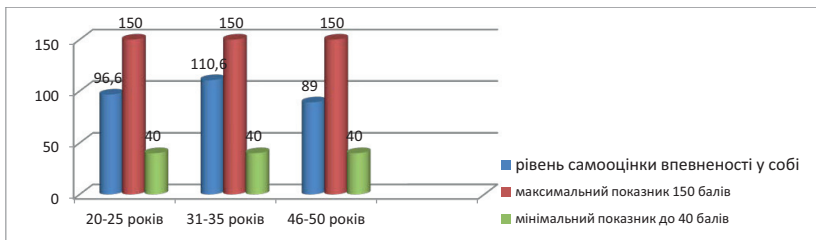


Рис. 2.17. Рівень самооцінки впевненості педагогів.

Методика діагностики професійної спрямованості

Б. Басса дозволяє виявити:

1. Спрямованість на себе (Я) – орієнтація на пряму винагороду і задоволення безвідносно роботи і співробітників, агресивність у досягненні статусу, владність, схильність до суперництва, дратівливість, тривожність, інтровертованість.
2. Спрямованість на спілкування (С) – прагнення за будь-яких умов підтримувати відносини з людьми, орієнтація на спільну діяльність, але часто на шкоду виконанню конкретних завдань або наданню щирої допомоги людям, орієнтація на соціальне схвалення, залежність від групи, потреба в прихильності і емоційних відносинах з людьми.
3. Спрямованість на справу, діяльність (Д) – зацікавленість у вирішенні ділових проблем, виконання роботи якнайкраще, орієнтація на ділову співпрацю, здатність відсто-

ювати в інтересах справи власну думку, яка корисне для досягнення спільної мети.

Діагностика професійної спрямованості педагогічних працівників

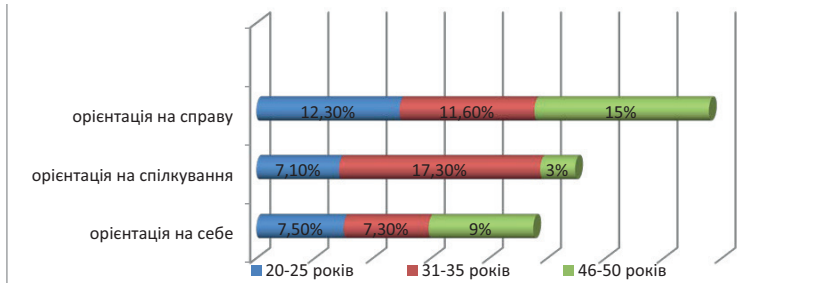


Рис. 2.18. Рівень професійної спрямованості педагогічних працівників.

Проаналізувавши результати респондентів за діагностичною методикою, ми зазначаємо, що вікова категорія вчителів 20-25 років приблизно рівномірно орієнтована як на себе, так і на спілкування, у більшій мірі виявлено орієнтацію на працю. Таке поєднання всіх спрямувань, свідчить про внутрішню гармонію вчителів та вдале використання їх особистісно-професійних ресурсів.

Вчителі вікової категорії 31-35 років у більшій мірі орієнтовані на спілкування, ніж на себе та на справу. Можливо, у цієї категорії вчителів з накопичуванням професійного досвіду виникає більше дискусійних та гострих питань професійного плану, що є предметом для постійного обговорення. Активне спілкування у цієї вікової категорії вчителів виступає ресурсом для вирішення завдань професійного плану.

Вчителі вікової категорії 46-50 років у більшій мірі орієнтовані на справу, потім на себе і у незначній мірі на спілкування. Можливо, це пов'язано із певним статусом та педагогічним досвідом, що у деякій мірі перешкоджає використанню нових форм роботи, стилів взаємодії, на нашу думку, деякий авторитаризм унеможливує широке коло спілкування.

Тест «Самооцінка стійкості до стресу» дозволяє самостійно визначити рівень стійкості до стресу. Цей експрес-тест легкий у використанні та дає можливість миттєвої діагностики свого стану. Шкільне життя переповнене стресовими станами, конфлікти та інші непорозуміння значно впливають на самопочуття вчителів та є причинами їх професійного вигорання. Саме стресостійкість є важливим ресурсом педагогічних працівників.

Для визначення рівня стресостійкості потрібно підрахувати сумарну кількість набраних балів. Тест передбачає розподіл на дев'ять рівнів стійкості до стресу. Першому рівню стресостійкості відповідають найвищі сумарні бали, це означає що людина має дуже низький рівень стресостійкості. Чим меншу кількість балів ви набрали, тим вищий рівень вашої стресостійкості. Якщо поділити всі рівні на три зони, то перші три рівні (1, 2, 3) – це зона термінового втручання, дії та допомоги, три середні (4, 5, 6) – це зона потенційного ризику, останні три рівні (7, 8, 9) – зона комфорту та благополуччя.

Тест «Самооцінка стійкості до стресу»

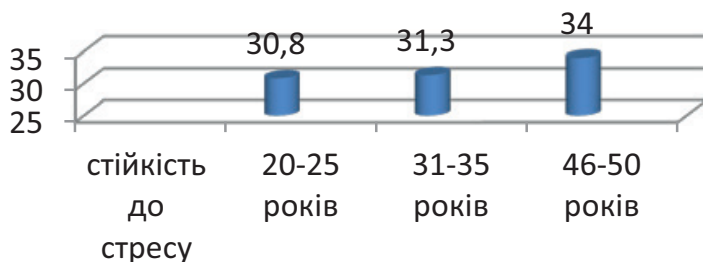


Рис. 2.19. Рівень стійкості до стресу педагогічних працівників.

За тестом «Самооцінка стійкості до стресу» ми отримали наступні результати. Вчителі вікової категорії 20-25 років мають показник 30,8 – це відповідає 6 рівню, що є трохи вищим від середнього. Вчителі вікової категорії 21-35 років мають показник 31,3 – це також відповідає 6 рівню, що є трохи вищим

від середнього. Рівень стресостійкості зазначених категорій знаходиться у межах трохи вище від середнього. Аналізуючи отримані дані, можемо зазначити, що вчителі цих категорій здатні протистояти стресовим навантаженням, але рівень їх стресостійкості не досягає безпечних та високих показників, це зона потенційного ризику.

Вчителі вікової категорії 46-50 років мають показник 34 – цей показник знаходиться між 6 та 5 рівнем, що є трохи вищим від середнього та межує із середнім, а це означає, що саме ця вікова категорія в більшій мірі знаходиться у зоні потенційного ризику. Саме зазначена категорія (46-50 років) вчителів потребує підтримки та супроводу щодо виявлення та активізації ресурсу стресостійкості. З метою профілактики варто створити умови психологічної підтримки та супроводу педагогічних працівників різних вікових категорій.

Отже, ми можемо стверджувати, що психологічного супроводу потребують дорослі різних вікових категорій, особливо представники педагогічних професій. Це пов'язано з великим стресовим навантаженням, зовнішніми вимогами та внутрішньою потребою у постійному саморозвитку та самовдосконаленні.

Особистісно-професійні ресурси дорослого населення можна активізувати за допомогою методів самопізнання, самодіагностики та аналізу причинно-наслідкових зв'язків. Психологічний супровід навчання дорослих варто здійснювати з урахуванням професійного досвіду людини та спиратися на її попередні досягнення, проектування подальшого особистісно-професійного зростання буде стимулювати дорослу людину вдосконалюватися, перебувати у стані зайнятості, самореалізації та самоефективності. Знання та усвідомлення власних особистісно-професійних ресурсів дорослої людини буде відігравати стрижневу роль у збереженні працездатності, а також фізичного та психологічного здоров'я дорослої людини. Перешкоди, що можуть виникати у процесі роботи: відсторонення, закритість, презирство, інертність, гальмування своїх дій,

переважання стратегій відмови від вирішення завдань, страх що-небудь змінити у власному житті, залежність в оцінках оточуючих, занадто критичне ставлення до себе та до інших тощо.

Отже, звертаючи увагу дорослих на важливість виявлення ресурсів, усвідомлення їх цінності та проєктування їх застосування у різних життєво-професійних ситуаціях, сприяє не лише їх активізації, а й активному використанню.

Література:

1. Бех І. Д. Ціннісна сфера сучасної людини в контексті пріоритетів виховного процесу / І. Бех // Шлях освіти. – 2010. – № 4. – С. 8-9.
2. Бердяев Н. А. Самопознание (опыт философской автобиографии). – М.: Международные отношения, 1990.
3. Вундт В. Введение в психологию = Einführung in die Psychologie. / Пер. с нем. / Предисл. Н. Самсонова Изд. 3-е. – М.: КомКнига, 2007. – 168с.
4. Гримак Л. П. Резервы человеческой психики: Введение в психологию активности. – М.: Политиздат, 1989. – 319 с.
5. Дружилов С. А. Психология профессионализма. Инженерно-психологический подход. 2-е изд., испр., доп. – Харьков: Изд-во «Гуманитарный Центр», 2017. – 360 с.
6. Забродин Ю. М. Психология личности и управление человеческими ресурсами. – М.: Финстатинформ, 2003. – 360 с.
7. Зязюн І. А. Основи педагогічної майстерності: Навчальна програма / Уклад.: І. А. Зязюн, І. Ф. Кривонос, Н. М. Тарасевич. – К.: Богданова А. М., 2009. – 48 с.
8. Зязюн І. А. Педагогічна майстерність: Підручник / І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін.; за ред. І. А. Зязюна. – К.: СПД Богданова А. М., 2008. – 376 с.
9. Костюк Г. С. Умови і рушійні сили становлення особистості / Г. С. Костюк // Проблеми дальшого розвитку педагогічних і психологічних наук: тези республіканських наукових конференцій / [С.Д. Максименко, Г.О. Балл та ін.]. – Київ, 1977. – Вип.3. – С. 5-7.

10. Левит Л. З. Личностно-ориентированная концепция счастья: Жизнь во имя себя / Леонид Зигфридович Левит. Минск: А. Н. Варахсин, 2011. – 112 с.

11. Левит Л. З. ЛОКС: между Фрейдом, Юнгом и Маслоу / Леонид Зигфридович Левит. – Минск: А. Н. Варахсин, 2012. – 120 с.

12. Лизинський В. М. Педагогічний пошук: Ресурсний підхід в управлінні розвитком школи. – К.: Вид.-во: «Ранок». – 160 с.

13. Лук'янова Л. Б. Освіта дорослих – невід'ємна складова освіти впродовж життя // Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні / Нац. акад. пед. наук України ; [редкол.: В. Г. Кремень (голова), В. І. Луговий (заст. голови), А. М. Гуржій (заст. голови), О. Я. Савченко (заст. голови)] ; за заг. ред. В. Г. Кременя. – Київ : Педагогічна думка, 2016. – С. 128-137.

14. Лук'янова Л. Б. Освіта дорослих: теоретичні і методологічні засади: [монографія / Авт. кол. : Л.Б. Лук'янова, О.В. Аніщенко, Л.Є. Сігасєва та ін.] – Київ : Пед. думка, 2012. – 272 с.

15. Мольц М. Я – это Я, или Как стать счастливым: Пер. с англ. / Предисл. В. П. Зинченко, Е. Б. Моргунова. – М.: Прогресс, 1991. – 192 с.

16. Мэй Р. Искусство психологического консультирования / пер. с англ. Т. К. Кругловой. – М.: Независимая фирма «Класс», 1999.

17. Олпорт Г. Становление личности: Избранные труды / [Пер. с англ. Л. В. Трубициной и Д. А. Леонтьева]; под общ. ред. Д. А. Леонтьева. М.: Смысл, 2002.

18. Освіта дорослих : термінологічний словник / Лариса Лук'янова, Олена Аніщенко. – Київ; Ніжин: Лисенко М.М., 2014. – 125 с.

19. Психологічний словник. / Ред. В. І. Войтка. – К.: Вища школа. – 1982. – 215 с.

20. Психологія особистості: Словник-довідник / За ред. П. П. Горностая, Т. М. Титаренко. – К.: Рута, 2001. – 320 с.

21. Словник української мови в 11 томах / Інститут мовознавства ім. О. О. Потебні АН УРСР / гол. ред. кол. І. К. Білодід. – Київ: Наукова думка, 1970-1980. Онлайн: inmo.org.ua і sum.in.ua.

22. Франкл В. Человек в поисках смысла: Сборник / Пер. с англ. и нем. Д. А. Леонтьева, М. П. Папуша, Е. В. Эйдмана. – М.: Прогресс, 1990. – 368 с.

23. Шевенко А. М. Методичне забезпечення відбору учнівської молоді до вищих навчальних закладів педагогічного профілю / Метод. реком. – К., 2016. – 157 с.

24. Hobfoll S.E. Conservation of resource caravans and engaged settings // *Journal of Occupational and Organizational Psychology*. 2011. 84. P. 116-122.

РОЗДІЛ ІІІ. ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ДОРОСЛИХ

І. В. Заєць

3.1. Професійна орієнтація в системі психологічного супроводу навчання абітурієнтів та студентів закладів вищої та спеціальної освіти

3.1.1. Особливості професійної орієнтації та профорієнтаційної діагностики абітурієнтів та студентів закладів вищої та спеціальної освіти

Протягом останнього десятиліття в суспільстві відбувається зміна системи цінностей, пріоритетів, зростає значущість особистості та її ставлення до праці. У цьому контексті постає необхідність пошуку нових підходів до професійної орієнтації в системі психологічного супроводу абітурієнтів та студентів закладів вищої та спеціальної освіти. Сьогодні ми маємо серйозну проблему, зміст якої полягає у тому, що кожен третій випускник школи вибирає професію стихійно, необґрунтовано. Це, в свою чергу, може призвести до того, що через 3-4 роки різні галузі господарства поповняться фахівцями, які за своїми нахилами, інтересами, здібностями не відповідають вимогам професії, а значить, не зможуть конкурувати на сучасному ринку праці.

На жаль, професійна орієнтація, здебільшого, обмежена рамками загальноосвітніх навчальних закладів, оскільки вважається, що тільки перед випускниками шкіл постає проблема професійного визначення та питання вибору шляху підготовки до майбутньої професії. Але для молодих людей, що вступили до вищого навчального закладу, проблема вибору професії не вирішується остаточно. Частина з них розчаровується у правильності власного вибору вже на першому році навчання, інші – на початку самостійної професійної діяльності чи після декількох років праці. Деяка частина молоді після закінчення

професійної підготовки не може знайти роботу за отриманою професією і поповнює ряди безробітних. Також є чимало дорослих людей, що потребують професійної переорієнтації. Тому проблема вибору професії та отримання необхідної підготовки до неї, а також переорієнтація є актуальними протягом життя людини.

Слід відмітити, що сучасний стан речей диктує нові підходи до професій в цілому. Раніше вважалося за норму здобувати одну професію впродовж життя. Зараз тенденції значно змінилися, і людина впродовж життя освоює дві-три професії. Це пояснюється тим, що вимоги до професій змінилися і значно розширилися. Зокрема, це стосується особистісних та професійно важливих знань, якостей та здібностей. Також, у наш час, спеціаліст повинен розбиратися не в одній професійній сфері – це диктується сучасними вимогами до професійної діяльності, конкуренцією на ринку праці, а також іншими факторами.

У цій ситуації гостро постає проблема надання конкретної допомоги особистості у професійному самовизначенні засобами професійної орієнтації. Сьогодні формування психологічної готовності особистості до усвідомленого вибору професії, до праці стало не тільки гострою необхідністю, але й багатограним і складним процесом. В останні роки проблема професійної орієнтації особистості ускладнилася. До причин такого явища слід віднести: деформацію у значній частині молоді уявлень про престиж професій внаслідок розмаху тіньової економіки, особливо в торгівлі; розвиток утриманської психології, прагнення перекласти відповідальність за власну долю на інших; втрата стимулів саморозвитку особистості під впливом різного роду обмежень, що перешкоджають прояву індивідуальності, ініціативи, заповзятливості і самостійності в усіх осередках соціальної структури (в сім'ї, школі, професійному навчальному закладі тощо); слабку соціальну захищеність молоді, її неготовність до існування в умовах конкуренції; низький рівень самооцінки, прагнення деяких молодих людей самотвердитися, ігноруючи етичні та правові норми.

Складність умов реформування загальноосвітньої і професійної школи в країні вимагають переосмислення всієї системи професійної орієнтації, спрямування її на всебічний і гармонійний розвиток особистості, її самореалізацію і самоствердження. Якщо раніше вона носила поверховий характер, без глибокого аналізу й вивчення професійних інтересів, намірів молоді, орієнтувала її на абстрактного споживача (хоч і реальні професії – інженера, лікаря, токаря, водія тощо) безвідносно до потреб регіону, то тепер її потрібно орієнтувати на професії, що потрібні на ринку праці, конкретним роботодавцям. Тому сьогодні в організації і проведенні роботи з підготовки молоді до професійного самовизначення повинна проявлятися велика гнучкість, оскільки в умовах ринку праці молодій людині ніхто не гарантує оплачувану роботу протягом усього трудового життя, тим більше пов'язану з однією і тією ж професією.

Виходячи з цього, одним з основних завдань професійної орієнтації має бути сприяння розвитку у молоді таких якостей майбутнього працівника, як здатність до професійного вдосконалення, готовність переключатися з однієї діяльності на іншу, тобто допомогти молоді стати професійно і соціально мобільною. Також слід зазначити, що існують такі топ-навички, які є актуальними вже зараз і будуть актуальними у найближчому майбутньому: комплексне вирішення проблем, критичне мислення, креативність, вміння управляти людьми, взаємодія з людьми, емоційний інтелект, власна оцінка і прийняття рішень, клієнтоцентрованість, вміння вести переговори, гнучкість розуму, системне мислення, екологічне мислення, самомотивація, тайм-менеджмент в управлінні доходами тощо. Професійна орієнтація повинна спонукати молодь створювати роботу для себе, сприяти розвитку у кожного економічної активності, трудової та інтелектуальної незалежності, заповзятливості, вміння «переконструювати» у структурі своєї особистості окремі елементи адекватно до цілей, завдань і умов ситуації. При цьому необхідно керуватися «Золотим правилом ринку праці» –

кожна людина тільки тоді конкурентоспроможна на ринку праці, коли вона володіє високим рівнем професійної кваліфікації.

Слід зазначити, що профорієнтація повинна виступати засобом активізації професійного самовизначення молоді, актуалізації її внутрішніх резервів і можливостей, формування у неї здатності до самостійного і усвідомленого рішення щодо вибору професії, самореалізації у майбутній професійній діяльності. Необхідно, щоб кожний випускник школи мав реальний план вибору професії і був готовий у повній мірі вкладати ресурси у свій потенціал, адже майбутня професійна еліта нашої держави сьогодні навчається в школі. Прилаштувати чи зайняти молодь працею можна, але розумно розпорядитися її творчим потенціалом, виростити професіоналів без професійної орієнтації неможливо.

Таким чином, професійна орієнтація набуває сьогодні великого значення. Вона є важливою соціальною й економічною проблемою, тим резервом, до використання якого наша країна по-справжньому ще не приступила. А резерви ці дійсно великі і не вимагають значних капіталовкладень. І не дивно, що одним зі шляхів «Японського дива» було включення в систему освіти Японії професійної орієнтації, яка стала ядром навчальних програм. Ще на початку 20-х років К. Кекчев відмічав, що «аксіомою, багатьма особами, на жаль, ще не зрозумілою, є те, що продуктивність праці всієї нації тоді ближча до максимуму, коли найбільша кількість осіб зайнята у професіях, найбільш відповідних їх особливостям».

Все вищевикладене викликає необхідність перегляду ряду позицій професійної орієнтації. Завдання полягає в тому, щоб критично переглянути роботу компонентів системи професійної орієнтації, що вже існують, і реконструювати, раціоналізувати модернізувати, адаптувати те, що потрібно, добудувати те, чого взагалі не вистачає (професіографічного і психодіагностичного забезпечення тощо). Мета професійної орієнтації повинна полягати не стільки в тому, щоб визначити ту єдину професію, до якої придатна людина, хоч це завдання й не зні-

мається, особливо для невиробничих професій, скільки в тому, щоб допомогти кожному підібрати для себе систему видів професійної діяльності, послідовне освоєння яких дозволить не тільки реалізувати наявні здібності, але й стимулювати подальший розвиток особистості.

Професійна орієнтація у своєму функціональному психолого-педагогічному аспекті розглядається як система науково-практичної діяльності, спрямованої на підготовку особистості до свідомого професійного вибору. Предметом такої діяльності є інтереси, спрямованість, здібності особистості, її установки і ставлення, виявлення й оцінка професійно значущих якостей особистості. Щодо свідомості вибору професії, то сутність цього процесу полягає у тому, що особистість в результаті профорієнтаційної роботи здійснює вибір професії, виходячи з розуміння себе як суб'єкта майбутньої професійної діяльності і даної професії як важливої сфери оптимальної реалізації своїх потенційних можливостей – своїх схильностей і здібностей. Разом з тим, свідомий вибір професії передбачає врахування потреб ринку праці, з огляду на які особистість здійснює індивідуальну корекцію у процесі вирішення питань щодо доцільності обрання (чи зміни) тієї чи іншої професії.

Якщо розглядати ситуацію професійного вибору як складноорганізовану систему, то стає зрозумілим, що на прийняття рішення про вибір професії у процесі професійної орієнтації впливає багато чинників. При цьому важливо знати, через які механізми ці чинники впливають на професійний вибір особистості. Такими чинниками, що визначають професійне самовизначення особистості, виступають усвідомлення і співставлення своїх: бажань, прагнень, намірів, ціннісних орієнтацій («хочу» – в основному виконують спонукальну роль, забезпечують суб'єкта вибору професії енергетичною напругою); пізнавальних та інтелектуальних можливостей («можу» – відповідають за планування та розгортання програми щодо професійного вибору, за її інформаційне забезпечення); стійких фізичних, психофізіологічних і характерологічних властивос-

тей («маю» – відповідають за виконавчу і регулятивну сторони діяльності особистості щодо вибору професії). При цьому професійне самовизначення особистості визначається таким чинником, як потреби ринку праці в кадрах («потрібно» – виконує, в основному, корекційну функцію).

Від усвідомлення цих чинників, їх узгодження, якісних і кількісних характеристик, взаємодії залежить успішність професійного самовизначення, освоєння тієї чи іншої професії і наступної професійної діяльності. Саме через ці фактори, на їх основі і за їх участі можливе надання особистості допомоги у професійному самовизначенні.

Значимо, що професійна орієнтація – комплекс науково-обґрунтованих форм, методів та засобів допомоги особистості щодо вибору чи зміни професії, працевлаштування на основі врахування її індивідуально-психологічних особливостей, інтересів, можливостей та потреб ринку праці в кадрах.

Професійну орієнтацію слід розглядати як одну з найважливіших професійних технологій, оскільки вона націлена на професійну орієнтацію особистості, сприяє одночасно гуманізації і технологізації професійного вибору.

Концептуальні основи психології професійної орієнтації складають підходи, принципи, предмет, мета та методи, на яких вибудовується методологія психології професійної орієнтації в системі психологічного супроводу та відбувається її розвиток як наукової галузі. Ці основи складають аксіологічний, культурологічний та персонологічний підходи; принципи та цінності особистості; принципи відповідності професійної орієнтації педагогічній, психологічній та інноваційній культурі; принципи персоналізації та універсалізації суб'єктів професійної орієнтації.

Виходячи з сутності професійної орієнтації, в її структурі виділяють такі елементи, технологічні складові, які характеризують її функціональний зміст: професійну інформацію, професійну діагностику, професійну консультацію, професійний відбір (добір), професійну адаптацію. Науково-методичними основа-

ми і засобами, на яких будується профорієнтація, є професіографія та психодіагностика.

Професійна орієнтація розпочинається з профінформації, проходить етап профорієнтаційної діагностики, професійної консультації та профвідбору (профдобору – за необхідністю) і закінчується професійною адаптацією.

Зазначені елементи перебувають у тісному взаємозв'язку між собою, тому ігнорування будь-якого структурного елемента може призвести до того, що профорієнтаційні заходи будуть неефективними. Кожний з них виконує свої завдання і йде слідом за попереднім у певній послідовності. У практиці ж профорієнтаційної роботи не завжди можна встановити чіткі межі, які відділяють один елемент від другого. Профінформація набуває схоластичного і психологічно-пасивного характеру, якщо профконсультант ігнорує дані сучасних досліджень (наприклад, вивчення професійних інтересів, здібностей і нахилів особистості), або ж досліджень з профвідбору (наприклад, професіографічний матеріал, вимоги професії до особистості).

Нерідко послідовність структурних елементів, а також їх зміст змінюються. Іноді на якомусь з етапів системи профорієнтації вирішуються завдання, характерні і для інших етапів. Наприклад, під час проведення профвідбору здійснюється і профконсультація, у процесі якої вивчається особистість, їй надається профінформація і кваліфіковані рекомендації. Але у більшості випадків у практичній роботі використовується саме вказана послідовність структури системи профорієнтації.

Професійна інформація, як окремий відносно самостійний елемент профорієнтації, є науково-практичною системою організації і проведення роботи, спрямованої на засвоєння особистістю необхідних знань про світ професій з їх вимогами до працівника, формами й умовами їх освоєння, про стан ринку праці і потреби господарського комплексу у кваліфікованих кадрах, про умови правильного вибору професії і можливості професійного розвитку. Мета профінформації – організація

спеціальної пізнавальної діяльності, у якій особистість є активним суб'єктом професійного самовизначення.

Профорієнтаційна діагностика – це система психологічного вивчення особистості з метою виявлення її особистісних та професійно значущих властивостей, якостей, здібностей.

Професійна консультація є системою спеціалізованих заходів з вивчення й оцінки індивідуально-психологічних особливостей, інтересів, здібностей особистості з метою надання їй кваліфікованої поради щодо вибору чи зміни професії, працевлаштування. Головна мета профконсультації – допомогти суб'єкту усвідомити особливості його особистості, інтереси, нахили, мотиви вибору професії, зрозуміти потреби і можливості ринку праці, а також дати обґрунтовані рекомендації щодо професійного вибору та вибору шляхів навчання і сфери діяльності, тобто знайти шляхи досягнення оптимальної відповідності між особистістю та професією.

Професійний відбір є системою психодіагностичного обстеження особистості, спрямованого на визначення ступеня її придатності до окремих видів професій згідно з нормативними вимогами та надання допомоги у визначенні і підборі конкретної професії, місця роботи на основі вивчення й оцінки її індивідуально-психологічних особливостей, інтересів, здібностей, можливостей та потреб ринку праці в кадрах. Головною функцією профпідбору є не підбір особистості до певної професії, а навпаки, підбір певної професії конкретній особистості, виходячи з її можливостей.

Професійна адаптація — адаптація (приспосовування) людини до нових для неї умов професійної діяльності. Професійна адаптація — комплексна система заходів, покликана сприяти процесу пристосування особистості до психологічних та організаційно-технічних особливостей професійної діяльності на виробництві, успішному професійному становленню працівника.

Слід зазначити, що одним із головних завдань психологічного супроводу у процесі професійного самовизначення та

професійного становлення особистості є не тільки своєчасна допомога та підтримка особистості, а також навчання її самостійно долати труднощі цього процесу, відповідально ставитися до свого становлення, допомога у становленні повноцінного суб'єкта свого професійного життя. У працях Е. Зеєра визначаються основні концептуальні положення психологічного супроводу професійного становлення: соціально-економічні умови для того, щоб особистість змогла знайти себе у професійному житті; соціально-психологічне забезпечення, необхідне для повноцінного професійного становлення, допомога та підтримка з боку суспільства; визнання права особистості на самостійний вибір способів реалізації своїх соціально-професійних функцій; прийняття особистістю всієї відповідальності за якість професійного становлення та реалізації свого професійно-психологічного потенціалу на себе; гармонізація внутрішнього психічного розвитку особистості та зовнішніх умов соціально-професійного життя [11, с. 240].

Беручи до уваги суб'єктність як найважливішу характеристику професійного становлення людини, можна визначити основні напрями психологічного супроводу: вивчення умов і факторів, які впливають на продуктивність праці та емоційно-психологічний стан особистості; проектування професіограм, які відтворюють динаміку професійного становлення та альтернативні варіанти професійного розвитку; формування операціональної структури майбутньої діяльності, а також цілеспрямована підготовка до стійкої та безпечної реалізації професійної кар'єри; формування та розвиток акмеологічної культури особистості, потреби в самореалізації, професійна та індивідуальна компетентність, комунікація; забезпечення психологічної безпеки, сприятливих умов діяльності; психологічна допомога у розв'язанні проблем професійного становлення на всіх стадіях.

Упорядкування та систематизація наукових надбань щодо цієї проблеми дає підстави стверджувати, що психологічний супровід у процесі професійного становлення особистості —

це створення орієнтаційного поля професійного розвитку особистості, наповнення професійного «Я», підтримка адекватної самооцінки, допомога та підтримка, саморегуляція життєдіяльності, засвоєння технологій професійного самозбереження.

Серед основних функцій психологічного супроводу в процесі професійного становлення особистості більшість дослідників окреслюють такі: інформаційно-аналітичний супровід проходження етапів професійного становлення; проектування та самопроектування сценарію етапів психологічного супроводу; психологічно компетентна підтримка та допомога особистості у подоланні труднощів становлення як професіонала; професійна реабілітація у разі довготривалої перерви у професійній діяльності; забезпечення соціально-професійного самозбереження; профілактика розвитку професійних деформацій, допомога у подоланні криз і стагнації; корекція соціально-професійного та психологічного профілю особистості.

Отже, психологічний супровід — це система психологічної допомоги, яка спрямована на: діагностику суті проблеми, надання інформації про проблему та шляхи її розв'язання, консультацію на етапі прийняття рішення та відпрацювання рішення.

У супроводі, як у процесі, що розгортається в часі, можна виділити три основних компоненти: діагностика (відстеження), що служить основою для постановки цілей; відбір і застосування методичних засобів; аналіз проміжних і кінцевих результатів, що дає можливість коректувати хід роботи.

Нагадаємо, що у структуру профорієнтації входять: профінформація, профдіагностика, профконсультації, профадаптація, профвідбір, а також переорієнтація. З цього випливає, що за основу концепції експериментальної діяльності ми беремо такі складові профорієнтації, як профдіагностику та профконсультацію.

Серед основних функцій профорієнтації в системі психологічного супроводу більшість дослідників окреслюють такі: інформаційно-аналітичний супровід певних етапів професій-

ного становлення; психологічно компетентна підтримка та допомога особистості у подоланні труднощів становлення як професіонала; профілактика розвитку професійних деформацій, допомога у подоланні криз і стагнації; корекція соціально-професійного та психологічного профілю особистості.

Концептуальна ідея дослідження професійної орієнтації у структурі психологічного супроводу в системі психологічного супроводу навчання абітурієнтів та студентів закладів вищої та спеціальної освіти полягає у науковому обґрунтуванні системи заходів, що створює умови для неперервного професійного розвитку дорослої людини; удосконаленні традиційних форм професійної орієнтації для використання у системі психологічного супроводу навчання різних категорій дорослого населення; розробці та впровадженні комплексу психодіагностичних методик для забезпечення професійної орієнтації дорослих.

Результатом психологічного супроводу професійного становлення є професійний розвиток і саморозвиток особистості, реалізація професійно-психологічного потенціалу, забезпечення професійного самозбереження, задоволеність працею та підвищення ефективності професійної діяльності. Суттєвою характеристикою психологічного супроводу є створення умов для переходу особистості до самодопомоги.

3.1.2. Професійно-діагностична діагностика в системі психологічного супроводу навчання абітурієнтів та студентів закладів вищої та спеціальної освіти

Світ сучасних професій динамічно розвивається, з'являються нові професії, професійні знання стрімко оновлюються. Психологічний аналіз особистості, зіставлення структури особистості з вимогами професій, подальший прогноз професійного розвитку і самореалізації особистості у процесі професійно-діагностичної роботи здійснюється за допомогою психодіагностики.

Сучасний розвиток теорії і практики професійної орієнтації передбачає широке використання психодіагностичних методів у профорієнтаційній роботі, оцінки особистісних рис людини та її психічних станів. Сучасна психодіагностика має виражену гуманістичну спрямованість, бо практичне її застосування розширює самопізнання і самосвідомість людини, формує адекватну самооцінку, стимулює самовиховання, сприяє найефективнішому використанню потенційних можливостей людини, шляхів і способів побудови оптимальних професійних планів і життєвих стратегій. Перед психодіагностикою постають складні завдання, пов'язані з прикладними аспектами оптимізації розвитку індивідуальності, реалізації потенційних можливостей, здатності до саморозвитку.

Психодіагностика (від грец. *psyche*– душа і *diagnostikos*– здатність розпізнавати) – галузь психологічного знання, спрямована на виявлення та прогнозування розвитку індивідуально-психологічних особливостей особистості. Психологічна діагностика є найважливішою формою психологічної практики, що пов'язана з розробкою і використанням різноманітних методів розпізнання та оцінки індивідуально-психологічних особливостей людини; інтегративна дисципліна, що спирається на наукові теорії психології особистості, диференційної психології і психометрії. Зауважимо, що психодіагностика дає можливість складання не тільки діагностичної, а й прогностичної характеристики особистості, що дає змогу передбачити динаміку подальшого розвитку її індивідуально-психологічних особливостей і поведінки в різних життєвих ситуаціях, в опануванні професії, професійної діяльності.

Профорієнтаційна діагностика широко застосовується з метою оптимізації процесів професійного навчання в системі безперервної професійної освіти. Вона є важливою складовою діяльності спеціалістів з професійного відбору (підбору) і професійної консультації, що проводяться у профконсультпунктах, приватних закладах, в державній службі зайнятості, на підприємствах, в навчальних закладах.

Ця діяльність покликана допомогти кожному вибрати найбільш відповідну професію чи роботу, знайти шляхи швидкого і ефективного оволодіння професійними знаннями, уміннями і навичками, досягти необхідного рівня кваліфікації, стати професіоналом, зробити кар'єру. Без проведення психодіагностичного обстеження практично неможливо вирішити проблеми професійної консультації. Профконсультант, перш, ніж давати клієнту рекомендації, повинен встановити психологічний діагноз, оцінити сутність психологічної проблеми, яка хвилює клієнта. При цьому консультант спирається на результати індивідуальної бесіди з клієнтом і спостереження за ним.

Головним моментом у профконсультації повинно бути перенесення акцента з акта вибору професії на підготовку до неї шляхом правильної оцінки природних особливостей і спрямованого формування необхідних властивостей, якостей особистості. Для цього слід використовувати результати діагностики для виявлення недоліків, вад у розвитку тих чи інших властивостей, здібностей, що важливі для майбутньої професійної діяльності; враховувати її результати при прийнятті рішення про характер корекційної та розвиваючої роботи з метою підготовки до майбутньої професійної діяльності; спиратися на її результати для здійснення контролю за розвитком індивідуально-психологічних особливостей після корекції чи тренінгу; враховувати результати діагностичного обстеження для визначення певних обмежень у виборі сфер професійної діяльності, які пред'являють жорсткі вимоги до працівника; використовувати її результати для стимулювання потреб особистості в самопізнанні та самовдосконаленні у руслі підготовки до своєї майбутньої професійної діяльності.

В цілому вся профконсультаційна робота має будуватися таким чином, щоб з діагностичної вона перетворилася в діагностично-прогностичну та корекційну.

Психодіагностичний метод у профорієнтації має такі суттєві переваги перед іншими методами психологічного дослідження: *оперативність* – можливість отримання важливої психо-

логічної інформації за відносно короткий термін; *прицільність* – отримання даних про певні якості і властивості особистості, які відповідають поставленим завданням обстеження, а не про людину взагалі; *універсальність* і *уніфікованість* – результати обстеження оцінюються якісно-кількісно і майже не залежать від суб’єктивного підходу психодіагноста; *практичність* – результати обстеження дають можливість правильно вибрати ефективні засоби впливу на особистість для надання їй психологічної допомоги та прогнозування можливих тенденцій її розвитку, поведінки, діяльності.

Основним критерієм якості психодіагностичної методики є її валідність, яка виражає практичну корисність методики, діагностичну та прогностичну можливість її використання з певною метою. Забезпечення валідності методики передбачає пошук відповіді на запитання, чи вимірює дана методика саме те, що вона повинна вимірювати, і наскільки точно вона це робить. Зазвичай, валідність психодіагностичної методики перевіряється і уточнюється у процесі довготривалого використання.

Однією з важливих вимог до психодіагностичної методики є її надійність, що характеризує її з точки зору стабільності результатів, отриманих при повторному використанні цієї методики за аналогічних умов. Надійність методики показує, наскільки точно проводиться психологічне вимірювання, наскільки можна довіряти отриманим результатам і наскільки вона стійка до впливу сторонніх, випадкових факторів. Найбільш ефективним способом встановлення надійності психодіагностичної методики є вирахування коефіцієнта кореляції між результатами обстеження одних і тих же досліджуваних за допомогою цієї методики через певний проміжок часу.

Сучасний профконсультант чи практичний психолог, де б він не працював, постійно має справу з психодіагностичним інструментарієм. До того ж, спеціалісти названого профілю мають справу з найскладнішим об’єктом пізнання і дослідження – людиною. Це накладає певну відповідальність і збільшує

вимоги до їх професійної підготовки та компетентності в оволодінні психодіагностичними методами.

У першу чергу, профконсультант, практичний психолог, що займається профорієнтацією, повинен: досконало знати психологічні теорії, на яких будуються психодіагностичні методи, які ними використовуються; досконало знати банк психодіагностичних методик і умов їх правильного застосування; знати, в якій мірі методи психодіагностики відповідають критеріям надійності, валідності, точності, однозначності і володіти засобами їх перевірки; забезпечувати повну стандартизацію проведення психодіагностичного обстеження; нести повну особисту відповідальність за інтерпретацію результатів, що здійснюється на основі психодіагностичного обстеження (діагноз, прогноз, психотерапевтичні і розвиваючі заходи); у підборі методик керуватися не суб'єктивними перевагами і упередженістю щодо оцінки методик, а виходячи з вимог максимальної ефективності психодіагностики – максимум надійності при мінімумі затрат; не вважати, що отримані дані є остаточним і незмінним вердиктом для досліджуваного, передбачати і прогнозувати особистісні зміни і розвиток особистості; знати, що жодна психодіагностична методика не дає гарантії повної «істинності» результатів щодо характеристики особистості; усвідомлювати, що конкретна особистість завжди набагато складніша і глибша у порівнянні з теорією, а тому необхідно реалістично оцінювати можливості методики; враховувати можливий вплив емоційно-вольового стану обстежуваного на результати психодіагностичного дослідження; при проведенні психодіагностичного обстеження дотримуватися професійно-етичних норм і правил.

Відточена техніка застосування психодіагностичних методик, сформованість професійно важливих якостей, морально-етичних установок поведінки є найважливішими складовими професіоналізму практичного психолога і необхідними умовами успішного психодіагностичного обстеження.

Планування психодіагностичного обстеження включає ряд етапів, кожен з яких передбачає постановку деяких питань і одержання відповідей на них. Послідовність проведення обстеження може бути така: вивчення запиту (індивідуального чи організації); формулювання психологічної проблеми; підбір конкретних методик психодіагностики; проведення психодіагностичного обстеження; обробка та інтерпретація отриманих результатів (формулювання психологічного діагнозу, що повинен містити і прогноз подальшого розвитку); розробка рекомендацій та програми психокорекційної і розвиваючої роботи.

На етапі планування психодіагностичного обстеження потрібно визначити час і місце його проведення. Не слід його призначати на ранній чи пізній час, початок чи кінець тижня. Планувати час на проведення обстеження потрібно таким чином, щоб не перевантажувати обстежуваного. У більшості випадків обстеження не може тривати більше 2-3 годин (максимум 4 год.). Обстеження не слід призначати на надто ранній чи пізній час. Оптимальним часом є години найвищої працездатності людини (10-13, 15-17 годин).

Найбільш відповідальною частиною в технології психодіагностичного обстеження є його проведення. Попередня підготовка консультанта до проведення обстеження повинна включати точне запам'ятовування ним інструкції, детальне знайомство з методиками і процедурою дослідження. Для якісного проведення обстеження важливим є знайомство психолога з обстежуваним, взаєморозуміння між ними. Позитивний психологічний клімат, довірливі стосунки є необхідною і обов'язковою умовою для послаблення психічної напруженості і внутрішнього опору досліджуваного.

Перед початком обстеження бажано провести бесіду, спрямовану на встановлення емоційного контакту з клієнтом, створення адекватного ставлення до обстеження, на мотивацію до взаємодії в роботі. Починати бесіду потрібно з простих питань (соціальний та сімейний стан, освіта, місце роботи чи навчання та інше) і поступово, по мірі встановлення контакту,

спрямовувати бесіду в потрібне русло – отримати інформацію про ставлення обстежуваного до себе і оточуючих, про оцінку ним пережитого і можливих майбутніх подій та інше. Така процедура є невід’ємною частиною психодіагностичного обстеження і значно полегшує отримання потрібної інформації про досліджуваного, необхідної, для достовірної інтерпретації показників психодіагностичних методик, що будуть використані. Слід відмітити, що іноді бесіда з обстежуваним суттєво впливає на подальший хід самого дослідження, надає йому специфічної спрямованості.

Слід пам’ятати, що недбало та нечітко подана інструкція до виконання тестового завдання може бути причиною викривлення результатів його виконання обстежуваним, який або погано зрозумів, що від нього вимагається, або вважає, що психолог сам ставить до обстеження формально. Тому інструкція повинна бути відпрацьована, «обкатана», попередньо перевірена на декількох особах, лаконічна, відповідати розумовим можливостям обстежуваного. В деяких випадках, на початку роботи з методикою інструкцію необхідно «підкріпити» одним-двома прикладами. Результати обстеження небажано оцінювати лише як успішні чи неуспішні. Якщо обстежуваний не справляється з завданням, необхідно з’ясувати причини цього, бо іноді в основі неуспішності рішення лежить сором’язливість, хвилювання, невпевненість у своїх можливостях, не досить чітке розуміння інструкції.

Практичний психолог, профконсультант повинен бути високо культурною людиною з широким колом інтересів, окрім своєї професійної компетентності, тактовним, витриманим, делікатним, терпимим до чужої думки, доброзичливо налаштованим стосовно обстежуваного. Перераховані вимоги до особистості практичного психолога, профконсультанта складають далеко не повний їх перелік, тому бажано було б розробити і уточнити критерії професійного відбору для працівників, які займаються психодіагностикою.

Вибір профілю навчання та професійної освіти, працевлаштування – важливі сфери застосування психологічного тестування. Багато професій вимагають від людини певних професійно важливих якостей, тому існують обмеження щодо заняття певних професій для тих, хто не відповідає цим вимогам. Тести дозволяють швидко і досить точно визначити, які саме якості і властивості притаманні даній людині. Отримана таким чином інформація дає можливість зрозуміти багато з того, що уже відбулося в житті людини, спрогнозувати ймовірні майбутні досягнення і успішно обійти багато перепон на шляху досягнення особистої та професійної мети.

Слід зазначити, що із всіх існуючих психодіагностичних методик найбільш поширеними на сьогодні є тести – короткі, стандартизовані методики, що дозволяють отримати і зіставити кількісні та якісні характеристики індивідуально-психологічних особливостей людини за певними параметрами. Під стандартизованістю таких методик розуміють те, що вони завжди і скрізь повинні застосовуватися однаковою чиною, розпочинаючи з ситуації і інструкції, яку отримують досліджувані, і закінчуючи способами обробки та інтерпретації отриманих результатів.

Особливу увагу слід звертати на те, щоб тест мав повну комплектацію, усі складові частини, які в ньому повинні бути. Кожен тест має декілька складових частин: вказівки щодо процедури роботи з тестом, тестовий матеріал, інструкція, стимульний матеріал, бланк відповідей, шаблони для обробки даних, ключі і тестові норми, інтерпретація отриманих результатів.

Метод тестування є одним з основних у сучасній психодіагностиці і міцно утримує провідне місце у світовій психодіагностичній практиці. Його популярність пояснюється такими основними перевагами: оперативність і економічність (економія часу); стандартизація умов і результатів (відносна незалежність від кваліфікації психолога); кількісний диференційований характер оцінки; оптимальна трудність (тест

складається із завдань оптимальної трудності), надійність результатів; об'єктивність (результати тестування можуть бути оцінені як кількісно, так і якісно); практичність (результати тестування об'єктивно визначають варіанти вибору засобів подальшого практичного впливу); можливість комп'ютеризації (значно полегшується обробка і точність даних).

Найбільш суттєвими ознаками тестів є: стандартизованість пред'явлення і обробки результатів; незалежність результатів від впливу ситуації тестування і особистості психолога; співвіднесеність індивідуальних даних з нормативними – отриманими в тих же умовах у досить репрезентативній групі.

Для того, щоб отримати адекватні результати, необхідно дотримуватись строгих правил проведення тестування, обробки та інтерпретації результатів.

Найважливішими з таких правил є: перш, ніж використувати тест, психолог повинен обов'язково провести його апробацію на собі та на інших людях; до початку тестування обстежуваний повинен чітко зрозуміти тестові завдання та інструкцію до тесту, а психолог має у цьому переконатись; у процесі тестування жодному з обстежуваних не слід надавати перевагу; у процесі обстеження не слід давати обстежуваним додаткові пояснення; при виконанні тестових завдань обмеження в часі для всіх обстежуваних повинні бути однаковими; під час проведення тестування необхідно слідкувати за тим, щоб всі обстежувані працювали самостійно, не впливали один на одного, що могло б змінити результати обстеження; кожний тест повинен мати обґрунтовану і вивірену процедуру обробки та інтерпретації результатів, що дозволяє уникнути помилок.

Зауважимо, що не слід розпочинати обстеження з таких методик, які вимагають високого ступеня розкриття обстежуваного, бо це може викликати у нього реакцію опору та захисту. Слід сказати, що іноді самі методики за змістом своїх завдань провокують у досліджуваного ті чи інші гіпотези про зміст та цілі обстеження. Тому включення методик, розрахованих на довірливий діалог (наприклад, питання на сексуальну тему) у

ситуації профконсультації не є доцільним. У здорової людини, яка прийшла на профконсультацію, здивування і недовіру може викликати наявність, наприклад, СМДО (Л.Собчик) з питань, в яких є натяк на психічні порушення. Тому для обстеження здорових людей, які не мають скарг на свій психічний стан у ситуації профконсультації пропонується користуватися опитувальником Р. Кеттела, що є універсальною характерологічною методикою.

Найбільш відомими і широко використовуваними у психодіагностиці є особистісні опитувальники, що пов'язані з діагностикою темпераменту, характеру, мотивації, емоцій, стійких індивідуальних особливостей людини, що визначають її вчинки. Серед них є такі, що дають комплексну оцінку стану особистості або ступеня розвитку її окремих властивостей. Комплексними є опитувальники БМДО (Багатофакторна методика дослідження особистості Ф. Б. Березіна), СМДО (Стандартизований метод дослідження особистості Л. М. Собчик) та інші. Методики СМДО або БМДО можуть і повинні використовуватись у тих випадках, коли в цьому виникає потреба, наприклад, при профвідборі на професії з підвищеними вимогами до професійно важливих якостей працівників (пілоти літаків, оператори АЕС, правоохоронні органи тощо) або при психологічному консультуванні.

До окремих можна віднести тести, за допомогою яких оцінюються інші риси особистості людини: мотиви (тест Потьомкіної), акцентуації характеру (тест Х. Шмішека), тривожність (тест Тейлора), локус контроль (Дж. Роттера), мотивація досягнень (А Мехрабіана) та інші. Їх перевагами перед іншими тестами є простота у проведенні та інтерпретації даних, можливість охоплення широкого спектру особливостей досліджуваного. При використанні цих методик слід мати на увазі те, що вони вимагають від психолога високого рівня компетентності в галузі психодіагностики і що вони є досить складними у використанні і тривалими у часі, обробці та інтерпретації.

Інтелектуальні тести призначені для оцінки рівня інтелектуального, розумового розвитку особистості. Під інтелектом розуміють, насамперед, пізнавальні процеси (мислення, пам'ять, увага, сприйняття). Слід зазначити, що тести інтелекту є найбільш ранніми психодіагностичними методиками. Окрім діагностики особливостей розумового розвитку, інтелектуальні тести дозволяють отримати характеристику швидкості протікання розумових процесів, що є свідченням наявності у обстежуваного певної вираженості властивостей нервової системи (лабільність-інертність). Серед найбільш відомих інтелектуальних тестів, що широко використовуються у практичній діяльності психологів, можна назвати тести Р. Амтхауера, Р. Кеттелла, Д. Векслера, Дж. Равена.

Поряд з іншими тестами виділяється група тестів досягнень, що призначені для оцінки успіхів особистості в тому чи іншому виді діяльності, у тій чи іншій сфері пізнання (наприклад, продуктивність пам'яті, логічність мислення, стійкість уваги, успішність навчання, професійні досягнення тощо).

Міжособистісні тести дають можливість оцінювати взаємовідносини між людьми в колективі, групі. Сфера міжособистісних стосунків надзвичайно широка і охоплює практично весь діапазон існування людини. Серед найбільш відомих міжособистісних тестів, що широко використовуються у психодіагностичній практиці, можна назвати соціометричний тест Дж. Морено, тест Т. Лірі, тест рольових конструктів Г. Келлі та інші.

В особливу групу входять прежективні тести. Вони побудовані не на прямій, а на опосередкованій оцінці тих чи інших психологічних якостей людини. Таку оцінку отримують в результаті аналізу того, як обстежуваний сприймає та інтерпретує деякі багатозначні об'єкти (сюжетно невизначені малюнки, безформні плями, незавершені речення тощо). Припускається, що в оцінку та інтерпретацію подібних об'єктів людина несвідомо «вкладає» саму себе. Поширеними проєктивними методиками, якими часто користуються практичні психологи,

є тест Роршаха, ТАТ (тематичний-аперцептивний тест), тест Сонді, тест Маркета та інші. Проективні тести застосовуються тоді, коли необхідна діагностика прихованих або неусвідомлених обстежуваними психологічних особливостей.

До тестів, які широко використовуються у профорієнтаційній діяльності, можна віднести методику ДДО Є. О. Клімова, опитувальник професійної спрямованості Голланда, методику Голомштока, методику Г. В. Резапкіної «Матриця професійного вибору» тощо.

Означені особливості тестів і процесу тестування дають змогу досить чітко і точно вимірювати та адекватно оцінювати різні індивідуально-психологічні особливості обстежуваного при вирішенні практичних задач. Тести дозволяють швидко і досить точно визначити, які саме якості і властивості притаманні даній людині. Отримана таким чином інформація дає можливість зрозуміти багато з того, що уже відбулося в житті людини, спрогнозувати ймовірні майбутні досягнення і успішно обійти багато перепон на шляху досягнення особистої мети.

Одним із найскладніших в технології психодіагностичного обстеження є аналіз, узагальнення і інтерпретація отриманих результатів, підготовка висновків.

Інтерпретація отриманих даних вимагає від практичного психолога обережності у висновках, уважного врахування як багатьох факторів, що можуть впливати на результати обстеження, так і специфіки та обмеженості методик, їх призначення, сфери застосування. Інтерпретацію потрібно проводити тільки з позицій теорії особистості, і пам'ятати про те, що особистість не можна «виміряти» остаточно навіть самим досконалим тестом. При інтерпретації результатів слід також враховувати динаміку розвитку особистості, а отримані результати інтерпретувати лише на даний проміжок часу, залишаючи можливість позитивних бажаних змін для обстежуваного у майбутньому. Слід мати на увазі, що певний результат може бути зумовлений різними механізмами психічної діяльності (наприклад, неправильне вирішення деяких тестових за-

вдань може бути наслідком вад в перцепції, відсутності інтересу до обстеження, хвилювання тощо). І, навпаки, один і той же механізм може мати різне діагностичне значення (наприклад, почуття неповноцінності в однієї людини проявляється в невпевненості у поведінці, тихому голосі, пасивності, а у іншої – у хвалькуватих вчинках і подібного роду проявах компенсації). Важливо також підкреслити, що результати психодіагностичного обстеження, які подаються у вигляді числових показників, слід інтерпретувати лише як тенденції, схильність, ймовірність прояву риси, яка вимірюється, а не як детерміновані значення. Тобто діагностичні показники мають ймовірно-орієнтовне значення, а їх справжня природа має бути виявлена шляхом співставлення з відповідними об'єктивними життєвими ситуаціями.

Кінцевим результатом інтерпретації отриманих даних повинно бути з'ясування суті індивідуально-психологічних особливостей обстежуваного з метою оцінки їх актуального стану, прогнозу подальшого розвитку і розробка рекомендацій, визначених завданнями обстеження. При інтерпретації отриманих даних, постановці психологічного діагнозу та прогнозу необхідно мати на увазі, що висновки слід робити дуже обережно, уникаючи негативних, полярних оцінок, ні в якому разі не «приклеювати» будь-яких «ярликів». Завдання психолога лише констатувати наявність, стан прояву певних рис, властивостей на даний момент, але не оцінювати особистісні якості з точки зору моралі чи власних уявлень «що добре, а що погано».

При повідомленні результатів обстеження слід урахувати вік, стать, рівень освіти обстежуваного його індивідуально-психологічні особливості. Висновки психодіагностичного обстеження мають бути відповіддю на запитання, що були поставлені замовником.

Відтак, цикл профдіагностичної діяльності практичного психолога можна представити таким чином. Отримавши замовлення, психолог вивчає об'єкт, визначає мету і приймає

рішення щодо виконання завдань. При цьому встановлюються нормативні регламентації, характер зв'язків і відносин, визначаються умови для отримання наміченого результату. В подальшому практичний психолог розробляє оптимальний план і технологію практичної діяльності для отримання очікуваних результатів. Отримані результати, які містять висновки і обґрунтовані рекомендації, він передає замовнику.

Особливостями профорієнтаційного супроводу в період ранньої дорослості є оцінка на підставі комплексної профорієнтаційної діагностики, і у разі необхідності формування під час профконсультацій, готовності молодого людини до свідомого і самостійного професійного самовизначення в різних професійних сферах (організаційно-управлінській, фінансово-економічній, ІТ-технологій, інтелектуальній, інженерних технологій, робототехніки, творчій, соціальній).

3.1.3. Методи профорієнтаційної діагностики сучасних абітурієнтів та студентів закладів вищої та спеціальної освіти

Сучасні соціально-економічні умови вимагають від особистості уміння самостійно, відповідально й усвідомлено приймати рішення щодо професійного визначення, вибору шляхів отримання освіти та підготовки до професійної діяльності. Сьогодення вимагає впровадження інноваційних профорієнтаційних засобів, розроблених на засадах сучасної психології, враховуючи потреби, інтереси, мотиви як окремої особистості, так і вимоги суспільства.

Нами обґрунтовано методи професійної орієнтації в системі психологічного супроводу особистості в період ранньої дорослості. До них належать: профдіагностичний комплекс, що складається з комплексу методик: Методика Айзенка «Типи темпераменту»; Методика Айзенка «Самооцінка психічних станів»; Методика Шмішека «Акцентуація рис характеру»; Методика Кеттела «16-факторний аналіз»; Методика ДДО Клімова (модернізована версія); Методика Голланда «Вияв-

лення типу професійних середовищ» (модернізована версія); Методика «Карта інтересів» Голомштока; Методика Потьомкіної «Поведінково-мотиваційні фактори»; Методика Резапкіної «Матриця професійних середовищ».

Слід сказати про доцільність використання профорієнтаційних методик відомого і дуже популярного на Заході психолога Джима Баррета, спеціаліста з бізнес-консультування і побудови професійної кар'єри. Він у своїй типології виділяє 4 поняття: здібності, особистість, мотивація, кар'єра. Відповідно до цих понять Баррет пропонує здійснювати вибір, планування, розвиток і аналіз професійної діяльності людини. При побудові особистісно-професійної типології Дж. Баррет використовує два дихотомічні параметри: індивідуалізм або орієнтація на спілкування та активність, упевненість в собі або пасивність.

Баррет також виділяє два фактори: орієнтація на уяву або на факти і спонтанність або обачливість. Відповідно до цих чотирьох полярних характеристик Баррет описує шістнадцять типів особистості і професій, які найбільш оптимальні для кожного типу. Дослідження типологій за Барретом, безумовно, може бути корисним для профконсультанта при роботі з клієнтом, який хоче обрати професію, побудувати кар'єру або змінити професію. Вивчення і осмислення власної психологічної типології може бути практично корисним, давати цінну інформацію про власну особистість для людей, які обирають професію або хочуть її змінити.

У профконсультаційному, психодіагностичному дослідженні вивчення індивідуально-типологічних рис клієнта має займати належне місце і стати складовою частиною профорієнтаційної психодіагностики. Також зазначимо доцільність застосування тестів Баррета на виявлення спеціальних здібностей: математичного потенціалу, аналізу даних, критичного аналізу, інтелектуальних здібностей, технічних здібностей, здібностей до конструювання, творчого потенціалу, здібностей до точних наук тощо.

Профдіагностичний комплекс методик.

1. Формула темпераменту.

Інструкція: Уважно перечитайте твердження та визначте наявність або відсутність у себе певних показників. Поставте знак «+», або виділіть кольором всі твердження, які присутні у Вашій поведінці за кожним із типів темпераменту. Бажаємо успіхів!

Холеричний темперамент:

1. Ви непосидючі та метушливі.
2. Невитримані й запальні.
3. Нетерплячі.
4. Різкі та прямолінійні у відносинах з людьми.
5. Рішучі та ініціативні.
6. Вперті.
7. Спритні та влучні у суперечках.
8. Ви працюєте ривками.
9. Ви схильні до ризику.
10. Ви незлопам'ятні.
11. Ви маєте швидку, пристрасну мову.
12. Ви невірноважені та схильні до гарячкування.
13. Вас можна назвати агресивною забіякою.
14. Ви нетерпимі до недоліків інших людей.
15. Ви маєте виразну міміку.
16. Ви здатні швидко діяти та приймати рішення.
17. Ви невпинно прагнете до нового.
18. Ви маєте різкі та рвучкі рухи.
19. Ви наполегливі у досягненні поставленої мети.
20. Ви схильні до різких змін настрою.

Сангвінічний темперамент:

1. Ви веселі та життєрадісні.
2. Енергійні та діловиті.
3. Ви часто не доводите розпочату справу до кінця.
4. Схильні переоцінювати себе.
5. Здатні швидко схоплювати нове.
6. Ваші інтереси нестійкі.

7. Ви легко переживаєте свої невдачі, неприємності та поразки.
8. Ви легко пристосовуєтесь до різних обставин.
9. Із задоволенням беретесь за нову справу.
10. Легко залишаєте справу, якщо вона перестає Вас цікавити.
11. Ви швидко включаєтесь у роботу й швидко переключаєтесь з однієї діяльності на іншу.
12. Вас обтяжує одноманітність та клопітка робота.
13. Ви товариські й чуйні, не відчуваєте скутості у стосунках з новими людьми.
14. Ви витривалі та працездатні.
15. Ви маєте голосну, швидко та чітку мову, що супроводжується жвавими жестами, виразною мімікою.
16. Ви зберігаєте самовладання у несподіваній, складній ситуації.
17. У Вас завжди бадьорий настрій.
18. Ви швидко засинаєте і прокидаєтесь.
19. Ви буваєте незібрані, виявляєте поспішність у рішеннях.
20. Ви часто відволікаєтесь, схильні до поверховості.

Флегматичний темперамент:

1. Ви спокійні та холонокровні.
2. Послідовні і детальні у справах.
3. Обережні й розважливі.
4. Ви вмієте чекати/вичікувати.
5. Ви мовчазні, не любите зайвих балачок.
6. Ви маєте спокійну та врівноважену мову.
7. Ви стримані й терплячі.
8. Доводите розпочату справу до кінця.
9. Ви не розтрачуєте даремно сил.
10. Суворо дотримуєтесь встановленого розпорядку життя та системи в роботі.
11. Ви легко стримуєте пориви.
12. Не берете близько до серця похвалу чи осуд.
13. Незлобливі, поблажливо ставитесь до критики.

14. Ви постійні у своїх стосунках та інтересах.
15. Повільно включаєтесь в роботу та переключаєтесь з однієї справи на іншу.
16. Емоційно рівні у стосунках з людьми.
17. Любите охайність і порядок у всьому.
18. Ви важко пристосовуєтесь до нових обставин.
19. Маєте витримку.
20. Ви дещо повільні, інертні.

Меланхолічний темперамент:

1. Ви сором'язливі.
2. Губитеся в нових обставинах.
3. Ви важко встановлюєте контакт з незнайомими людьми.
4. Вам важко повірити у свої сили.
5. Легко переносите самотність/усамітненість.
6. Почуваєте пригніченість та розгубленість при невдачах.
7. Схильні заглиблюватися в собі.
8. Ви швидко втомлюєтесь.
9. Ви маєте тиху, неспішну мову.
10. Ви мимоволі пристосовуєтесь до характеру співрозмовника (підпадаєте під його вплив).
11. Ви вразливі та співчутливі до сліз.
12. Висуваєте високі вимоги до себе та оточуючих.
13. Надзвичайно сприйнятливі до похвали чи осуду.
14. Схильні до самоаналізу/постійно передумуєте те, що вже відбулося.
15. Болісно чутливі, легко ранимі.
16. Надмірно образливі.
17. Потайливі та нетовариські, не ділитеся ні з ким своїми думками.
18. Малоактивні та боязкі.
19. Вас легко переконати, ви схильні до покірності.
20. Прагнете викликати співчуття та допомогу оточуючих.

Обробка результатів: Для визначення прояву ознак того чи іншого типу темпераменту необхідно за кожним із чотирьох типів підрахувати кількість плюсів (позитивних відповідей).

Потім потрібно скласти всі позитивні відповіді за всіма типами темпераменту, таким чином Ви отримаєте загальну кількість плюсів.

Знайти процентне співвідношення кожного із типів у відповідності до загальної суми. Наприклад, якщо кількість плюсів холеричний тип темпераменту налічує – 4, а загальна кількість позитивних відповідей за всіма типами дорівнює 30, то $4 \times 100 = 400 : 30 = 13,3\%$, це низька виразність холеричного типу темпераменту. Кількість позитивних відповідей за сангвінічним типом дорівнює 17, то $17 \times 100 = 1700 : 30 = 56,6\%$, це домінуюча виразність сангвінічного типу темпераменту. Таким чином відбувається підбиття результатів за кожним із типів.

Інтерпретація результатів:

- домінуюча виразність темпераменту – 40% і вище;
- досить яскрава виразність темпераменту – 30-39%;
- середня виразність темпераменту – 20-29%;
- низька виразність темпераменту – 10-19%;
- дуже низька виразність темпераменту – 1-9%.

Сангвінік – людина із сильною, врівноваженою, жвавою нервовою системою. Він має високу швидкість реакції. Завдяки життєрадісності сангвініку властива висока опірність труднощам життя. Він любить жарт, часто стає організатором, душею компанії. Жвавість нервової системи зумовлює мінливість його почуттів, прихильностей, інтересів, поглядів, високий рівень адаптивності до умов життя. Це товариська людина, що легко вступає в контакт із новими людьми, і тому в неї широке коло знайомств, хоча вона і не відрізняється сталістю у спілкуванні й прихильностях. Сангвінік – продуктивний діяч, але лише тоді, коли справа цікава для нього, тобто при постійному збудженні. У протилежному випадку він стає нудним, млявим, відволікається. Сангвінік легко переключається з однієї справи на іншу. У стресовій ситуації діє активно, зберігає самовладання. Сангвініки найпродуктивніші в роботі, яка потребує швидкої реакції і водночас врівноваженості.

Флегматик – людина із сильною, врівноваженою, але інертною нервовою системою. Внаслідок цього на зовнішні впливи реагує повільно. Емоційно врівноважений, неговіркий, його важко розсердити, розвеселити. Настрій стабільний, рівний. Навіть при серйозних неприємностях флегматик залишається зовні спокійним. Флегматик має високу працездатність, добре опирається сильним і тривалим подразником, але не здатний швидко реагувати в несподіваних складних ситуаціях. Він воліє закінчити одну справу і тільки потім братися за іншу. Флегматик є стратегом, і тому він постійно звіряє свої дії з перспективою. Флегматик не любить змінювати звички, розклад життя, роботу і друзів. Він важко і повільно пристосовується до нових умов; нерідко довго коливається, приймаючи рішення, але, на відміну від меланхоліка, обходиться без сторонньої допомоги. Флегматикам підходить робота, яка вимагає методичності, тривалої працездатності й холонокровності.

Холерик – це людина, нервова система якої визначається процесами збудження над гальмуванням. Через це вона дуже швидко реагує на зовнішній вплив, причому часто нерозважно. Холерик нетерплячий, і коли захоплюється, то його важко зупинити. Чекання здатне вивести його із себе. Він виявляє поривчастість, різкість рухів і неприборканість. Сила нервової системи дозволяє холерику в критичні моменти працювати довго і невпинно. У цей час його здатність до концентрації сил є дуже високою. Однак неврівноваженість нервових процесів холерика визначає циклічність у зміні його активності і бадьорості. Чергування позитивних циклів підйому настрою й енергійності з негативними циклами спаду, депресії обумовлюють нерівність поведінки і самопочуття, підвищену схильність до невротичних зривів і конфліктів. Взагалі мінливість – характерна риса холерика, і тому завбачити, як поведеться холерик у новій обстановці, дуже важко. Для холериків характерна циклічність у роботі.

Меланхолік – людина зі слабкою нервовою системою, яка має підвищену чутливість навіть до слабких подразників, а

сильний подразник може викликати у неї зрив, розгубленість. Саме тому в стресових ситуаціях (іспит, змагання, небезпека) результати діяльності меланхоліка можуть погіршуватися в порівнянні зі спокійною звичною обстановкою. Його підвищена чутливість призводить до швидкого стомлення й падіння працездатності, а для відновлення сил йому потрібний досить тривалий відпочинок. Навіть незначний привід може викликати у нього образи, сльози. Він часто буває подавленим, невпевненим у собі, тривожним; у нього можуть виникнути невротичні розлади. У звичних обставинах меланхолік може бути контактним, успішно виконувати доручену справу, але він замкнений при зустрічі з новими людьми, нерішучий у нових ситуаціях. Володіючи високою чутливістю нервової системи, меланхоліки нерідко мають яскраво виражені художні й інтелектуальні здібності.

2. Самооцінка психічних станів (Г. Айзенк)

Інструкція: пропонуємо Вам перелік різних психічних станів. Якщо ці стани Вам повністю підходять, тоді після твердження поставте цифру «2», якщо частково підходять – цифру «1», якщо зовсім не підходять – зазначте «0».

1. Не відчуваю у собі впевненості.
2. Часто через дрібниці червонію.
3. Сон мій неспокійний.
4. Легко засмучуюсь.
5. Хвилююсь через уявні неприємності.
6. Мене лякають труднощі.
7. Люблю копатися у своїх недоліках.
8. Мене легко переконати.
9. Я довго вагаюся.
10. Важко перенешу очікування.
11. Часто мені здається безвихідним становище, з якого можна знайти вихід.
12. Неприємності мене засмучують, я впадаю у розпач.
13. При значних негараздах я схильний звинувачувати себе без достатніх підстав.

14. Нещастя та невдачі нічому мене не вчать.
15. Я часто відмовляюся від боротьби, бо вважаю її непотрібною.
16. Я нерідко відчуваю себе беззахисним.
17. Іноді я перебуваю у стані відчаю.
18. Відчуваю розгубленість через труднощі.
19. У важкі хвилини життя інколи поведжусь по-дитячому, хочу, щоб мене пожаліли.
20. Вважаю недоліки свого характеру непоправними.
21. Залишаю за собою останнє слово.
22. Під час розмови часто перебиваю співрозмовника.
23. Мене легко розсердити.
24. Мені подобається робити зауваження іншим людям.
25. Хочу бути авторитетом для оточуючих.
26. Я не задовольняюсь малим, хочу більшого.
27. Коли розлючений, я не можу себе стримати.
28. Вбачаю себе у ролі керівника, а не підлеглого.
29. У мене різка та груба жестикуляція.
30. Я мстивий.
31. Мені важко змінювати звички.
32. Мені важко переключати увагу.
33. Дуже насторожено ставлюсь до усього нового.
34. Я не змінюю своїх переконань.
35. У мене часто присутні думки, від яких краще було б позбутися.
36. Мені важко знаходити спільну мову з людьми.
37. Мене засмучують незначні порушення планів.
38. Я часто проявляю впертість.
39. Намагаюся не ризикувати.
40. Будь-які відхилення від запланованого режиму визивають у мене переживання.

Обробка результатів.

Підсумуйте кількість балів по кожній з чотирьох груп запитань:

I 1-10 питань – тривожність;

- II 11-20 питань – фрустрація;
III 21-30 питань – агресивність;
IV 31-40 питань – ригідність.

Тривожність

- 0-7 балів – не тривожні;
8-14 балів – тривожність середня, допустимого рівня;
15-20 балів – дуже тривожні.

Фрустрація (стійкість до труднощів, перепон та невдач)

- 0-7 балів – ви маєте високу самооцінку, стійкі до невдач і не боїтесь труднощів;
8-14 балів – середній рівень фрустрації;
15-20 балів – у вас низька самооцінка, ви уникаєте труднощів, боїтесь невдач.

Агресивність

- 0-7 балів – ви спокійні, стримані;
8-14 балів – середній рівень;
15-20 балів – ви агресивні та нестримні. Є труднощі в роботі та стосунках з людьми.

Ригідність (жорсткість, негнучкість мислення, поведінки)

- 0-7 балів – висока гнучкість поведінки, здатність до переключення;
8-14 балів – середній рівень;
15-20 балів – висока ригідність, ваша поведінка скерована стереотипами, негнучкість поведінки, впертість, страх щодо перемін, всього нового.

Агресивність (від лат. *Aggressio* – нападати), це стійка характеристика суб'єкта, схильність до імпульсивної поведінки та афективних переживань (гнів, злість). Причинами агресивності можуть виступати різного роду конфлікти, зокрема внутрішні, при цьому такі психологічні процеси, як емпатія, ідентифікація, децентрація – стримують агресію, оскільки вони є ключем до розуміння інших і усвідомлення їх самостійної цінності.

Ригідність (від лат. *rigidus* – жорсткий, твердий) – утрудненість, аж до повної нездатності в зміні наміченої суб'єктом

програми діяльності в умовах, що об'єктивно вимагають її перебудови. **Ригідність** – складність або нездатність перебудуватися при виконанні завдань, якщо цього потребують обставини. Ригідність – негнучкість та стереотипність поведінки, мислення.

Тривожність – індивідуальна властивість особистості, риса характеру, що проявляється схильністю до надмірного хвилювання, стану тривоги в ситуаціях, які, на думку цієї особи, загрожують неприємностями, невдачами.

Фрустрація (від лат. Frustratio – обман, невдача, марне очікування, розлад, руйнування (планів, задумів) – психічний стан, що виникає в ситуації розчарування, нездійснення якої-небудь значущої для людини мети, потреби. Виявляється в гнітючій напрузі, тривожності, відчутті безвихідності й відчаю. Виникає в ситуації, яка сприймається особистістю як невідворотна загроза досягненню значущої для неї мети, реалізації тієї або іншої її потреби. Фрустрація – це в психології такий стан психіки людини, при якому її бажання не відповідають дійсності – на шляху до здійснення бажань стоять непереборні перепони, або можливості не покривають всіх прагнень.

3. Методика визначення акцентуацій характеру

Інструкція: Вам пропонується 88 запитань, що стосуються Вашого характеру. На кожне запитання дайте відповідь «так» чи «ні», у відповідності до свого вибору перед номером запитання проставляйте знак «+» чи «-». Будьте уважні, не пропускайте запитань; бажаємо плідної роботи.

Текст опитувальника:

1. У Вас часто буває веселий та безтурботний настрій?
2. Ви чуттєві до образ?
3. Чи буває так, що у Вас на очі навертаються сльози в кіно, театрі, у бесіді тощо?
4. Зробивши щось, Ви сумніваєтеся, чи все зроблено правильно доти, доки ще раз не переконаєтеся в тім, що усе зроблено правильно?

5. У дитинстві Ви були таким же відчайдухом та сміливцем, як усі Ваші однолітки?
6. Чи часто у Вас міняється настрої від стану байдужості до відрази до життя?
7. Чи є Ви центром уваги в колективі, у компанії?
8. Чи буває так, що Ви безпричинно знаходитеся в такому буркотливому настрої, що з Вами краще не розмовляти?
9. Ви серйозна людина?
10. Чи здатні Ви піднесено виражати захоплення чим-небудь?
11. Чи підприємливі Ви?
12. Ви швидко забуваєте, якщо Вас хтось образить?
13. Чи м'якосердечні Ви?
14. Опускаючи лист у поштову скриньку, чи перевіряєте Ви, проводячи рукою по щілині шухляди, що лист цілком упав?
15. Чи прагнете Ви вважатися в числі кращих співробітників?
16. Чи бувало Вам страшно в дитинстві під час грози або при зустрічі з незнайомим собакою, а може, таке почуття буває і тепер?
17. Чи прагнете Ви в усьому й усюди зберігати порядок?
18. Чи залежить Ваш настрої від зовнішніх обставин?
19. Чи люблять Вас Ваші знайомі?
20. Чи часто у Вас буває почуття сильного внутрішнього занепокоєння, відчуття можливого лиха, неприємності?
21. У Вас часто буває трохи пригнічений настрої?
22. Чи бували у Вас хоча б один раз істерики або нервові зриви?
23. Чи важко Вам усидіти на одному місці?
24. Якщо стосовно Вас несправедливо вчинили, чи енергійно Ви відстоюєте свої інтереси?
25. Чи можете Ви зарізати курку чи вівцю?
26. Чи дратує Вас, якщо вдома штора або скатертина висять нерівно. Чи відразу Ви поправите їх?

27. У дитинстві Ви боялися залишатися один у будинку?
28. Чи часто у Вас безпричинно міняється настрій?
29. Чи завжди Ви прагнете бути досить сильним фахівцем у своїй справі?
30. Чи швидко Ви починаєте злитися або впадати у гнів?
31. Чи можете Ви бути зовсім веселим?
32. Чи буває так, що відчуття повного щастя буквально пронизує Вас?
33. Як Ви вважаєте, чи вийшов би з Вас ведучий концерту, конференс'є?
34. Ви, зазвичай, висловлюєте свою думку досить відверто та недвозначно?
35. Вам важко переносити вид крові? Чи не викликає це у Вас неприємного відчуття?
36. Чи любите Ви роботу, де необхідна висока особиста відповідальність?
37. Чи схильні Ви захищати тих, стосовно яких вчинили, на Ваш погляд, несправедливо?
38. Вам важко, страшно спускатися в темний підвал?
39. Чи любите Ви роботу, де необхідно діяти швидко, але не потрібно високої якості її виконання?
40. Чи комунікативна Ви людина?
41. У школі Ви охоче декламували вірші?
42. Чи тікали Ви в дитинстві з дому?
43. Чи здається Вам життя важким?
44. Чи буває так, що після конфлікту або образи Ви були до того розбурхані, що займатися справою здавалося просто неможливо?
45. Чи можна сказати, що при невдачі Ви не втрачаєте почуття гумору?
46. Чи починаєте Ви першим кроки до примирення, якщо Вас хто-небудь скривдив?
47. Ви дуже любите тварин?
48. Чи повертаєтеся Ви, щоб переконатися, що залишили будинок або робоче місце в порядку?

49. Чи переслідують Вас думки про те, що з Вами або Вашими близькими може статися щось страшне?
50. Чи вважаєте Ви, що Ваш настрій дуже мінливий?
51. Чи важко Вам доповідати, виступати перед аудиторією?
52. Чи можете Ви вдарити кривдника, якщо він Вас образить?
53. У Вас велика потреба у спілкуванні з іншими людьми?
54. Ви відноситеся до тих, хто при розчаруванні вдається до глибокого відчаю?
55. Вам подобається робота, що вимагає енергійної організаторської діяльності?
56. Чи наполегливо Ви домагаєтесь наміченої мети, якщо на шляху до неї доводиться переборювати масу перешкод?
57. Чи може трагічний фільм схвилювати Вас так, що на Ваших очах виступлять сльози?
58. Чи часто Вам важко заснути через те, що проблеми попереднього або майбутнього дня увесь час крутяться у Вас у голові?
59. У школі Ви іноді підказували своїм товаришам або давали їм списувати?
60. Чи потрібна Вам велика напруга, щоб уночі пройти через цвинтар?
61. Чи ретельно Ви стежите за тим, щоб кожна річ у Вашій квартирі була точно на своєму місці?
62. Чи буває так, що перед сном у Вас гарний настрій, а ранком Ви встаєте похмурим?
63. Чи легко Ви звикаєте до нових ситуацій?
64. Чи бувають у Вас головні болі?
65. Ви часто смієтеся?
66. Чи можете Ви бути привітним з тими, кого явно не цінуєте, не любите, не поважаєте?
67. Ви рухлива людина?
68. Ви дуже переживаєте через несправедливість?
69. Ви настільки любите природу, що можете назвати себе її другом?

70. Ідучи з будинку або лягаючи спати, Ви перевіряєте, чи погашено скрізь світло, чи замкнені двері?
71. Ви дуже боязкі?
72. Чи зміниться Ваш настрій при прийомі алкоголю?
73. Раніше Ви охоче брали участь у гуртках художньої самодіяльності, а може, й зараз приймаєте участь?
74. Ви розцінюєте життя скоріше песимістично, ніж радісно?
75. Чи часто Вас тягне у мандрівку?
76. Чи може Ваш настрій змінитися так різко, що стан радості раптом змінюється похмурою пригніченістю?
77. Чи легко Вам вдається підняти настрій іншим?
78. Чи довго Ви переживаєте образу?
79. Чи переживаєте Ви довгий час прикрощі, які сталися з іншими людьми?
80. Чи часто школярем Ви переписували сторінки у Вашому зошиті, якщо в ньому допускали помарки?
81. Ви ставитеся до людей скоріше з недовірою та обережністю, ніж довіряєте людям?
82. Чи часто Ви бачите страшні сни?
83. Чи буває так, що Ви остерігаєтеся того, що можете кинутися під колеса потяга?
84. У веселій компанії ви зазвичай веселі?
85. Чи здатні Ви відволіктися від важкої проблеми, що вимагає обов'язкового вирішення?
86. Ви стаєте менш стриманим та почуваете себе більш вільно, якщо приймете алкоголь?
87. У бесіді Ви скупі на слова?
88. Якби Вам необхідно було грати на сцені, Ви змогли б так увійти в роль, що забули б про те, що це тільки гра?

Обробка результатів. Ключі:

- 1. Гіпертимні** (значення шкали помножити на 3). «+» (відповідь «так») – № 1, 11, 23, 33, 45, 55, 67, 77.
- 2. Застряваючі** (значення шкали помножити на 2). «+» (відповідь «так») – № 2, 15, 24, 34, 37, 56, 68, 78, 81. «-» (відповідь «ні») – № 12, 46, 59.

3. **Емотивні** (значення шкали помножити на 3). «+» (відповідь «так») – № 3, 13, 35, 47, 57, 69, 79. «-» (відповідь «ні») – № 25.
4. **Педантичні** (значення шкали помножити на 2). «+» (відповідь «так») – № 4, 14, 17, 26, 39, 48, 58, 61, 70, 80, 83. «-» (відповідь «ні») – № 36.
5. **Тривожні** (значення шкали помножити на 3). «+» (відповідь «так») – № 16, 27, 38, 49, 60, 71, 82. «-» (відповідь «ні») – № 5.
6. **Циклотимний** (значення шкали помножити на 3). «+» (відповідь «так») – № 6, 18, 28, 40, 50, 62, 72, 84.
7. **Демонстративні** (значення шкали помножити на 2). «+» (відповідь «так») – № 7, 19, 22, 29, 41, 44, 63, 66, 73, 85, 88. «-» (відповідь «ні») – № 51.
8. **Збудливі** (значення шкали помножити на 3). «+» (відповідь «так») – № 8, 20, 30, 42, 52, 64, 74, 86.
9. **Дистимічні** (значення шкали помножити на 3). «+» (відповідь «так») – № 9, 21, 43, 75, 87. «-» (відповідь «ні») – № 31, 53, 65.
10. **Екзальтовані** (значення шкали помножити на 6). «+» (відповідь «так») – № 10, 32, 54, 76.

Оцінка результатів

Відповідь, яка співпадає з ключем, наприклад № 1: «+»; № 12: «-» оцінюється в 1 бал, яка не співпадає – в 0 балів. Отриманий за допомогою ключа результат за кожною шкалою множується на відповідний коефіцієнт (він стоїть в дужках).

Оцінка ступеня вираженості акцентуації.

0-4 балів – акцентуація відсутня, фактично не проявляється.

5-8 балів – акцентуація виражена дуже слабо, її прояв незначний.

9-12 балів – акцентуація слабо виражена, її прояв незначний.

13-16 балів – середньо виражена акцентуація, проявляється час від часу.

17-20 балів – виражена акцентуація, проявляється часто.

21-24 балів – яскраво виражена, явна акцентуація, її прояв дуже частий.

Гіпертимний тип. Гіпертимні натуре, у більшості випадків, мають потребу в активній діяльності, вони здатні досягати успіхів у будь-якій роботі, проявляють ініціативу, постійно спрямовані на пошук нового. При спілкуванні гіпертимні особистості також проявляють активність, вони – цікаві співрозмовники і часто знаходяться в центрі уваги. Як правило, вони мають прекрасне почуття гумору, люблять пожартувати та повеселитися. У таких особистостей, здебільшого, гарний настрій, гарне самопочуття і високий життєвий тонус. Такі люди енергійні, діяльні, активні, винахідливі, мають достатній рівень самооцінки.

У взаємостосунках з оточуючими гіпертимні натуре схильні займати лідерські позиції, командувати оточуючими. Велике прагнення таких людей до самостійності може провокувати конфлікти з оточуючими. Інколи їм притаманні вибухи гніву, роздратування, особливо коли вони зустрічаються з сильною протидією, при невдачах.

Якщо гіпертимна акцентуація виражена, то в деяких випадках можуть проявлятися негативні особливості гіпертимного темпераменту. Безтурботна веселість, жвавість можуть нести в собі небезпеку поверхневого ставлення до речей (до життя), до яких слід було б ставитися серйозно. При вираженій акцентуації гіпертимні особистості можуть порушувати етичні норми, втрачають почуття обов'язку, здатність до каяття. Така особистість може легковажно «поставити на карту» свій авторитет і майбутнє, може вплутуватися у авантюри і сумнівні справи. Непомірне прагнення до діяльності перетворюється у безплідне «марнування» сил, людина береться за багато справ, але жодної не доводить до кінця.

Гіпертимні особистості важко переносять одноманітну діяльність, умови жорсткої дисципліни та вимушену самотність.

Педантичний тип. Педантичним особистостям притаманні такі риси, як серйозність, пунктуальність, педантизм, акуратність, формалізм, добросовісність.

Але значні труднощі для педанта викликає проблема прийняття рішення, він довго розмірковує, перш ніж прийняти будь-яке рішення. Педантичні люди занадто довго вагаються навіть тоді, коли все з'ясовано і не один раз перевірено, і залишається тільки діяти. Педант часто перебуває у стані сумнівів та тривоги, що може знижувати ефективність його діяльності. Але такі риси його особистості, як акуратність, старанність, добросовісність, наполегливість певною мірою можуть компенсувати означені недоліки та робити з них хороших спеціалістів.

У сфері професійної діяльності педантична людина може досягти неабияких успіхів завдяки означеним рисам її особистості. Їх працелюбність, наполегливість, чітке і сумлінне виконання своїх обов'язків, дисциплінованість роблять з педантів надійних та ефективних працівників.

Застрягаючий тип. Основою застрягаючого типу акцентуації є стійкість афекту. **Афект** – надто сильний і відносно короткочасний за тривалістю емоційний процес (лють, жах, відчай, екстаз), під час якого знижується ступінь самоволодіння дією та вчинками. Застрягаючій особистості достатньо лише подумки повернутися до неприємних спогадів (негативних емоцій), як афект з'являється й переживається знову і знову, людина ніби «заціклюється» на афекті. Цей афект найбільш яскраво проявляється тоді, коли це торкається особистих інтересів людини. Афект в таких випадках є реакцією на ворожу гордість, зачеплене самолюбство, на різні форми протидії оточуючих. Такі особистості ніколи не забувають нехтування їхніми інтересами. Застряваючі особистості – легко вразливі, образливі натури.

Честолубство – особливо яскрава риса застрягаючих особистостей, як і підозрілість, надмірна недовіра до всього. Такі особистості можуть досягати значних трудових і творчих ре-

зультатів, при цьому вони зорієнтовані на досягнення реальних, а не уявних успіхів. У більшості випадків демонструють неабияку енергійність, впертість та цілеспрямованість. Але поряд з тим, такі особистості у професійній діяльності схильні до витіснення своїх конкурентів.

Демонстративний тип. Сутність демонстративного типу полягає у проявах демонстративних рис поведінки. Демонстративні натури – великі актори, вони легко і повністю вживаються у роль, і не мають потреби у тривалому пристосуванні своєї поведінки до несподіваних змін у ситуації. Такі люди реагують повністю на ту роль, яку вони грають, дуже природно і невимушено, і можуть настільки вжитися в неї, що забувають про реальність. Саме артистичні здібності, легкість та невимушеність контактів з оточуючими і є головною позитивною рисою демонстративних людей. Демонстративним натурам у значній мірі притаманні природність, жвавність та невимушеність поведінки, багата уява і фантазія, артистизм, а також у певній мірі егоцентризм, авантюризм, самовпевненість та самозакоханість, схильність до обману.

Демонстративні особистості постійно прагнуть бути в центрі уваги, вимагають від оточуючих визнання та постійної уваги до себе.

Основною їх ознакою є вміння досягти поставленої мети, отримати результат своєї діяльності, мати реальні досягнення у справах. Вміння пристосовуватися до середовища, добре розуміти психологію інших людей дають демонстративним натурам певні переваги, якщо вони адекватно сприймають ситуацію і контролюють свою поведінку.

Афективно-лабільний (циклотимний) тип. Головна особливість циклоїдного типу – це постійні коливання настрою: від радості до смутку. Такі люди ніби завжди знаходяться між двома полюсами емоцій, з легкістю переходячи від одного полюса до іншого. Радісні події викликають у таких людей не тільки радість, а й підвищення активності, балакучість. Відповідно сумні події викликають смуток, пригніченість, зниження

активності, уповільненість реакцій і мислення. Невідповідність між об'єктивними обставинами і емоційною реакцією на них може завдати особистості неприємностей і навіть приходувати у собі загрозу (коли незначна невдача може сприйматися як велике лихо).

Афективно-екзальтований тип. Головна ознака цього типу (а також відмінність від циклоїдного) – надмірність емоційних коливань: від бурхливої радості й захоплення до повного безутішного відчаю. Такі особистості здатні повною мірою відчувати радість, щастя і насолоду від зовсім незначних радісних подій. З такою ж легкістю вони поринають у глибокий смуток через незначні неприємні події. Такі часто неадекватні й надмірні коливання настрою між двома емоційними полюсами від радості до відчаю і є суттю екзальтованості. Таким людям притаманні висока емоційність, альтруїстичність, прив'язаність до близьких та друзів, жалість, співчуття, естетичний смак і щирість почуттів.

У афективно-екзальтованих особистостей у повній мірі проявляється екзальтоване перебільшення почуттів, вони реагують на події життя більш бурхливо, ніж інші люди. Вони щирі, емоційні коливання відбуваються швидко і непередбачувано. Основний недолік – велика вразливість і занадто болісне переживання сумних подій життя.

Збудливий тип. Збудливі особистості характеризуються низькою керованістю поведінки, головним змістом поведінки є не розум, а емоції, потяги, неконтрольовані спонукання. Відмінною рисою збудливих натур, також, в деяких випадках, є нерозуміння та ігнорування етичних і суспільних норм та правил поведінки. Збудливим особистостям притаманна висока імпульсивність поведінки та низький контроль над емоціями, потягами та спонуканнями.

Збудливі люди часто мають такі характерні риси, як грубість, гнівливість, дратівливість, конфліктність, «занудність», агресивність, нестриманість, запальність. Такі особистості часто самі провокують конфлікти і відкрито виражають своє

незадоволення оточуючими. Такі особистості схильні сперечатися з найменшого приводу як з колегами по роботі, так і з керівництвом, тому у них часто виникають непорозуміння у міжособистісних стосунках з оточуючими їх людьми на роботі і в побуті, вони не уживаються в колективі і тому часто змінюють місце роботи.

При незначній акцентуації такі люди здатні контролювати свою імпульсивність. Але несприятливі умови або події, розстроєні почуття можуть спровокувати збудливих людей на необдумані, імпульсивні вчинки.

Емотивний тип. Емотивні особистості характеризуються глибокою чутливістю у сфері «тонких» емоцій. По життю їх найбільше турбує все те, що пов'язане з емоціями, духовними проявами життя, з гуманністю й чуйністю. Їх, зазвичай, називають м'якосердними, чутливими, душевними, щирими, вразливими людьми. Головні ознаки емотивного типу – емоційність та емпатійність (співпереживання). Емотивні натури жалісливіші, ніж інші, вони відчують особливу радість від милування природою, творами мистецтва.

Особлива чуттєвість емотивних натур може призводити до того, що душевні потрясіння впливають на них хворобливо і мають надто сильний ефект.

Емотивні особистості гостро реагують, коли комусь загрожує небезпека. Вони рідко вступають у конфлікти, образи носять у собі. Емотивні люди здатні щиро радіти, відчуючи радість сильніше, ніж інші люди. Їм притаманне гостре відчуття обов'язку, старанність. Емотивні натури дуже люблять природу, рослин і тварин.

Дистимічний тип. Люди цього типу занадто серйозні, схильні до пригніченого настрою. Вони звертають увагу на сумні явища життя набагато більше, ніж на радісні події. Характерними ознаками є песимістичність, безрадісність, стурбованість. Дистимічні люди уникають веселих компаній, ведуть тихий, замкнений спосіб життя, за характером вони домосіди та індивідуалісти. Їм притаманні мовчазність та за-

нижена самооцінка. Такі особистості більше за інших схильні до депресивних станів.

Дистимічні особистості мають серйозну етичну позицію, їм притаманні тонкі, вишукані почуття, що не сумісні з людським егоїзмом, грубістю.

Тривожний тип. Людям тривожного типу притаманні не впевненість у собі, боязливість, несміливість, сором'язливість, мовчазність, беспорядність, нездатність відстоювати власну позицію, точку зору. Тривожні натури легко підкоряються іншим лідерам, майже завжди виконують роль підлеглих. Головні ознаки тривожного типу – внутрішня не впевненість у собі, власних силах, занижена самооцінка. У міжособистісних стосунках такі люди мають певні проблеми. Притаманна їм сором'язливість, не впевненість в собі, заважають їм спілкуватися і зближатися з людьми, які їм подобаються. Негативне ставлення до них оточуючих є для таких людей серйозною і болісною проблемою, що переживається дуже гостро.

Тривожні особистості мають високе почуття обов'язку, відповідальності, у них рано формується висока моральність і етичні стандарти.

Тривожні натури дуже чутливі і в цьому мають переваги перед іншими людьми. У значній мірі вони здатні розуміти, любити і творити прекрасне (у творчості, мистецтві тощо). Але тривожні люди дуже вразливі і потребують з боку інших людей підтримки, розуміння та доброзичливого ставлення до себе.

4. КАРТА ДИФЕРЕНЦІЙНО-ДІАГНОСТИЧНОГО ОПИТУВАННЯ УЧНІВ (ДДО) Є. О. Клімова

Інструкція: уважно перечитайте запропоновані на бланку відповідей пари тверджень (1а-1б; 2а-2б і так далі), Вам потрібно зробити вибір між варіантом а чи б у кожній із двадцяти пар. Із кожної пари тверджень обов'язково виберіть одне, яке Вам підходить найбільше. Свій вибір позначте кольором або знаком. Час виконання методики 15 хвилин. Бажаємо успіхів.

Обробка результатів. Після отримання відповідей на всі запитання в кожному з 5-ти вертикальних стовпчиків таблиці-ключа підраховується кількість проставлених плюсів. У нижніх клітинах таблиці виводяться суми, які є показниками вираження інтересів до певної сфери діяльності. Максимальна сума балів у кожному стовпчику становить 8.

Найбільша сума балів в одному зі стовпчиків вказує на переважання інтересів, а можливо і нахилів до певного типу професій, тієї чи іншої сфери діяльності.

Тип «людина-людина».

Головний предмет праці – люди, вид діяльності спілкування, допомога іншим, надання послуг. Серед цього типу професій можна виділити:

- професії, пов’язані з управлінням та керівництвом людьми;
- професії, пов’язані з інформаційним обслуговуванням;
- професії, пов’язані з навчанням і вихованням людей;
- професії, пов’язані з юридичними послугами;
- професії, пов’язані з побутовим, торговим обслуговуванням;
- професії, пов’язані з медичним обслуговуванням.

Бланк відповідей.

1а Доглядати за тваринами.	або	1б Обслуговувати машини, прилади (спостерігати, регулювати).
2а Допомогати хворим людям, здійснювати їх лікування.	або	2б Складати таблиці, схеми, комп’ютерні програми.
3а Стежити за якістю виготовлення книжкових ілюстрацій, плакатів, листівок.	або	3б Спостерігати за станом рослин, вивчати особливості їх розвитку.
4а Обробляти матеріали (дерево, тканину, метал, пластмасу, тощо).	або	4б Доводити товари до споживача, рекламувати, продавати.
5а Обговорювати теми науково-популярного напрямку.	або	5б Обговорювати художні твори, концерти, вистави.

6a Вирощувати різних тварин.	або	6б Тренувати товаришів (чи молодших) у виконанні певних дій (трудових, навчальних, спортивних).
7a Копіювати малюнки, ілюстрації (чи настроювати музичні інструменти).	або	7б Керувати будь-яким вантажним засобом (підйомним краном, вантажівкою).
8a Розшукувати, надавати та роз'яснювати людям необхідну інформацію, відомості.	або	8б Оформлювати виставки, вітрини, брати участь у підготовці концертів.
9a Ремонтувати різні речі, вироби (одяг, техніку), житло.	або	9б Шукати й виправляти помилки у текстах, таблицях, схемах.
10a Лікувати тварин, надавати їм допомогу.	або	10б Виконувати обчислення, розрахунки.
11a Вирощувати різні сорти рослин, підбирати нові види.	або	11б Конструювати, проектувати, створювати нові види машин, одягу, будівель.
12a Розв'язувати суперечки між людьми, переконувати, заохочувати їх, пояснювати їм незрозуміле.	або	12б Розбиратися в схемах, кресленнях, таблицях (перевіряти, уточнювати, приводити до ладу, вдосконалювати).
13a Брати участь в організації свят, виступати перед публікою на сцені.	або	13б Спостерігати, вивчати життя мікробів або інших організмів.
14a Обслуговувати, налагоджувати медичні прилади, апарати.	або	14б Надавати людям медичну допомогу у разі їх травмування.
15a Складати точні описи-звіти про явища, події, які відбуваються, вимірювати об'єкти, проводити статистичну роботу тощо.	або	15б Описувати та художньо зображувати реальні чи уявні події.
16a Робити лабораторні аналізи в лікарні.	або	16б Приймати та оглядати хворих, проводити з ними бесіди, призначати лікування.
17a Фарбувати чи розписувати стіни приміщень, поверхні виробів.	або	17б Здійснювати монтаж чи зборку споруд, приладів, машин.

18a Організувати відвідини театрів, музеїв, виставок, проводити екскурсії тощо.	або	18б Грати на сцені, брати участь у концертах, самодіяльних спектаклях, сценках.
19a Виготовляти за кресленнями деталі, вироби (машини, одяг), будувати будівлі.	або	19б Займатися кресленням, копіювати схеми, графіки, таблиці, карти тощо.
20a Вести боротьбу з хворобами рослин та шкідниками саду, лісу.	або	20б Працювати за комп'ютером.

**Таблиця-ключ диференціально-діагностичного
опитувальника (ДЮ)**

Людина-природа	Людина-техніка	Людина-людина	Людина-знакова система	Людина-художній образ
	1б	2а	2б	3а
3б	4а	4б	5а	5б
6а	7б	6б	9б	7а
10а	9а	8а	10б	8б
11а	11б	12а	12б	13а
13б	14а	14б	15а	15б
16а	17б	16б	19б	17а
20а	19а	18а	20б	18б
Σ «+» =	Σ «+» =	Σ «+» =	Σ «+» =	Σ «+» =

Основною особливістю діяльності типу професій «людина-людина» є взаємодія з людьми, вміння спілкуватися, контактувати, вислуховувати, домагатися взаєморозуміння. Підгрупи професій соціальної сфери пов'язані з:

- Керівництвом та організацією людей. Професії: менеджер, адміністратор, розпорядник тощо.
- Політичною, довідниковою, консультаційно-юридичною інформацією. *Професії*: дипломат, адвокат, консультант, юрист тощо.

- Задоволенням потреб людей та обслуговуванням. **Професії**: екскурсовод, продавець, сфера ресторанно-готельних послуг тощо.
- Навчанням, вихованням. **Професії**: викладач, вихователь тощо.
- Оцінкою стану соціальних об'єктів. **Професії**: журналіст, соціолог, інспектор тощо.
- Медичним обслуговуванням. **Професії**: лікар, медичний персонал середньої ланки, реабілітолог тощо.

Для успішної роботи за професіями цього типу потрібно навчитися встановлювати і підтримувати контакти з людьми, розуміти людей, розбиратися у особливостях їх поведінки. Професійно важливими якостями є потреба у спілкуванні, здатність розуміти наміри, помисли, настрої інших людей, тактовність, ввічливість, чуйність, стійкий гарний настрій у процесі роботи з людьми, уміння розбиратися у взаєминах людей, знаходити спільну мову з різними людьми.

Тип «людина-техніка»

До професій типу «людина-техніка» відносяться професії, які пов'язані з використанням, створенням, обслуговуванням різноманітного технічного устаткування, в яких саме воно є основним предметом праці фахівця (машини, механізми, агрегати, технічні системи тощо).

Схильності та переваги	Виражені здібності
<ul style="list-style-type: none"> • досліджувати, спостерігати; • створювати і випробовувати нові зразки; • планувати, конструювати, простувати, розробляти, моделювати; • придумувати нові способи діяльності; • самостійно організовувати свою роботу. 	<ul style="list-style-type: none"> • технічний склад розуму; • просторова уява; • схильність до практичної праці; • емоційна стійкість.

Також слід звернути увагу на сучасну техніку, а саме: електронну, вимірювальну, оргтехніку, галузеву техніку автоматизації, кібернетики. Впровадження сучасних технологій значною мірою потребує підготовки інженерно-технічних працівників, робота яких вимагає підвищеного інтересу до техніки, техніч-

ної спостережливості, чіткості, точності розумових операцій, практичності мислення.

Приклади професій типу людина-техніка: конструктор, інженер, фахівець з автоматизації технологічних процесів, проєктувальник систем управління та інформаційних систем, інженер-системотехнік, інженер-програміст, фахівець з програмного забезпечення та експлуатації систем, технік-програміст, робототехнік тощо.

Тип «людина-природа».

До професій типу «людина-природа» можна віднести професії, що пов'язані з:

- вивченням живої та неживої природи;
- доглядом за рослинами та тваринами;
- профілактикою та лікуванням захворювань тварин.

Предметом праці спеціалістів даного типу професій є: об'єкти живої та неживої природи, земля, корисні копалини, рослини, тварини, біологічні процеси.

Основні вимоги професії до людини: аналітичне мислення, здатність встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, передбачати та оцінювати мінливі природні фактори, знання природної системи. Професійно важливими якостями є любов до природи, уважність, спостережливість, терплячість, відповідальність, ініціатива та самостійність у вирішенні конкретних трудових завдань.

Приклади професій: еколог, біолог, ветеринар, агроном, спеціаліст з альтернативних джерел енергетики, фахівець з управління природокористуванням, працівник, зоомагазину тощо.

Тип «людина-знакова система».

Професії типу «людина-знакова система» обумовлені розвитком науки, технологій, інженерії, впровадженням комп'ютерних технологій у всі сфери життя, використанням технологічних інноваційних розробок. Головний, провідний предмет праці – цифрово-знакова інформація. Професійно важливими якостями є високий рівень розвитку логічного мислення, опе-

ративної пам'яті, уважності, спостережливості, витривалості, відповідальності, ретельності. До професій типу «людина-знакова система» можна віднести професії, які пов'язані з:

- математичними, хімічними, знаковими системами. Професії: програміст, фінансист, бухгалтер, аналітик, частково маркетолог;
- сприйняттям і перетворенням інформації, контролем, прогнозуванням і своєчасним прийняттям рішень. Професії: операторські професії, аудитор, експерт, спеціаліст з інформаційної безпеки;
- оформленням документів, аналізом текстів або з їх перекладом. Професії: перекладач, коректор, технічний редактор;
- схематичним відображенням об'єктів, опрацюванням інформації у вигляді умовних знаків. Професії: кресляр, картограф, інженер-конструктор тощо.

Тип «людина-художній образ».

До професій цього типу можна віднести такі, що пов'язані з:

- створенням, проектуванням, моделюванням нового образу – дизайнер, художник, ілюстратор, архітектор, композитор, літератор, режисер;
- відтворенням та виготовленням виробів за зразком – реставратор, майстер народних промислів;
- виконанням творчої діяльності – актор, співак, музикант, танцівник.

Професійно важливими якостями є спостережливість, творча уява, образне мислення, художній смак. Головний, провідний предмет праці – художній образ та способи його створення.

Професії типу «людина-художній образ» включають:

- професії, пов'язані з образотворчою діяльністю;
- професії, пов'язані з музичною діяльністю;
- професії, пов'язані з літературно-художньою діяльністю;
- професії, пов'язані з акторсько-сценічною діяльністю.

Одна з особливостей професій типу «людина-художній образ» полягає в тому, що значна частина трудових витрат залишається прихованою від стороннього спостерігача. Більше того, нерідко докладаються спеціальні зусилля для створення ефекту легкості, невимушеності кінцевого результату праці.

Приклади професій: дизайнер, художник, архітектор, композитор, письменник, режисер, актор, музикант тощо.

5. Опитувальник професійної спрямованості особистості (ОПС) Дж. Голланда.

Методика Дж. Голланда визначає ступінь зв'язку типу Вашої особистості зі сферою професійної діяльності, до якої у Вас є природні нахили.

Інструкція: Нижче наведено 42 пари різних професій. Кожна спеціальність помічена певною літерою (кодом-шифром). З кожної пари необхідно обрати одну спеціальність, яка Вам більше подобається та з якою Ви краще впораєтесь. Позначте свій вибір кольором, іншим знаком. Вибір є обов'язковим. Бажаємо плідної праці.

Обробка і оцінка результатів:

9 – 14 балів свідчить про дуже великий інтерес до професій цього напрямку. Можливо, саме з цими спеціальностями буде пов'язане ваше майбутнє.

7 – 8 балів свідчить про підвищений інтерес. Будьте уважні до характеристики та вимог цього професійного середовища – у вас є до нього певне тяжіння.

5 – 6 балів – інтерес середній. Мабуть і задоволення від роботи в умовах цього професійного середовища буде посереднім.

4 та нижче балів – у вас не виявлено зацікавленості працювати в умовах цього професійного середовища.

№	Професія	Код	Професія	Код
1	Будівельник	Р	Політолог	І
2.	Перукар	Р	Консультант	С
3.	Мерчендайзер	Р	Оператор зв'язку	К
4.	Режисер	А	Директор магазину	П
5	Перекладач текстів	К	Дизайнер	А
6.	Лінгвіст	І	Програміст	К
7.	Вчений	І	Бухгалтер	К
8.	Генетик	І	Адвокат	С
9.	Інженер-технолог	Р	Флорист	А
10.	Страховий агент	С	Ландшафтний дизайнер	А
11.	Офіціант	С	Менеджер з реклами	П
12.	Менеджер з персоналу	С	Журналіст	А
13	Нотаріус	К	Підприємець	П
14	Спеціаліст ІТ-технологій	К	Артист	А
15	Політичний діяч	П	Письменник	А
16	Садівник	Р	Синоптик	К
17	Водій	Р	Медична сестра	С
18	Електрозварник	Р	Фізик-ядерщик	І
19	Фахівець з ремонту приміщень	Р	Декоратор	А
20	Біолог/мікробіолог	І	Екскурсовод	С
21	Продюсер	П	Фотограф	А
22	Брокер (посередник між продавцем та покупцем)	П	Фармацевт	К
23	Лікар	С	Менеджер з маркетингу	П
24	Мистецтвознавець	І	Архітектор	А
25	Поліцейський	С	Аудитор (ревізія бухгалтер. документів)	К
26	Учитель	С	Спеціаліст з управління проєктами	П
27	Вихователь дитячого садку	С	Художник	А
28	Менеджер з туризму	П	Економіст	К
29	Бізнес-тренер/коуч	І	Системний адміністратор (комп. мережа)	К
30	Бренд-менеджер	І	Музикант	А
31	Автослюсар	Р	Секретар	К
32	Еколог	Р	Фахівець з нанотехнологій	І
33	Кухар	Р	Фермер	П

34	Закрійник	Р	Організатор заходів (свят)	А
35	Археолог	І	Директор театру	П
36	Спеціаліст музейної справи	І	Продавець-консультант	С
37	Аналітик	І	Ювелір	А
38	Працівник соціальної служби	С	Коректор	К
39	Соціолог	С	Дипломат	П
40	Банківський працівник	К	Трейдер (торги на біржових ринках)	П
41	Енергетик (теплове та енергетичне обладнання)	Р	Психолог	С
42	Механік (ремонт технічних засобів)	Р	Логістик (упр. потоками на основі оптимізації)	П

Підприємницький тип. Цей тип обирає цілі, цінності і задачі, які дозволяють йому проявити енергію, ентузіазм, імпульсивність. Підприємницький тип віддає перевагу керівним ролям, в яких він може задовольнити свої потреби в домінантності та визнанні. Для цього професійного типу характерна дуже широка сфера діяльності. Він віддає перевагу невизначеним вербальним задачам, які пов'язані з керівництвом, високим статусом та владою. Підприємницьке професійне середовище характеризується виконанням завдань різноманітного характеру, що вимагають особистої ініціативи, соціальних навичок, вміння керувати. Це – організатор, зорієнтований на активну творчу діяльність. Він віддає перевагу роботі, яка дає відносну свободу, самостійність, що забезпечує положення в суспільстві, перевагу над іншими, матеріальне благополуччя; роботу азартну та ризикову, що вимагає ініціативності, заповзятливості, волі, уміння брати відповідальність на себе. Підприємцеві важливо вміти розбиратися в мотивах поведінки людей. При спілкуванні з представниками різних типів і в різних ситуаціях важливі комунікабельність та промовистість. Результат роботи не завжди передбачуваний, але реалістичний.

Приклади професій: менеджер (управлінець), підприємець, комерційний директор, менеджер з реклами, менеджер з туризму тощо.

Конвенційний тип. Віддає перевагу чітко структурованій діяльності, керується стандартними, стереотипними, усталеними, регламентованими підходами до вирішення завдання. Конвенційний тип характеризується вирішенням завдань, що вимагають здібностей до обробки знакової інформації. Це конкретна, рутинна робота з документами, цифрами, фактами, банками даних тощо. Робота вимагає точності, ретельності. Математичні здібності мають бути розвинуті дуже добре.

Приклади професій: всі професії, що пов'язані із розрахунками, обробкою статистичних даних, канцелярією (економіст, статистик, працівник банківської сфери, аудитор, фінансист тощо).

Інтелектуальний тип. Цей тип зорієнтований на розумову працю. Інтелектуальний тип завжди надає перевагу роздумам над проблемою, йому подобається вирішувати завдання, що вимагають абстрактного мислення, інтелектуал надає перевагу науковим професіям. Інтелектуальні професії пов'язані з діяльністю аналітичного та дослідницького характеру. Метою інтелектуальних професій є вивчення явищ, подій, об'єктів у науковому аспекті. Професійно важливі якості: високий рівень інтелекту, розвинене абстрактне мислення, наявність пізнавального інтересу та творчих здібностей. Характер роботи: збір, аналіз та узагальнення інформації, висування гіпотез, виведення закономірностей, створення концепцій, розробка нових технологій. Сфери: сфера наукових досліджень (фундаментальних чи прикладних), сфера викладання у вищій школі, розробка нових технологій, інформаційно-аналітична сфера.

Приклади професій: всі професії наукової сфери (вчений, математик, фізик, хімік, нанотехнолог, генетик, мистецтвознавець, лінгвіст тощо).

Соціальний тип. Цей тип характеризується високим рівнем комунікативних здібностей. Соціальні професії, пов'язані із різними видами соціальної роботи, сферою обслуговування, педагогікою, психологією, медициною. Робота з людьми вимагає стресостійкості, постійного міжособистісного спілкування,

вміння контактувати з людьми, переконувати, вислуховувати, виховувати, допомагати, конструктивно вирішувати конфліктні ситуації. Соціальний тип передбачає наявність вмінь розбиратися у поведінці людей, організовувати та навчати інших. Характер знань різноманітний. Результат праці не завжди можна передбачити. Характер роботи: соціально-психологічна допомога та підтримка, турбота про розвиток людини. Сфери: соціальна робота, педагогіка та виховання, інформаційно-комунікаційна сфера, психологія, соціологія, сфера обслуговування.

Приклади професій: педагог, викладач, психолог, соціолог, юрист, консультант, працівник інформаційної служби.

Реалістичний тип. Цей тип характерний тим, що предметом праці тут є конкретні реальні речі. Це може бути сфера виробництва, використання різних матеріальних цінностей та засобів. Для виконання робіт необхідна наявність чітких навиків, наполегливості, витривалості. Його представники займаються конкретними об'єктами та їх практичним використанням: інструментами, машинами. Комунікація здійснюється у межах конкретної задачі та спрямована на досягнення результату у вирішенні поставленого завдання. Характер завдань, які отримує працівник – конкретний та чіткий. Результат передбачуваний та матеріальний.

Приклади професій: інженер, енергетик, будівельник, механік тощо.

6. Методика «Діагностика соціально-психологічних настанов особистості в мотиваційно-потрібнісній сфері» (за О. Ф. Потьомкіною).

Шкала А. Виявлення настанов, що спрямовані на «альтруїзм-егоїзм».

Інструкція: Уважно прочитайте запитання й відповідайте на них «так» або «ні», керуючись тенденційною для вас поведінкою в описуваній ситуації.

Текст опитувальника:

1. Вам часто говорять, що ви більше думаете про інших, аніж про себе?
2. Вам легше просити за інших, аніж за себе?
3. Вам важко відмовити людям, коли вони вас про щось просять?
4. Ви часто намагаєтеся зробити людям послугу, якщо вони зазнали лиха або неприємностей?
5. Для себе ви робите щось із більшим задоволенням, аніж для інших?
6. Ви прагнете зробити якнайбільше для інших людей?
7. Ви переконані, що найбільша цінність у житті — жити заради інших людей?
8. Вам важко змусити себе зробити щось для інших?
9. Ваша визначальна риса — безкорисливість?
10. Ви переконані, що турбота про інших часто шкодить вам?
11. Ви засуджуєте людей, які не вміють подбати про себе?
12. Ви часто просите людей зробити щось через корисливі спонукання?
13. Ваша характерна риса — прагнення допомогти іншим людям?
14. Ви вважаєте, що спочатку людина повинна дбати про себе, а потім про інших?
15. Ви зазвичай багато часу приділяєте самому собі?
16. Ви переконані, що заради інших не потрібно напружуватися?
17. Для себе у вас зазвичай бракує сил та часу?
18. Вільний час ви використовуєте тільки для своїх захоплень?
19. Ви можете назвати себе егоїстом?
20. Ви здатні докласти максимум зусиль лише за гарну винагороду?

Обробка результатів

Ключ до опитувальника: проставляють по 1 балу за відповіді «так» на запитання 1-4, 6-7, 9, 13, 17 та відповіді «ні» на запитання 5, 8, 10-12, 14-16, 18-20. Потім підраховують загальну суму балів.

Чим більше набрана сума за 10 балів, тим більшою мірою в суб'єкта виражений альтруїзм, бажання допомогти людям.

І навпаки — чим сума балів менша за 10, тим більше в суб'єкта виражена егоїстична тенденція.

Шкала Б. Виявлення настанов на «процес діяльності — результат діяльності».

Інструкція. Уважно прочитайте запитання й відповідайте на них «так» або «ні», керуючись тенденційною для вас поведінкою в описуваній ситуації.

Текст опитувальника

1. Сам процес виконуваної роботи захоплює вас більше, аніж її завершення?
2. Для досягнення мети ви здебільшого не шкодуєте сил?
3. Ви зазвичай тривалий час не зважуєтеся розпочати нецікаву справу, навіть якщо це необхідно?
4. Ви певні, що у вас вистачить наполегливості для завершення будь-якої справи?
5. Доводячи цікаву справу до кінця, ви часто шкодуєте про її завершення?
6. Вам більше подобаються люди, здатні досягати результату, аніж просто добрі й чуйні?
7. Ви відчуваєте насолоду від гри, у якій результат не є важливим?
8. Ви вважаєте, що успіхів у вашому житті більше, аніж невдач?
9. Ви більше поважаєте людей, здатних захопитися справою по-справжньому?
10. Ви часто завершуєте роботу всупереч несприятливим умовам, браку часу, стороннім перешкодам?

11. Ви часто водночас виконуєте багато справ і не встигаєте завершити їх?
12. На вашу думку, ви маєте достатньо сил, щоб розраховувати на успіх у житті?
13. Чи можете ви захопитися справою настільки, щоб забути про час і про себе?
14. Ви часто доводите розпочату справу до кінця?
15. Чи трапляється, що захоплення деталями заважає вам завершити розпочату справу?
16. Ви уникаєте зустрічей із людьми, позбавленими ділових якостей?
17. Ви часто у свої вихідні дні працюєте через те, що потрібно щось виконати?
18. Ви вважаєте, що визначальним у будь-якій справі є результат?
19. Погоджуючись на певну справу, ви зважаєте на те, наскільки вона для вас цікава?
20. Прагнення результату в будь-якій справі — ваша визначальна риса?

Обробка результатів

За кожен позитивну відповідь на запитання випробуванець отримує 1 бал. Сума балів за позитивні відповіді на непарні запитання (1, 3, 5, 7 та ін.) відбиватиме орієнтацію суб'єкта на процес діяльності, а сума балів за відповіді на парні запитання (2, 4, 6, 8 та ін.) — орієнтацію суб'єкта на результат.

7. «Матриця професійного вибору» Г. Резапкіної.

Подивіться на запропонований перелік предметів праці та перелік видів діяльності, підберіть для себе оптимальні пари із запропонованих варіантів. Таких виборів може бути від одного до трьох. Бажаємо успіху.

Який предмет праці Вам подобається?

1. Людина (діти, дорослі, учні, студенти, клієнти, покупці, співробітники).
2. Інформація (тексти, формули, схеми, іноземні мови, мови програмування).

3. Фінанси (гроші, акції, фонди, кредити).
4. Техніка (механізми, конструкції, прибори, машини).
5. Мистецтво (література, музика, театр, кіно, живопис).
6. Тварини (дикі, домашні, промислові).
7. Рослини (декоративні, садові, дикі).
8. Продукти харчування (м'ясні, рибні, молочні, кондитерські вироби, овочі).
9. Вироби (метал, тканини, деревина, ліки).
10. Природні ресурси (земля, ліс, водойми, корисні копалини).

Який вид діяльності Вам подобається?

1. Управління (керівництво діяльністю).
2. Обслуговування (надання різних послуг).
3. Освіта (виховання, навчання, розвиток іншої особистості).
4. Оздоровлення (профілактика та лікування).
5. Творчість (створення оригінальних витворів мистецтва).
6. Виробництво (виготовлення продукції).
7. Конструювання (проектування деталей, об'єктів).
8. Дослідження (наукове дослідження).
9. Захист (охорона).
10. Контроль (перевірка та спостереження).

Обрані Вами види праці та предмет діяльності (пари) – це ті параметри, що допоможуть уточнити вам напрям, у якому потрібно шукати майбутню професію.

Обрані варіанти пар:

- | | | |
|--------------|-------------------|--------------------|
| I варіант: | предмет праці – № | вид діяльності – № |
| II варіант: | предмет праці – № | вид діяльності – № |
| III варіант: | предмет праці – № | вид діяльності – № |

ВИДИ ДІЯЛЬНОСТІ		ВИДИ ДІЯЛЬНОСТІ							
		1. Управління (керівництво діяльністю)	2. Обслуговування (надання різних послуг)	3. Освіта (викладання, навчання, розвиток іншої особистості)	4. Оздоровлення та профілактика (лікування)	5. Творчість (створення оригінальних продуктів)	6. Промисловість (виготовлення продуктів)	7. Конструювання (проектування деталей, об'єктів)	8. Дослідження (наукове дослідження)
	1. Людина (діти, учні, студенти, дорослі, клієнти, покупці)	2. Інформація (тексти, схеми, іноземні мови, мови програмування)	3. Фінанси (гроші, акції, фонди, кредити)	4. Техніка (механізми, конструкції, прибори, машини).	5. Мистецтво (література, музика, театр, кіно, живопис)				
	Державне та муніципальне управління, Менеджмент організації, Управління персоналом, Адміністрування	Інформац. менеджмент, Маркетинг, маркетолог, Диспетчер, статистик, Зв'язки з громадськістю, забезпечення та адміністрування інформаційних систем	Економіст, Аудитор, Аналітик, Світова економіка, Національна економіка	Технолог, диспетчер, Системний аналіз та управління, інженер, Системи управління рухом та навігація, Автоматизація та управління	Режисер, Продюсер, Диригент				
	Соціальна робота, Продавець, Офіціант, Працівник салону краси	Перекладач, Екскурсовод, Бібліотекар, Журналістика, Лінгвістика, Філологія, Книжкова справа	Бухгалтер, Касир, Інкасатор, Математичні методи в економіці	Експлуатація транспорту та транспортного устаткування, Водій, Слюсар, Майстер	Грімер-візажист, Іміджмейкер, Стиліст-костюмер, Перукар, Технологія художнього оформлення, Кінооператорство, Звукорежисура				
	Вихователь, Викладач, Соціальний педагог, Педагогіка та психологія освіти, Соціальна педагогіка	Теорія та методика викладання, Інформаційні ресурси, Викладач, Ведучий телебачення	Консультант, викладач економічних дисциплін, Економічна теорія, Соціально-економічна освіта	Технологічна освіта, Фізико-математична освіта, Майстер виробничої справи	Художня освіта Викладання хореографії Викладач музики Викладач живопису Хореограф				
	Лікар, медсестра, Тренер, інструктор з фітнесу, Спеціальна педагогіка і психологія (інклюзія)	Лікар-діагност, Рентгенолог, Комп'ютерний діагност	Антикризовий менеджер, Антикризове управління	Фізіотерапевт, Біомедична інженерія, Біомедична техніка Майстер автосервісу	Пластичний хірург, Косметолог, Реставрація та реконструкція архітектурної спадщини				
	Режисер, Артист, Музикант	Програміст, Редактор, Web-дизайнер	Продюсер, Менеджер з проєктів	Конструктор, Дизайнер, Художник	Художник, Письменник, Композитор				
	Майстер виробничої справи	Коректор, Журналіст, Поліграфіст	Економіст, Бухгалтер, Касир	Станочник, Машиніст, Апаратчик	Ювелір, Графік, Кераміст				
	Стиліст, Пластичний хірург, Генетика, Геронтологія	Картограф, Програміст, Web-майстер, Комп'ютерні науки, Інформаційні технології, Математичне забезпечення та адміністрування інформаційних систем	Планування, Менеджер з проєктів, Економіка, Математичні методи в економіці	Інженер-конструктор, Архітектура, Будівництво, Прикладна механіка, Машинобудування, Електроніка	Архітектор, дизайнер, Режисер, Музичне та художнє мистецтво, Кіномистецтво, Літературна творчість, Акторське мистецтво, Дизайн інтер'єра, Художнє проектування				
	Психолог, Лаборант, Слідчий Криміналістика	Соціолог, Математик, аналітик, Прикладна інформатика, Лінгвістика, філологія, Історико-архівоведення	Аудит, Економіст, Аналітик, Фінанси та кредит	Технічна фізика, Математика, Інформатика, Нанотехнології	Мистецтвознавець, Журналіст, критик, Театрознавство, Мистецтвознавство, Кінознавство, Музикознавство, Музейна справа, Культурологія				
	Поліцейський, Адвокат, Юриспруденція, Безпека життєвості, Захист у надзвичайних ситуаціях	Арбітр, Юрист, Комп'ютерна безпека, Безпека телекомунікацій	Інкасатор, Охоронець, Антикризове управління	Пожежний, Сапер, Інженер, Випробування та експлуатація техніки, Зброя та системи озброєння	Постановник трюків, Дублер, Музейна справа та охорона пам'яток, Реставрація, Реконструкція				
	Митник, Прокурор, Юриспруденція, Сертифікація	Коректор, Системний програміст, Статистика, Редагування, Документоведення	Податковий інспектор, Ревізор, Бухгалтерський облік, Аналіз і аудит	Випробування та експлуатація техніки, Технік-контролер	Консультант, Випускаючий редактор, Театрознавство, Мистецтвознавство, Кінознавство, Музикознавство, Музейна справа Культурологія				

Література

1. Закатнов Д.А. Стан та перспективи професійної орієнтації школярів / Нові напрямки творчого розвитку особистості школяра. Матеріали науково-практичної конференції. – К., 2004. С. 39-41.
2. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения. – Ростов-на-Дону, 1996. – 512 с.
3. Самоактуализация личности и образование. – Киев-Донецк, 1994. – 50 с.
4. Пряжников Н.П. Профессиональное и личностное самоопределение. – М., 1996. – 256 с.
5. Собчик Л.Н. Введение в психологию индивидуальности. – М., 1998. – 512 с.
6. Федоришин Б.О. Психолого-педагогічні основи професійної орієнтації старшокласників, автореф. дис. ... докт. пед. наук./13.00.04. – К.: 1996. – 48 с.
7. International Standart Classiffiration of Pofessions. Senewa, 1978.
8. Боровский А.Б. и др. Система методов профессиональной ориентации / А.Б. Боровский. – К., 1993. Кн. 1. – 162 с.
9. Вітковська О.І. Професійне самовизначення особистості і практичні аспекти професійної консультації.: Монографія / О.І. Вітковська. – К.: Науковий світ, 2001. – 91 с.
10. Зеер Э.Ф. Психология профессионального самоопределения в ранней юности: Уч. Пос. / Э.Ф. Зеер – М.: МПСИ; Воронеж НПО МОДЭК, 2007. – 39 с.
11. Зеер Э.Ф. Психология профессионального развития / Э.Ф. Зеер. – М.: Академия, 2006. – 240 с.
12. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения / Е.А. Климов. – М.: Академия, 2004. – 56 с.
13. Климов Е.А. Как выбирать профессию / Е.А. Климов. – М.: Просвещение, 1990. – 159 с.
14. Методи психодіагностики в системі професійної консультації безробітних: Методичний посібник. – К., 2000. – 314 с.
15. Митина Л.М. Психологическое сопровождение выбора профессии / Л.М. Митина. – М.: МПСИ, 2003. – 72 с

16. Орлов В.А. Психологическое профконсультационное собеседование как метод интенсификации профессионального самоопределения старших подростков / В.А. Орлов // Психологические средства выявления особенностей личностного развития подростков и юношества. – М.: АПН, 1990. – С.131-140.

11. Профорієнтаційна робота психолога / Упоряд. Т. Гончаренко. – К.: Шк. Світ, 2007. – 128 с.

12. Пряжников Н.С. Профессиональное и личностное самоопределение / Н.С. Пряжников. – М.: ИПП, Воронеж: МО-ДЭК, 1996. – 246 с.

13. Пряжников Н.С. Теория и практика профессионального самоопределения / Н.С. Пряжников. – М.: МГППИ, 1999. – 108 с.

3.2. Кар'єрний розвиток особистості як предмет психологічного супроводу навчання дорослих

Концептуальні засади психологічного консультування особистості з проблем побудови та реалізації освітньо-професійного шляху ґрунтуються на: вихідних положеннях психотехніки (І. Шпільрейн, С. Геллерштейн, А. Гастев, А. Болтунов, А. Щербаков, В. Чебишев, А. Журавський, Н. Бернштейн, Б. Теплов), психології праці (І. Бойко, К. Гуревич, В. Димерський, В. Зінченко, Б. Ломов, Е. Мілерян, Д. Ошанін, Д. Панов, В. Шадріков); філософсько-психологічних ідей людиноцентризму (І. Зязюн, В. Кремень, С. Максименко), психологічних теоріях особистості, діяльності, мотивації, особистісно-орієнтованого виховання (І. Бех, В. Вілюнас, Л. Виготський, Г. Костюк, О. Леонтьєв, А. Маслоу, С. Рубінштейн, А. Петровський, В. Петровський, К. Роджерс, В. Рибалка, Т. Титаренко, Х. Хекхаузен); психологічних засадах професійного самовизначення, профорієнтації і профвідбору, готовності до професійної праці (О. Донченко, Е. Зеєр, Є. Клімов, Є. Мілерян, І. Назімов, Д. Ніколенко, П. Перепелиця, В. Моляко, А. Осницький, Н. Побірченко, М. Пряжніков, В. Синявський, Б. Федоришин) [30]; особистісно-професіологічному підході, що є інтегрованою єдністю особистісного, діяльнісного та професіологічного компонентів, у структурі якої перший компонент співвідноситься з визнанням особистості як мети, суб'єкта і головного критерію психологічного консультування, другий полягає в тому, що діяльність – основа, засіб, умова та чинник розвитку особистості. Третій компонент відтворює взаємосполучення і взаємовідповідність особистості та професії [31].

Психологічне консультування з проблем кар'єрного розвитку особистості розуміється як засіб недирижтивного психологічного впливу на людину, зокрема на процес освітньо-професійного самовизначення та забезпечення формування особистісного ставлення до професійної діяльності на основі

врахування унікального життєвого та професійного досвіду кожної особистості. Під час такого консультування у людини поступово формується готовність до усвідомленої розбудови, корекції та реалізації перспектив кар'єрного зростання, готовності розглядати себе у часі, самостійно відшукувати і збагачувати сенси власної професійної діяльності. Основним завданням кар'єрного консультування є формування нешаблонних способів дії, які дозволяють особистості відповідно до її кар'єрних орієнтацій, професійних ресурсів з урахуванням вимог професійної діяльності до людини.

Кар'єрне консультування є відносно новою сферою психологічної практики, що виникла у відповідь на потреби людей, які відчувають труднощі у вирішенні питань особистісно-професійного розвитку. Кар'єрне консультування як складова професійної орієнтації населення – це сукупність процедур, спрямованих на допомогу людині у вирішенні проблем і прийнятті рішень щодо професійної кар'єри, мета яких – допомогти людині зрозуміти, що відбувається в її життєвому просторі та осмислено досягти поставленої мети на основі усвідомленого вибору шляхів та способів вирішення проблем кар'єрного розвитку. При цьому визнається, що незалежна, відповідальна людина здатна приймати самостійні рішення, а кар'єрний консультант створює умови, що заохочують її до вольової поведінки у прийнятті рішень стосовно професійної кар'єри.

Психологічна консультація з проблем кар'єрного розвитку особистості є одним з видів профорієнтаційної роботи, яку в найзагальнішому розумінні можна визначити як спеціальну діяльність з надання психологічної допомоги, що спрямована на актуалізацію, розвиток, усвідомлення людиною тих якостей, що впливають на її професійне самовизначення, побудову та реалізацію кар'єрних планів. Така консультація спрямовується на різні вікові та соціальні групи: на молодь, яка тільки вступає на ринок праці, на доросле населення, зайняте у різних сферах професійної діяльності, на безробітних, а також незайняте населення. Необхідно зазначити, що зміст поняття «кар'єрне

консультування», насамперед, залежить від теоретичного підходу, на якому ґрунтується діяльність кар'єрного консультанта, від його уявлень про чинники професійного вибору і самовизначення особистості, успішності професійної діяльності та особистісного розвитку.

Якщо розглядати теорії щодо взаємодії особистості й професії, то умовно можна визначити два основних напрями кар'єрного консультування. До першого напрямку належать ті теорії, що ґрунтуються на диференційно-типологічному підході та на запереченні впливу професії на людину. Зокрема, до цього напрямку належить теорія рис та чинників професійного вибору, що була запропонована Ф. Парсонсом, і типологічна теорія Дж. Голланда. Відповідно до теорії Ф. Парсонса кожний індивід має унікальні властивості [1]. Ці властивості обумовлюють схильність людини до певного виду праці. Основа вибору професії – відповідність особистісної структури та структури професійних вимог. Можливість бути професійно успішним має той індивід, властивості якого співпадають з вимогами професії. Отже, завдання психологічної консультації з проблем кар'єрного розвитку особистості полягає у наданні людині допомоги з проектування кар'єри на підставі визначення та узгодження її можливостей стосовно особистісно-професійного розвитку в обраній нею професійній сфері, що відповідає її індивідуально-психологічним особливостям. Саме у контексті цієї теорії накопичено та проаналізовано великий професіографічний матеріал, розроблено класифікації професій, принципи професійного відбору. Згідно з типологічною теорією Дж. Голланда професійний вибір й успішність професійної діяльності зумовлюються такими якостями особистості, як ціннісні орієнтації, інтереси, установки, ставлення тощо. На основі провідних компонентів особистісної спрямованості Дж. Голланд створив типологію особистості. Кожний з виокремлених типів особистості описується дослідником за такою схемою: цілі, цінності, «Я-образ», професійні ролі, яким

віддається перевага, загальні і спеціальні здібності, оригінальність досягнень, особистісний розвиток, життєвий шлях [4].

Всіх людей в залежності від особливостей їхньої особистості, за Дж. Голландом, умовно можна поділити на 6 груп-типів: реалістичний, дослідницький, соціальний, конвенційний, підприємницький, артистичний. Відповідно до цих типів особистості існує 6 типів професійного середовища. За Дж. Голландом, професійне середовище – це певне оточення, створене особистостями зі спільними поглядами, схильностями, реакціями й уподобаннями. Тип професійного середовища визначається спрямованістю професійних інтересів переважної більшості індивідів. Головна ідея кар'єрного консультування полягає в тому, що успіх у професійній діяльності, задоволеність нею, можливість розвитку в її межах визначається, насамперед, відповідністю професійного типу особистості типу професійного середовища.

До другого напряму належать ті теорії, представники яких визнають вплив професії на особистість, її професійний розвиток. Зокрема до них належать теорії соціального навчання, теорія прийняття рішень, теорія самоактуалізації А. Маслоу, теорія конгруентності Я-концепції і професії Д. Сьюпера. У контексті розвивальних теорій кар'єрний розвиток особистості розглядається як частина загального розвитку людини. Вибір професії та кар'єрний розвиток – це тривалі розгорнуті у часі процеси, які охоплюють період від дитинства до юнацтва та від ранньої дорослості до старості. У світлі теорій соціального навчання пояснюється, чому людина вибирає ту або іншу професію, досягає вершини кар'єри, і чому у певні моменти життя вона прагне змінити професію.

Взаємодія природно обумовлених і набутих особливостей, умов середовища, сукупність подій, досвід формують індивідуальний підхід до вибору професії. У руслі теорії прийняття рішень розглядаються поняття «вибір професії» та «професійний розвиток» як процеси прийняття рішень. Особистість збирає необхідну інформацію щодо можливих професійних

виборів, усвідомлює та оцінює її, і після цього обирає певне рішення. Щоб прийняти раціональне рішення стосовно майбутньої професії, людина має засвоїти ефективні стратегії прийняття рішень. В основі теорії самоактуалізації А. Маслоу полягає визнання величезних потенцій людини й водночас розчарування тим, наскільки рідко та неповно вони реалізуються. «У кожному з нас – зазначає А. Маслоу – є нереалізовані й нерозкриті можливості. Практично кожна людина спроможна досягти у своєму житті значно більшого, ніж вона досягла в реальності» [33].

Центральна ідея концепції – це ідея самоактуалізації людини, її бажання удосконалюватися. У контексті розвивальних теорій широко відомою є теорія конгруентності Я-концепції і професії Д. Сьюпера [1]. На вибір професії впливає Я-концепція особистості, тобто уявлення людини про саму себе. Розвиток Я-концепції починається у ранньому дитинстві. Індивід у процесі виконання різноманітної за змістом діяльності визначає свої здібності. Людина несвідомо шукає професію, де вона буде зберігати відповідність своїм уявленням про себе, а входячи у професію, буде шукати здійснення своєї відповідності. Прагнення до самовизначення – це передумова становлення процесів професійного і особистісного самовизначення. За думкою Д. Сьюпера, для оптимального вибору професії, а також успішного професійного розвитку людина має: пізнати себе та сформувану реалістичну Я-концепцію; поважати себе, прагнути до саморозвитку; здобути розгорнуту інформацію про світ професій; розвинути здатність до прийняття доцільних рішень; позитивно ставитися до праці взагалі; мати необхідні якості, які потребує світ праці (відповідальність, вміння співпрацювати з іншими) [22].

Вибір кар'єри – це більше, ніж просто рішення обрати професію, за допомогою якої людина збирається заробляти собі на життя. Професія впливає на спосіб життя людини в цілому, оскільки професійні ролі пов'язані з іншими життєвими та соціальними ролями людини. Так, від професії залежить спосіб

життя людини, соціальна ідентичність, вибір друзів, манера одягатися, захоплення, рівень доходів, стреси, місце проживання тощо. Крім того, професійні спільноти являють собою міні культури, де задовольняються соціальні потреби й формуються цінності. Отже, людина має надзвичайно серйозно ставитися до вибору своєї кар'єри. Проте це часто відбувається без систематичного усвідомлення своїх можливостей. Тому важливо, щоб люди якомога раніше отримували інформацію, що стосується вибору кар'єри, і входили в ринок праці з ретельно продуманими планами.

Кар'єрне консультування як міжособистісний процес має на меті здійснення допомоги людині у вирішенні нею питань з особистісно-професійного розвитку, що як процес побудови та реалізації кар'єри охоплює етапи вибору професії, її освоєння, адаптації до професійної діяльності та професіоналізації в праці. У такий спосіб, розвиток кар'єри є процесом, що здійснюється впродовж усього життя та динамічно взаємодіє з іншими аспектами життя. До переліку проблем стосовно кар'єри відносяться питання зняття невизначеності у виборі кар'єри, підвищення ефективності праці, боротьби зі стресом, адаптованості до умов праці, невідповідності людини і професійного середовища, а також проблема незадовільної інтеграції професійних та інших соціально-життєвих ролей.

Психологічне консультування з проблем кар'єрного розвитку особистості є засобом недирективного психологічного впливу на процес освітньо-професійного самовизначення та забезпечення формування особистісного ставлення до професійної діяльності на основі врахування унікального життєвого та професійного досвіду кожної особистості. Під час такого консультування у людини поступово формується готовність до усвідомленої розбудови, корекції та реалізації перспектив кар'єрного зростання, готовності розглядати себе у часі, самостійно визначати і збагачувати смисли власної професійної діяльності. Основним завданням кар'єрного консультування є формування таких способів дії, які б дозволяли самореалізува-

тися особистості відповідно до її кар'єрних орієнтацій, професійних ресурсів з урахуванням вимог професійної діяльності. Кар'єрне консультування як складова професійної діяльності психолога включає: психологічний супровід вибору кар'єри, визначення ступеня узгодженості життєвих, професійних цінностей та ідеалів, професійних нахилів та здібностей, рівня домагань і професійних намірів, кар'єрних компетенцій особистості. Психологічний супровід планування кар'єри – це допомога у професійній побудові та прогнозуванні кар'єрних планів, формуванні внутрішньої готовності особистості до усвідомленого і самостійного проектування кар'єри, у виборі способів їх здійснення, аналізі кар'єрного потенціалу і зовнішніх факторів, в оцінці можливих ризиків і засобів їх уникнення або подолання. Психологічний супровід реалізації кар'єри потребує найбільш тривалого у часі періоду здійснення кроків, передбачених кар'єрним планом; психологічну допомогу в оцінці і корекції кар'єри.

Консультування з питань кар'єри охоплює широкий спектр різноманітних проблем, вирішення яких сприятиме більш успішному та цілеспрямованому професійному розвитку різних категорій дорослого населення. Модель психологічного консультування дорослих з проблем кар'єрного розвитку включає такі компоненти: *діагностико-формульальний* (визначення замовлення людини і формування в неї позитивного ставлення до консультативної допомоги з проблем кар'єрного розвитку особистості); *діагностико-прогностичний* (визначення та аналіз очікувань людини); *операційно-технологічний* (вибір діагностико-консультативних засобів та реалізація стратегій та технологій консультування); *результативно-прогностичний* (аналіз досягнених результатів, визначення подальшої мети професіоналізації особистості). Модель спрямована на допомогу людині у визначенні, усвідомленні та диференціації кар'єрних цілей і способів їх досягнення з урахуванням як особистісних якостей суб'єкта кар'єри, так і соціальних, організаційних, технологічних умов, що визначають процес плануван-

ня кар'єри та розробки заходів, що забезпечують ефективність реалізованої кар'єрної діяльності [11].

Використання цієї моделі надало можливість визначити, що цілі кар'єрного консультування мають свої особливості, і досить часто кар'єрний розвиток або досягнення певного успіху і соціального статусу не виділяються самими клієнтами у консультативному запиті як проблема. Слід зазначити, що характер запиту не завжди усвідомлюється клієнтом в силу того, що сформульована проблема, як правило, є наслідком, а виявлення першопричини виступає завданням психолога-консультанта. Консультації, як правило, спрямовані на допомогу у визначенні, усвідомленні та диференціації кар'єрних цілей і способів їх досягнення з урахуванням як особистісних якостей суб'єкта кар'єри, так і соціальних, організаційних, технологічних умов, що визначають процес планування кар'єри та розробки заходів, що забезпечують ефективність її реалізації. На сучасному етапі найбільш затребуваними є послуги психологів-консультантів, які можуть надати комплексний міждисциплінарний підхід до вирішення проблем, враховуючи складність кар'єри як явища, процесу і результату діяльності суб'єкта.

Особливості психологічного консультування з питань кар'єри зумовлені затребуваністю даної роботи в соціально-освітньому просторі і запитів практики психологічних служб як самостійного виду професійної діяльності психолога. Сутність психологічного кар'єрного консультування можна визначити як роботу за такими напрямками: виявлення зовнішніх і внутрішніх умов та детермінант кар'єрного розвитку людини; визначення мети, мотивів і спрямованості особистості; корекція бачення власної кар'єри (типу, виду траєкторії, досягнень, успіхів та можливих невдач у процесі реалізації кар'єри); профілактика регресу, синдрому вигорання; зниження негативних наслідків кар'єрних криз. Психологи-консультанти можуть надати допомогу в оцінці особистісних характеристик, емоційно-вольових якостей, здібностей, загальної і соціальної самоефективності особистості (психодіагностична програма

оцінки кар'єрних компетенцій); у вдосконаленні рефлексії, самоконтролю і формуванні успішності як особистісної якості суб'єкта кар'єри (тренінги, ділові ігри, проєктна діяльність тощо); у побудові ефективних моделей поведінки, кар'єрної діяльності та успішної міжособистісної взаємодії; у формуванні конкурентоспроможної і стресостійкої особистості.

Особливе місце в консультативній діяльності психолога-консультанта займає робота (профілактика, пом'якшення) регресивного розвитку особистості, попередження професійної деформації та емоційного вигорання. Цьому сприяє корекція індивідуальної концепції суб'єкта кар'єри. Метою психологічного консультування у цьому випадку є формування почуття адекватності, розвиток адаптивності, що в широкому сенсі працює на узгодження рівня розвитку особистості суб'єкта кар'єри з вимогами його системного оточення і визначення напрямку і методів самоаналізу та самооцінки.

Іноді консультативна підтримка потрібна суб'єкту кар'єри для більш ефективного здійснення щоденних обов'язків. Перелік завдань персонального психологічного консультування з проблем кар'єри охоплює широке коло питань. Основними результатами індивідуального консультування з проблем кар'єри є: а) цілеспрямована зміна технології міжособистісної та організаційної взаємодії, структури кар'єрної діяльності; б) адаптація суб'єкта кар'єри до сучасних соціально-економічних умов; в) виявлення сутності соціально-психологічних проблем, допомога в їх усвідомленні та визначення можливостей ресурсного потенціалу суб'єкта кар'єри.

3.2.1. Місце і роль психодіагностики у кар'єрному консультуванні особистості

Психодіагностична робота не є самоціллю для кар'єрного консультанта. Результати психодіагностики – це підґрунтя для розробки рекомендацій щодо оптимізації особистісно-професійного розвитку особи та реалізації професійної кар'єри. Також психодіагностика необхідна для забезпечення контролю

за динамікою цього процесу, запобігання можливих відхилень, визначення програми роботи з людиною, яка звернулась за допомогою, оцінки ефективності самої консультаційної роботи [51].

Отже, результати психодіагностики дають кар'єрному консультанту інформацію, на підставі якої він прогнозує проведення подальшої роботи з питань кар'єрного розвитку особистості. У консультуванні людина розглядається психологом як органічне ціле, в єдності різноманітних властивостей, і вимагає до себе цілісного підходу. Також цілісність особистості передбачає використання аналітико-синтетичного підходу до вивчення особистості через виявлення, аналіз та оцінку її компонентної структури з наступним синтезуванням аналітичних показників. Важливо зазначити, що у виборі методів психодіагностики у процесі кар'єрної консультації має враховуватися змістовна і динамічна сторони професійної діяльності людини. Змістовна сторона професійної діяльності – це сукупність певних знань, вмінь і навичок, цілей діяльності, які розкривають її вимоги до особистості, до розвитку її здібностей. Динамічна сторона професійної діяльності виявляється у формі певних вимог до швидкості, темпу, інтенсивності перебігу психофізіологічних процесів. Кар'єрний консультант у роботі з виявлення психічної своєрідності людини, її індивідуальності найчастіше використовує певні способи дослідження психічних властивостей: тести, опитувальники, анкети, самооцінювальні шкали, спостереження, бесіди, аналіз результатів діяльності та ін.

Для виявлення інтересів, схильностей, професійних уподобань доцільно використовувати такі відомі методики, як: «Карта інтересів» (Є. Клімов), «Диференційно-діагностичний опитувальник» (ДДО, Є. Клімов), «Опитувальник професійної готовності» (Л. Кабардова), опитувальник «Комунікативно-організаторські схильності (КОС-2, В. Синявський), опитувальник Дж. Голланда, опитувальник «Ціннісні орієнтації» (М. Рокич). Для діагностики здібностей використовуються спостереження, аналіз результатів діяльності, тести [4].

Як відомо, здібності – це динамічні утворення, вони розвиваються. Тому за результатами їхньої діагностики важко побудувати надійний довгостроковий прогноз. До того ж вони достатньо пластичні, можлива компенсація одних здібностей іншими. Отже, в рекомендаціях щодо вибору професії при недостатньо розвинених здібностях (хоча рівень їхнього розвитку не має бути критично низьким) необхідно орієнтуватися на інтереси і схильності особистості, оскільки шляхом самовиховання вона може значно просунути в розвитку здібностей, важливих для набуття обраної професії та подальшої професійної діяльності. Та або інша професія вимагає певної швидкості темпу її виконання, вміння переключатися з одного завдання на інше. У цілому ряді професій вимоги до динамічних характеристик психіки найбільш важливі й можуть утворювати певні обмеження для формування професійної придатності. В основі формально-динамічних особливостей психіки знаходяться властивості нервової системи. Вони практично не змінюються впродовж життя людини, оскільки визначаються генотипом. Для діагностики індивідуально-типологічних особливостей особистості у профконсультації використовують зазвичай такі методики, як: теплінг-тест Є. Ільїна, опитувальник структури темпераменту (ОСТ) В. Русалова [4].

Проведення психодіагностичного обстеження у контексті кар'єрної консультації ґрунтується на таких основних принципах: [22]

- *принцип добровільної участі в обстеженні;*
- *принцип комплексного підходу:* досліджуються різні психічні властивості та їх взаємозв'язки на особистісно-мотиваційному рівні (мотиви, схильності, інтереси, особистісні властивості, насамперед, екстраверсія-інтраверсія, емоційні особливості, комунікативні здібності); рівні пізнавальних здібностей (дослідження ступеня прояву різних властивостей і видів уваги, пам'яті, мислення, уяви тощо); рівні нейро- і психодинамічних

властивостей, тобто вивчення властивостей нервової системи і особливостей темпераменту;

- *принцип конфіденційності інформації*: результати психодіагностичних обстежень не підлягають розголошенню;
- *принцип персональної відповідальності*: психолог несе персональну відповідальність за правильність постановки психологічного діагнозу, адекватність застосованих діагностичних методів та психокорекційних заходів.

Не повинен залишатися поза увагою кар'єрного консультанта ще один важливий аспект використання психодіагностичних методик: щоб тест давав психологу потрібну інформацію, він має за своїми теоретичними основами співпадати з теоретичним підходом, який використовується у консультуванні або, щонайменше, необхідне усвідомлення психологом теоретичних основ тестів, які він застосовує у своїй практиці [3]. А це можливо тільки при відповідній кваліфікації кар'єрного консультанта. Слід зазначити, що зміст і засоби психодіагностики в кар'єрній консультації змінюються в залежності від етапу особистіно-професійного розвитку людини, а також від того, хто проводить психодіагностичне обстеження (наприклад, педагогічні працівники або психолог). Так, на більш ранніх етапах розвитку особистості, присутність психодіагностики в роботі з формуванням кар'єрних орієнтацій має дещо специфічний характер: в молодшому шкільному та в підлітковому віці кар'єрне консультування переважно має інформаційну спрямованість. Отже, психодіагностика в кар'єрному консультуванні дітей шкільного віку представлена, здебільшого, як самодіагностика та самопізнання під керівництвом консультанта, що здійснюється з метою розвитку самосвідомості учнів, їх здатності до самоаналізу та самооцінки індивідуальних особливостей. Зазначимо, що такий вид роботи може зберігатися і на наступних етапах особистіно-професійного розвитку, але, звісно, він буде значно складнішим за своїм змістом і формою відповідно віковим і освітнім можливостям особи-

стості. Так, у старшокласників результатом самодіагностики є створення власного психологічного портрета, у процесі якого у них з'являється можливість більш конструктивно структурувати та сформулювати свої особисті запити стосовно проблем кар'єрного розвитку з метою їх подальшого опрацювання з психологом.

Психодіагностичний етап кар'єрної консультації є найбільш тривалим за часом і достатньо трудомістким у плані виконання функцій кар'єрного консультанта. Так, наприклад, психодіагностичне обстеження з метою консультації щодо вибору майбутньої професії проходить у два етапи. На першому етапі виявляються інтереси, схильності й уподобання, ступінь їхнього прояву, стійкості, діапазону. На підставі аналізу виявлених інтересів формуються вимоги до професії, яка обирається особистістю. Це вимоги – до психічних, психофізіологічних і особистісних якостей суб'єкта діяльності. На другому етапі проводиться діагностика психологічних якостей, що розглядаються як професійно важливі. У ході інтерпретації результатів психодіагностичного обстеження встановлюється ступінь відповідності психологічних властивостей суб'єкта вибору професії її вимогам. У процесі кар'єрного консультування необхідно приділяти увагу щодо вивчення ставлення людини до своїх проблем, до визначення ролі тієї чи іншої проблеми в житті, готовності до того, щоб переглянути свою позицію стосовно певного питання, що обговорюється під час консультування. Співставлення результатів діагностики і уявлень людини про себе може слугувати конструктивним підґрунтям у подальшій роботі з саморозуміння та самопізнання, уточнення своїх життєвих цілей, напряму бажаних змін, визначення способів їх досягнення.

Уявлення та ставлення особистості, зазвичай, вивчаються за допомогою різного роду анкет. Таке анкетування оптимізує рефлексію. За його результатами можна визначити найбільш актуальні теми для подальшого вивчення та обговорення. Створення кар'єрним консультантом психологічного портре-

ту особистості може слугувати засобом включення в діалог з ним. Отже, поряд з традиційною інформативною функцією психодіагностика виконує і комунікативну функцію, оскільки допомагає залучити особистість до співпраці та взаємодії з кар'єрним консультантом. Таке опрацювання результатів психодіагностики стимулює особистість до самопізнання і самоудосконалення в контексті підготовки до майбутньої професійної діяльності.

Також у профорієнтаційній діагностиці є ще один важливий напрям, який має виключне значення для проведення ефективної психокорекції з людьми, які переживають труднощі у соціально-психологічній адаптації до професійного середовища або які втратили роботу. Так, професійне навчання і професійна діяльність особистості можуть відбуватися в ускладнених соціальних, соціально-економічних умовах [43]. Наприклад, особистість може зіткнутися з труднощами в адаптації до умов навчання у закладі професійної освіти або до умов професійної діяльності. Вона в будь-який час може втратити роботу, і подальша її професійна кар'єра багато в чому визначається здатністю опановувати ускладнені умови. Цей напрям у діагностиці передбачає виявлення психічних адаптаційних можливостей окремої людини з урахуванням вимог конкретної ситуації, типів її адаптивної (активно-перетворювальної або пасивної) поведінки, а головне – здатності до саморозвитку зі збереженням своєї аутоідентичності. Стратегія кар'єрного консультативно-психодіагностичного дослідження в ситуаціях деформуючих професійних змін має бути спрямована, насамперед, на виявлення сформованості механізмів особистісного зростання, які зумовлять відновлення всієї системи «Я». Це відновлення передбачає створення нового більш ускладненого, гармонійного (збалансованого) і достатньо стійкого образу «Я». Основним з таких механізмів є рефлексія.

Також необхідно вивчити мотиваційний аспект особистості внаслідок того, що змінюються або зовсім втрачаються провідні мотиви, змінюється сенс життя. Важливим напрямом ді-

агностичної роботи є вивчення психологічного часу особистості, оскільки в періоди змін у професійній кар'єрі, особливо кризових змін, в особистості часто виникає відчуття, що вона випадає з життєвого потоку. У людини змінюється переживання часу, її ставлення до минулого, сьогодення та майбутнього. Проведені дослідження виявили у значної кількості людей у ситуаціях кризових змін скорочення часової перспективи або її повну невизначеність, їх часову дезорієнтацію (переважає орієнтація на минуле), сприйняття сьогодення виключно у негативному світлі, що, у свою чергу, впливає на мотивацію особистості, її активність і здатність долати життєві та професійні ускладнення. Отже, можна визначити ще одну мету психодіагностики у процесі кар'єрної консультації – виявити те, що заважає особистості досягти позитивних результатів у професійному розвитку, засвоїти нові або перетворити старі професійні ролі.

На кожному етапі індивідуального професійного шляху ці проблеми мають свою специфіку, яка зумовлена віковими та індивідуальними особливостями, статтю, особливостями професійної діяльності, життєвим та професійним досвідом особистості. Логічно припустити, що якщо ми ставимо за мету перетворити особистісне визначення у самовизначення, то недостатньо лише повідомити результати діагностики у вигляді рекомендацій та побажань. Необхідне усвідомлення (пізнання та аналіз) особистістю явищ власної свідомості, а також їх переусвідомлення. А для цього потрібно створити такі умови, за яких рефлексія стає природною та максимально можливою, тобто необхідно створити рефлексивне середовище. Для цього формуються проблемно-конфліктні ситуації, установка на активне співробітництво з психологом, максимальна відвертість у прояві своїх поглядів, безоцінне ставлення кар'єрного консультанта до клієнта [23].

Для найбільш повного використання результатів діагностики клієнт має бути повністю включений у процес інтерпретації отриманих даних, обмірковуючи їх значення у вирішенні його

проблем. При інтерпретації результатів тестування, кар'єрний консультант: узагальнює цілі проведення тестових процедур; розшифровує шкали оцінок, ознайомлює досліджуваного з набраними балами і обговорює з ним, яке значення мають для нього отримані результати; інтегрує результати за тим або іншим тестом з уявленнями людини щодо самої себе, допомагаючи їй побачити взаємозв'язок між отриманими результатами і своїми особистісними особливостями.

Дуже часто, особливо проводиться групове психодіагностичне обстеження. Важливим у даному контексті є знаходження оптимальної форми передачі діагностичних даних учасникам групи. Але цьому має передувати ґрунтовний кількісний та якісний аналіз результатів тестування. Далі пропонуються найбільш оптимальні форми групового ознайомлення з результатами діагностики: виокремлення проблем, які властиві більшості учасників групи; виокремлення проблем, властивих окремим підгрупам групи; виокремлення проблем, які властиві деяким учасникам групи. Зазначимо, що така структуризація психодіагностичних даних дозволяє психологу одразу ж виявити за певними показниками своєрідність та рівень психічного розвитку досліджуваних, а також визначити напрями психологічної допомоги стосовно питань кар'єрного розвитку.

Особливу увагу при структуризації психодіагностичних даних необхідно приділяти якісному аналізу, оскільки саме він дозволяє розкрити причини тих чи інших виявлених проблем у психічному розвитку особистості, а також шукати шляхи їх вирішення. При ознайомленні людини з результатами психодіагностики доцільно попередньо надавати цікаву і корисну пізнавальну інформацію про ті чи інші індивідуально-психологічні особливості, що підлягали тестуванню, оскільки такі знання викликають зацікавленість з боку досліджуваного, сприяють його психологічній просвіті. Таку інформацію слід доповнювати практичними ситуаціями, в яких людина застосовує свої властивості або здібності. Це допомагає їй краще усвідомити свої проблеми та необхідність їх вирішення. Окрім цього, таке

знайомство з результатами тестування є ефективним засобом попередження можливих ускладнень у навчанні професійній діяльності, житті [11].

При репрезентації даних необхідно особливо ретельно обирати такі відомості про особистість та шляхи їх подання, які б допомагали уникати небажаної негативної емоційної реакції, щоб жодним чином не образити почуття її гідності. Тому зусилля кар'єрного консультанта повинні спрямовуватися, насамперед, на створення і збереження атмосфери психологічної безпеки. Тільки в умовах абсолютної довіри до психолога застосування різних методик та технік кар'єрного консультування дає максимальний ефект. Головними чинниками, які впливають на створення атмосфери безпеки, є розвиненість професійно важливих якостей кар'єрного консультанта.

Таким чином, результати психодіагностичного обстеження – це надійне джерело інформації для кар'єрного консультанта. Водночас, психодіагностика в профконсультаційному контексті виявляється саме тим інструментом, який відкриває людині її скриті резерви й актуальні можливості у професійному просторі.

Підвищення надійності та об'єктивності психодіагностичного дослідження пов'язане з визнанням багатоаспектності людських проблем. Тому необхідно використовувати методики, які виявляють різні сторони їх прояву. При цьому у проведенні психодіагностичного обстеження слід уникати спроб знайти універсальну методику, яка б вирішувала будь-яку діагностичну задачу або, навпаки, застосовувати безліч методик без врахування того, що вони повинні оптимально відповідати діагностичному завданню і складати цілісну систему. Професійність консультанта, насамперед, проявляється у тому, що він здатний точно визначати необхідний показник.

3.2.2. Психологічні особливості проведення кар'єрної консультації особистості

У наданні профконсультативної допомоги населенню умовно можна виділити декілька напрямів, а саме: адаптивний, стимулюючий, корекційний, реабілітаційний, довідково-інформаційний, медико-психологічний [41]. Розглянемо, який зміст кар'єрно-консультативної роботи передбачається за кожним напрямом.

Адаптивний напрям: кар'єрне консультування зорієнтоване на допомогу особистості у процесі входження в новий трудовий колектив, адаптацію до професійного навчального закладу, засвоєнні нової соціальної ролі або в опануванні новою діяльністю.

Стимулюючий напрям: надання психологічної допомоги особам у ситуації професійного самовизначення. Головні завдання, які вирішуються в контексті стимулюючого консультування – формування внутрішньої готовності до усвідомленої самостійної побудови та реалізації нової професійної перспективи. Ця робота ґрунтується на збагаченні уявлень особистості про свої професійні можливості, зміцненні її впевненості у власних силах, мотивуванні професійного самовдосконалення.

Корекційний напрям: кар'єрне консультування розраховане на осіб у стані кризи професійного становлення, а також які мають ускладнення у професійному спілкуванні. Цей напрям профконсультування вимагає високого професіоналізму з боку консультанта, оскільки передбачає роботу з внутрішнім світом особистості, застосування психотерапевтичних технологій.

Реабілітаційний напрям: психологічна допомога надається особам, які частково втратили працездатність, та інвалідам і передбачає морально-емоційну підтримку, формування активної внутрішньої позиції, активізацію потенціалу особистості.

Довідково-інформаційний напрям: інформування щодо питань вибору професії, працевлаштування.

Медико-психологічний напрям: консультаційна допомога особистості надається з врахуванням стану її здоров'я та ін-

дивідуальних психофізіологічних особливостей. Визначення професійної придатності людини у контексті цього напрямку розглядається як з'ясування найбільш повної відповідності індивідуальних особливостей вимогам діяльності, групам професій або окремій професії з метою переважного використання у професійній діяльності функціонально розвинутих фізіологічних систем і охорони функціонально неповноцінного органу або системи.

Слід зазначити, що всі ці напрями на практиці, зазвичай, доповнюють один одного. Проте їх виділення дозволяє краще зрозуміти сутність роботи кар'єрного консультанта.

Кар'єрний консультант повинен мати належну професійну підготовку, яка передбачає його обізнаність в особливостях розвитку сучасного світу професій та ринку праці; знання закономірностей формування схильностей та здібностей; володіння психодіагностичним інструментарієм; наявність уявлень стосовно всього розмаїття чинників та особливостей професійного самовизначення на різних його етапах; володіння методиками корегувальної роботи. При цьому в процесі кар'єрного консультування мають враховуватися як сукупність зовнішніх обставин, у яких живе і діє людина, так і способи її активності, індивідуальні якості. У процесі консультативної роботи з питань кар'єрного розвитку психолог-консультант спочатку звертає увагу на виявлення наявних суперечностей процесу професійного самовизначення. Проте, Є. Клімов зазначає, що неможливо вирішити всі суперечності за одну консультацію. Тому консультативний процес має включати декілька етапів, зорієнтованих на вирішення різноманітних завдань у відповідності до етапу професійного розвитку. Так, К. Платонов у консультації виокремив три основні етапи [4]. Підготовча профконсультація – триває весь період навчання у школі та передбачає підготовку учнів до свідомого вибору професії шляхом розвитку, насамперед, адекватної самооцінки та позитивних якостей особистості. Консультування має розвивальний характер і найчастіше використовуються групові форми робо-

ти. Мета наступного етапу – надання допомоги особистості у виборі професії у відповідності до її інтересів, здібностей. Консультація має рекомендаційний характер. На цьому етапі уточнюється стан здоров'я учня, надається довідкова інформація про зміст професій, що його цікавлять, про можливості отримання професійної освіти та майбутнього працевлаштування. Заключний етап, формувальний, здійснюється у процесі професійної підготовки або безпосередньо на робочому місці. Його мета – допомогти людині остаточно визначитися у своєму професійному виборі.

За характером вирішення завдань кар'єрного консультування розрізняють первинну та поглиблену консультацію. У процесі первинної консультації клієнту надається загальна інформація про світ професій, про професійно важливі якості особистості. Повідомляється інформація про його інтереси, схильності, результати попереднього аналізу його особистісних якостей. Результатом первинної профконсультації є підвищення ступеня усвідомленості професійного вибору та кар'єрних орієнтацій особистості. Поглиблена консультація базується на всебічному вивченні особистості: її інтересів, стану здоров'я й фізичного розвитку, типу мислення, особливостей темпераменту та характеру, її задатків і здібностей, тобто проводиться комплексна оцінка усіх базових особистісних властивостей і якостей клієнта. Отримавши результати психодіагностики, кар'єрний консультант надає клієнту висновок щодо його професійно-особистісних якостей, а також рекомендації стосовно його професійного визначення. Результатом профконсультаування має бути формування детального плану професійно-особистісного розвитку клієнта (короткострокового, середньострокового та довгострокового). Отже, передбачаються подальші консультації.

За формою проведення кар'єрна консультація може бути індивідуальною і груповою. Індивідуальна консультація – це процес взаємодії консультанта й особистості, у процесі якої вона отримує допомогу у самопізнанні, вирішенні психоло-

гічних проблем, які перешкоджають професійному самовизначенню, у проектуванні своєї професійної перспективи та її трансформації у предмет практичного перетворення, в усвідомленні та мобілізації особистісних ресурсів для досягнення позитивних змін. Цей вид консультування висуває певні вимоги до особистості клієнта: достатній рівень інтелектуального потенціалу, а також її висока вмотивованість і готовність працювати над собою.

Процес індивідуального психологічного консультування можна умовно поділити на три стадії: підготовчо-діагностичну, консультативну і заключну. Консультативна взаємодія між консультантом і клієнтом базується на філософії «клієнт-центрованої терапії» [25]. Консультант повинен насамперед забезпечити належний характер взаємодії, її діалогічність. Діалогічний підхід спрямований на актуалізацію особистістю своєї сутності, що передбачає подолання різних форм опору та захисту. Консультант не розповідає клієнту, що він повинен думати і як відчувати, не намагається приймати рішень замість нього, оскільки це зводить нанівець його спроможність вчитися та бути відповідальним. Проте своєю поведінкою психолог має демонструвати, що він поважає думки і почуття клієнта. Консультант допомагає особистості стати ближче до себе. У процесі роботи з клієнтом необхідно спонукати його глибше замислюватися над його цінностями, потребами, прагненнями. Чим більше він зрозуміє себе, тим більше він буде здатний до конструктивних дій та змін. *Прийняття* – ключове поняття консультативного процесу. Воно означає ставлення до клієнта як до рівного, поважаючи його право на власні думки та погляди, які можуть бути протилежними поглядам психолога.

Розуміння – також важливий момент у роботі з клієнтом. Існує три шляхи досягнення розуміння, проте вони не всі рівнозначні за своєю ефективністю: розуміння ґрунтується на непрякій інформації від посередника. Консультант прагне зрозуміти свого клієнта через свої власні відчуття та знання. Такий спосіб наближає консультанта до розуміння клієнта. Кконсуль-

тант разом з клієнтом намагається зрозуміти, як останній думає, відчуває, сприймає навколишній світ. І справа полягає не в тому, погодитися, чи не погодитися з ним, а в розумінні того, що це все означає для клієнта.

Під час консультації з проблем кар'єрного розвитку профконсультант не розмовляє багато, проте він має бути активним у своїх намаганнях глибоко зрозуміти клієнта, його внутрішній світ, всіляко виявляти свою зацікавленість до проблем клієнта. Демонстрацією цього на практиці є надання можливості клієнту висловитися, не перебивати його й не намагатися «втягнути» з нього необхідну інформацію; обговорювати з клієнтом думки, що його непокоять, наприклад, щодо майбутньої професії або можливостей у кар'єрному зростанні тощо. Ці думки необхідно збагачувати та розвивати для того, щоб розширити професійну перспективу клієнта; надати клієнту необхідну для нього інформацію, коли він звертається з таким проханням, або коли консультантом встановлений факт, що він потребує її. Разом з тим, через брак часу краще порадити йому, до яких джерел інформації йому потрібно звернутися.

До основних методів індивідуальної консультації належать метод бесіди та метод інтерв'ю. Бесіда та інтерв'ю – основа будь-якого консультативного або психотерапевтичного процесу, а спілкування між психологом і клієнтом, що виникає при цьому, – передумова його успішності. Зазначені вище методи використовуються не тільки у кар'єрному консультуванні, вони є способами міжсуб'єктної взаємодії, пізнання клієнта та його проблеми незалежно від консультативного контексту. Часто ці поняття замінюють одне одним, вважають їх рівнозначними, оскільки і бесіда, і інтерв'ю – це методи отримання інформації в процесі вербальної комунікації. Тому необхідно зазначити, що бесіда – це взаємна розмова, в її основі – обмін думками. Інтерв'ю – це метод отримання соціально-психологічної інформації за допомогою усного опитування. Учасники бесіди – рівні співрозмовники, позиції учасників інтерв'ю різні: опитуваний виступає як об'єкт, а психолог як суб'єкт.

Консультаційна бесіда як метод – це специфічний діалог між консультантом і клієнтом, з якого починається будь-яка консультація, у тому числі й кар’єрна. Вона спрямована на встановлення контакту, налагодження співробітництва з клієнтом; створення та підсилення позитивної мотивації цього співробітництва, отримання та перевірку первинних даних про індивідуально-особистісні особливості клієнта, його життєвий шлях, а також надання йому психологічної допомоги.

Бесіда у процесі кар’єрної консультації виконує декілька функцій: ознайомчу, діагностичну, контролюючу та корегувальну [19].

Ознайомча функція полягає у встановленні консультантом доброзичливих партнерських взаєностосунків та уточненні первинних відомостей про оптанта. *Діагностична функція* передбачає виявлення готовності особистості до обговорення питань, пов’язаних з її професійною кар’єрою. Так, під час бесіди з клієнтом юнацького віку збирається інформація про його професійні наміри, інтереси, уявлення про майбутню професію, мотиви її вибору, встановлюється відповідність особистісних якостей вимогам вибраної професії. Для здійснення цієї функції консультант використовує дублюючі та непрямі запитання, які дозволяють перевірити точність отриманої інформації. *Контролююча функція*: консультантом уточнюються дані, що отримані під час попереднього вивчення особистості. *Корегувальна функція* виконується тільки у випадку необхідності, наприклад, при невідповідності якостей особистості вимогам професії, пояснюються помилки оптанта, разом з ним вирішуються проблеми його кар’єрного розвитку; надається інформація про зміст професійної праці, про можливості отримання професії, шляхи працевлаштування тощо, також можна надати інформацію про довідкову літературу.

Бесіда може бути стандартизована (проходить за попередньо визначеними запитаннями) та нестандартизована (запитання ставляться у довільній формі).

Основними вимогами до проведення консультативної бесіди є: наявність мети і гнучкого плану проведення бесіди; врахування вікових та індивідуальних особливостей особистості клієнта, умов проведення консультації; попереднє визначення кола питань, порядок їхньої значущості, виходячи з потреб, інтересів співрозмовника; створення атмосфери взаємодовіри та підтримки; неупереджене ставлення до співрозмовника. Саме ці чинники створюють оптимальні умови для бесіди і є провідними інструментами вирішення завдань, що стоять перед психологом-консультантом. Використання методу бесіди потребує від консультанта високої кваліфікації, терпіння, спостережливості, винахідливості. Він має вміти швидко налагодити контакт з клієнтом, надати йому можливість вільно висловлюватися, а також абстрагуватися від особистого ставлення до клієнта.

Можливі помилки під час проведення бесіди: авторитарна поведінка консультанта; стійка прихильність до власних уявлень щодо клієнта; ідентифікація з клієнтом.

Правила та особливості проведення бесіди. У процесі бесіди консультант має брати до уваги такі моменти, як: попереднє складання плану зустрічі з клієнтом; ознайомлення клієнта з етичними принципами роботи; створення спокійної доброзичливої атмосфери, яка викликає довіру в клієнта до консультанта; відкрите привітне спілкування без використання спеціальних термінів; гнучкість у розмові з клієнтом; разом з тим, необхідно додержуватися і тем, зазначених у плані зустрічі; консультант має брати до уваги вербальні та невербальні «сигнали» з боку клієнта, а в разі необхідності задати уточнюючі питання і реорганізувати роботу з клієнтом. Під час бесіди необхідно залучити співрозмовника до активної розповіді про його інтереси, проблеми з метою визначення того, що його хвилює найбільше. З цією метою вступати в контакт краще з тих запитань, які цікаві співрозмовнику, можуть викликати емоційний відгук (випадки з його життя, значущі події тощо). Ні в якому разі не можна починати бесіду з питань, які мо-

жуть викликати у клієнта негативні переживання. Пасивність клієнта під час бесіди можна пояснити тим, що консультант ставить клієнту невдалі запитання. У процесі вислуховування повинна зберігатися рівновага між заохочуванням клієнта до діалогу, до розповіді та концентрації на важливих моментах цієї розповіді.

Консультант користується такими вміннями, як вміння активного слухання, перефразування та узагальнення для перевірки того, що в цій розповіді є головним. Також під час бесіди доцільне використання таких прийомів, як «висловлювання своїх почуттів», «підбадьорювання та заспокоєння», «заохочення та підтримка», «відкриті та закриті запитання». Консультант має цікавитися не тільки явним змістом відповіді клієнта (факти, думки, почуття), а й його поведінкою під час бесіди (тон висловлювань, жести, міміка тощо) [25]. Під час бесіди з клієнтом консультант має обов'язково звертати увагу на суперечності у його розповіді, поглядах, у тому, як він діє. А згодом, у подальшій роботі необхідно визначити причини такої поведінки. Упродовж розмови краще не робити нотаток, оскільки це може змусити людину уважніше ставитися до того, про що вона розповідає, спеціально замислюватися, що і як краще сказати, про що не варто розповідати, бо тоді втрачається спонтанність відповідей.

Взаємостосунки, які виникають як результат бесіди, коли клієнт знаходить розуміння та відчуває довіру до консультанта, його підтримку – це та основа, на якій будується в подальшому весь консультативний процес. Таким чином, метод бесіди використовується у кар'єрному консультуванні для збору первинних даних щодо клієнта, встановлення доброзичливих взаємостосунків та співробітництва на початку консультативного процесу, перевірки гіпотез. Упродовж консультування бесіда – це метод психологічної допомоги клієнту в усвідомленні ним своїх внутрішніх проблем, прихованих мотивів поведінки. Кваліфіковане застосування методу бесіди дає цінні результати для підвищення ефективності консультативного процесу.

Метод інтерв'ю в консультуванні – це динамічний взаємозв'язок між консультантом і клієнтом у формі цілеспрямованих запитань та відповідей, в якому мета клієнта репрезентувати себе, свої проблеми та отримати необхідну інформацію, а консультант відповідає на запити останнього та вивчає свого співрозмовника, щоб прийняти рішення стосовно того, що обидві сторони вважають важливим (вибір або зміна професії, працевлаштування тощо). Інтерв'ю може мати різні види та форми. Надзвичайно цікавим є метод дослідницького інтерв'ю. У кадровій роботі, наприклад, при працевлаштуванні, використовується так зване відбірне інтерв'ю або співбесіда.

За формою проведення інтерв'ю може бути *індивідуальним* і *груповим*. Зазвичай інтерв'ю розуміють як опитування з метою кількісної оцінки розподілу думок за попередньо сформульованими запитаннями. *Дослідницьке інтерв'ю* передбачає проникнення у смисловий зміст внутрішнього світу клієнта. Відповідно до способу організації запитань дослідницьке інтерв'ю може бути *неструктурованим* (коли запитання задаються без встановленої наперед послідовності, й консультант покладається на свою інтуїцію та професійний досвід), *структурованим* (коли використовується певний «сценарій» або план бесіди, якого суворо дотримуються у процесі роботи з клієнтом), *змішаним* або *напівструктурованим* (є чіткий план роботи, проте консультант може відхилитися від нього та досліджувати інші аспекти особистості клієнта). Недостатньо досвідченим консультантам рекомендується використовувати у своїй роботі структуроване інтерв'ю.

У залежності від етапу консультативного процесу в дослідницькому інтерв'ю розрізняють попереднє та основне інтерв'ю. *Попереднє інтерв'ю* триває не більше 50-60 хвилин, тобто один консультативний сеанс. У процесі попереднього інтерв'ю досягаються дві важливі мети: по-перше, консультант збирає необхідну загальну інформацію, і це є першим кроком в оцінці суті та ступеня складності проблеми клієнта; по-друге, встановлюються позитивні взаємостосунки між консультан-

том і клієнтом. Попереднє інтерв'ю передбачає збір загальної інформації про клієнта: особисті дані, відомості про сім'ю, спосіб життя, актуальні особистісні проблеми, відомості про попереднє життя.

Отже, основними завданнями попереднього інтерв'ю є збір загальної інформації про клієнта (освіта, професійний досвід тощо); визначення професійних завдань і «перешкод», які заважають досягненню цих цілей, а також внутрішніх ресурсів; складання первинного кар'єрного плану; визначення репертуару соціальних ролей клієнта.

Головна мета *основного інтерв'ю* – одержання якісної змістовної інформації про життєвий світ людини. Основне інтерв'ю має свою структуру: 1) визначення теми, предмета дослідження та його завдань; 2) планування дослідження у відповідності до його завдань; 3) саме інтерв'ю; 4) аналіз отриманої інформації; 5) звіт.

Створення психологом атмосфери довіри, надання можливості клієнту усвідомити свою відповідальність за власні дії підсилює його віру в свої можливості, а, отже, створює умови для конструктивної роботи. Щирість, повага як з боку консультанта, так і з боку клієнта – важливий момент у встановленні відкритої продуктивної співпраці під час проведення інтерв'ю. Таким чином, професійне застосування методу дослідницького інтерв'ю створює необхідні умови для подальшої роботи з клієнтом, а також одночасно сприяє набуттю клієнтом досвіду співпраці з психологом-консультантом, що в подальшому забезпечує конструктивні зміни його як особистості: зміни у сприйнятті себе та інших, зміни у поглядах на важливі для нього проблеми, зростання активності і відповідальності за власні дії тощо.

Дослідницьке інтерв'ю – це по суті не спонтанний обмін думками, як у буденній розмові, а ретельне розпитування та уважне вислуховування з метою отримання інформації. Воно будується за певними правилами, має свою структуру та мету, проводиться відповідно до заданої схеми, концентрується на

певних темах, містить певні запитання, а також зосереджене на детальному описі якісної різноманітності явища, що досліджується. Дослідницьке інтерв'ю є розмовою нерівних партнерів, оскільки ситуація весь час визначається і контролюється консультантом, тобто позиції учасників асиметричні.

Дослідницьке інтерв'ю спрямоване на отримання емпіричних знань про клієнта та його внутрішній світ. У ньому акцент робиться на інтелектуальному розумінні проблеми клієнта з власної точки зору. Завдання психолога-консультанта – дослідити, чому людина (клієнт) діє саме так, а не інакше, зібрати опис певних проблем клієнта. Отже, результат дослідницького інтерв'ю – якісні знання, які не підлягають кількісній оцінці.

У кар'єрному консультуванні метод *інтерв'ю* – наріжний камінь всього процесу роботи з клієнтом: неможливо уявити собі інший інструмент, який був би спроможний його замінити. Саме на нього припадає значна частина часу роботи з клієнтом. Проте в нього є і деякі недоліки. На думку деяких дослідників, він може дещо викривляти те, що вивчається. Тобто існує висока суб'єктивність методу інтерв'ю: трапляється так, що різні консультанти приходять до різних висновків, навіть коли працюють за одним і тим же планом. Це призводить до того, що деякі психологи відмовляються від методу інтерв'ю на користь тестування, яке вважають більш науковим та об'єктивним методом оцінки. Проте цю суб'єктивність зменшує досвід психолога, структурування процесу інтерв'ю та теоретичне розуміння предмета дослідження. Інтерв'ю має виконуватися на високому професійному рівні, на рівні майстерності. Тоді можна говорити про неупередженість цього методу. Показником об'єктивності методу інтерв'ю може бути й інтерсуб'єктна згода між консультантом і клієнтом, яка досягається шляхом раціонального обговорення. Також отримані дані неодноразово перевіряються у процесі консультування.

Метод інтерв'ю вносить суттєвий вклад у пізнання буття людини, у змінення самої особистості та умов її існування, оскільки він надзвичайно чутливий до людської ситуації:

через розповідь досліджуваного фіксуються переживання та життєво важливі смисли внутрішнього світу особистості.

Одним з найдієвіших способів вирішення проблем кар'єрного розвитку особистості є групова консультація. Люди з різним життєвим досвідом збираються, щоб вирішити свої життєві проблеми стосовно вибору професії, професійної переорієнтації, пошуку роботи, кар'єрного зростання, професійного становлення, подолання професійних криз, професійної самореалізації тощо. Перевага групового профконсультування полягає в тому, що у процесі його здійснення створюється можливість для учасників групи сприймати себе як суб'єкта власних змін. Кожний член групи відчуває на собі вплив інших учасників і в той же час впливає на групу. Життєвий досвід однієї людини збагачує іншу. Безпосереднє спілкування збільшує ефект консультування у порівнянні з індивідуальною консультацією. Дуже часто групова консультація – це єдина можливість для особистості, де вона завдяки атмосфері безпеки і захищеності може вільно спілкуватися, висловлювати свої думки, сподіватися, що її почують.

Група допомагає вирішувати не тільки професійні завдання, а й розвиває соціальні навички (узгодженої взаємодії з іншими, толерантності до оточуючих). У людини є можливість пробувати нові моделі поведінки. Перевагою групової роботи є те, що кожний учасник отримує інформацію стосовно себе від багатьох людей, а не тільки від психолога-консультанта. До того ж людина отримує емоційну підтримку, що є стимулом для позитивних змін у її професійному розвитку. Груповий процес, що розгортається, дозволяє учасникам визначити та проаналізувати власні професійні проблеми, здійснити адекватну самооцінку, набути та розвинути вміння приймати рішення стосовно власної професійної кар'єри. Шляхом активної участі у груповій роботі індивід збагачує свої знання, розвиває компетенції, що допоможуть йому в подальшому житті досягнути визначеної мети. Поступово він набуває якостей активного суб'єкта, отримує досвід самостійного вирішення своїх проблем.

Роль кар'єрного консультанта полягає в організації цього групового процесу та підтримці учасників групи. Зазвичай консультант залишається на позиціях фахівця, а не партнера, проте його поведінка ні в якому разі не має бути авторитарною. Увага консультанта зосереджена на взаємодії членів групи, виконанні ними різних завдань, вправ, технік, на ході групової дискусії. Важливо, щоб під час групової роботи панувала атмосфера злагоди, взаєморозуміння, відкритості, щирості, креативності. Така атмосфера сприяє виникненню відчуття безпеки, захищеності, співробітництва та спонукає до обміну думок між членами групи, взаємовідповідальності, активізує роздуми та творчий пошук особистістю необхідних рішень.

Проте, проводячи групові консультації, консультанту необхідно пам'ятати про можливість виникнення певних психологічних ризиків. Насамперед, це пов'язано з неможливістю забезпечити повну конфіденційність – деякі члени групи дозволяють собі розповідати про деяких членів групи за її межами. Один з членів групи може виявитися мішенню для інших. Ті випадки, коли консультант не спроможний припинити такі агресивні дії з боку учасників групи, призводять до втрати людиною почуття захищеності, оскільки група – це потужний метод втручання. До роботи з групою підходять не всі люди: так, підозрілі, слабкі, з лабільною нервовою системою, які легко піддаються маніпулятивному впливу, а також ворожо настроєні відносно інших, які не готові дотримуватись групових норм, навряд чи отримають користь від групової роботи.

Проведення групової профконсультації передбачає дотримання відповідних принципів. Серед них визначають: [29]

- *принцип безоцінності дій та особистості учасників*, що полягає в уникненні будь-яких оцінних суджень, висловлювань щодо учасників та стосовно один одного;
- *принцип пріоритету процесу діяльності над її формальним результатом*. Важливо, щоб всі учасники виконували вправи, мали певні переживання, проходили свій

шлях розвитку, який відповідно є психологічним, а не формальним результатом;

- *принцип активності*, тобто залучення суб'єктів в «проживання» ситуацій, виконання вправ, спостереження та аналіз поведінки інших;
- *принцип дослідження творчої позиції* – полягає в суб'єктивному відкритті учасниками психологічних закономірностей і власних особливостей, творчих ресурсів;
- *принцип усвідомлення поведінки*, який передбачає переведення імпульсивних, малоусвідомлених вчинків особистості у сферу розуміння за допомогою механізмів зворотного зв'язку, що здійснюються в процесі групової роботи;
- *принцип партнерського спілкування*, тобто врахування інтересів, почуттів, переживань усіх суб'єктів групового процесу в їх міжособистісних стосунках.

У процесі групової профконсультації переважно використовуються активні методи роботи. Їх завдання – активізація та розвиток позиції особистості, вміння опановувати різні життєві та професійні ситуації, а також розвиток навичок взаємодії з іншими.

Інтеграційні або об'єднуючі методи. Ця група методів використовується на початку роботи групи, оскільки вони допомагають налагодити контакти як між самими учасниками, так і між учасниками й консультантом. Сутність цих методів полягає у заохоченні, спонуканні, а не наказі та змушуванні. Вони допомагають людям у спілкуванні, у налагодженні взаємовідносин, об'єднують групу. Ці методи і техніки релаксують людину, підвищують їй настрій, створюють доброзичливу атмосферу, відчуття безпеки, готують учасників до подальшої роботи.

Сьогодні створено велику кількість тренінгових вправ цієї категорії, які широко популяризуються в літературі. Слід зауважити, що тренінгові вправи об'єднують у певні групи відповідно до їх призначення: 1) вправи для створення працездатної

групи; 2) вправи, спрямовані на самосприйняття та організацію особистістю зворотного зв'язку; 3) вправи для розвитку міжособистісної чутливості та взаєморозуміння; 4) вправи для розвитку групової взаємодії; 5) комунікативні вправи; 7) медитаційно-релаксаційні вправи; 8) вправи для саморегуляції тощо.

Метод дискусії. Важливою частиною групової роботи є дискусія. Вона може виникнути спонтанно, коли обговорюються будь-які ситуації, що вимагають пояснень, а може бути організована спеціально для вирішення певних завдань. Однак слід застерігатись, щоб дискусія не переросла в непродуктивну балаканину. Метод дискусії спонукає роздуми, розвиває критичне мислення, вчить обміну думками, аналізу поглядів, умінню презентувати та відстоювати власну позицію. Психолог, провокуючи дискусію, може також сприяти зміні поглядів і позиції учасників групи.

Кейс-аналіз – це високоефективний метод розвитку психологічних якостей та умінь. Його сутність полягає в тому, що матеріал подається у вигляді найбільш типових або нестандартних проблемних ситуацій, а знання й досвід набуваються у процесі їх вирішення. Отже, кейс-аналіз – це ділова гра в мініатюрі: матеріал подається у вигляді мікропроблем, а знання здобуваються в результаті активного творчого пошуку рішень.

Кейс-метод дозволяє успішно вирішувати такі розвивальні завдання: формувати навички та прийоми всебічного аналізу ситуацій; відпрацьовувати уміння знаходити додаткову інформацію; набувати навичок застосування теоретичних знань для аналізу практичних проблем; наочно представляти особливості прийняття рішення в ситуації невизначеності, а також різноманітні підходи до розробки плану дій, орієнтованих на досягнення кінцевого результату; набувати навички вербалізації і точного викладу власної точки зору в усній або письмовій формі; розвивати уміння переконливо підносити, обґрунтовувати свою точку зору; відпрацьовувати навички конструктивного критичного оцінювання точок зору інших; навчатися

самостійно приймати рішення на основі групового аналізу ситуації; оволодівати уміннями учитися на власних та чужих помилках, спираючись на зворотний зв'язок. Реалізація вимог до створення та застосування кейсів забезпечує ефективність цього методу у кар'єрній консультації.

Основні вимоги до кейсів: кейс має бути максимально наближеним до реальності, в якій реальна чи штучна ситуація компліюється з якоюсь типовою проблемою; завдання має передбачати різні шляхи пошуку варіантів вирішення; кейси мають розрізнятися за рівнем узагальненості, за кількістю наданої інформації, за складністю проблеми; матеріал кейсу має відповідати сучасним обставинам.

Існують три основні варіанти застосування методу кейсів: 1) для діагностики проблеми; 2) для діагностики проблем і знаходження способів їх вирішення; 3) для оцінки дій з вирішення проблеми та їх наслідків (і проблема, і її вирішення можуть бути описані в інструкції). Кейс-метод має суттєві переваги, він не вимагає великих матеріальних або часових витрат і передбачає значну варіативність; надає можливість досліджувати складні або емоційно значущі завдання у безпечних обставинах, з його ризиками щодо неприємних наслідків, які можуть виникнути у випадку неправильних дій у реальній ситуації; комунікативний аспект вправ дає можливість швидкого, проте повного оцінювання важливості проблем, що обговорюються, і рішень, що приймаються.

Ділові ігри. Базовим методом групової профконсультації є ігри в їх різних модифікаціях. Ділові ігри – це особлива діяльність в умовних ситуаціях, що спрямована на відтворення і засвоєння людського досвіду, і яка надає можливість діяти тим або іншим способом, виявляти мотиви, цілі, індивідуально-психологічні особливості особистості тощо. Цей метод професійної консультації дозволяє: оволодівати досвідом діяльності, що потрібний із досвідом дійсності; створює широкі можливості переносу знань і досвіду діяльності з ігрової ситуації у реальну; актуалізує пізнавальні, інтелектуальні та творчі

потреби особистості; формує та розвиває комунікативні навички та навички ефективної взаємодії з людьми; сприяє встановленню відносин співробітництва між учасниками групи; переносить центр впливу з консультанта на колектив; посилює самостійність особистості; активізує самонавчання та взаємо-навчання учасників групи; приносить задоволення та позитивні емоції від групової діяльності; безпечний для особистості на відміну від реальності. І хоча гра має деякі негативні аспекти, такі як недостатня кількість часу, яка учаснику необхідна, і він вимушений підкорятися ритму гри, у грі особистість часто має великі психічні та енергетичні навантаження, не має можливості спокійно роздумувати та приймати рішення, але все ж таки гра дає великі можливості для розвитку особистості.

Використання ігор передбачає розв'язання консультантом певних організаційних завдань: 1) ознайомлення з правилами гри; 2) підбір і розподіл учасників; 3) організація допомоги у процесі гри; 4) контроль за діями учасників; 5) встановлення зв'язку між ними; 6) встановлення найбільш оптимального варіанта виконання поставлених завдань; 7) інструктаж під час пауз тощо. Ефективність гри забезпечується за умови виконання вимог до самих ігор, до учасників як суб'єктів гри, до психолога як організатора та керівника гри при позитивних соціальних установках особистості у сфері спілкування.

3.2.3. Кар'єрна консультація студентів професійно-педагогічного коледжу

Кар'єрне консультування студентів професійно-педагогічного коледжу є одним з важливих чинників підвищення ефективності професійної освіти. Головні цілі кар'єрного консультування студентів необхідно визначати в контексті перспектив їхнього особистісно-професійного розвитку.

Які ж завдання має вирішувати кар'єрна консультація на етапі набуття особистістю майбутньої професії для того, щоб сприяти успішному професійному самовизначенню студента? Насамперед студент остаточно визначає відповідність своїх

індивідуально-психологічних особливостей обраній професії. Проте, зазвичай, студенти мають недостатньо знань про свою майбутню професію та про самих себе, часто не усвідомлюють, наскільки є адекватним їхній індивідуальності зроблений професійний вибір та які існують можливості їх кар'єрного розвитку в обраній професійній сфері. У цьому питанні вони потребують допомоги з боку кар'єрного консультанта. Разом з ним вони працюють над розвитком своєї Я-концепції, долають свої ірраціональні уявлення щодо до себе, свого професійного вибору, кар'єрних орієнтацій. Отже, студенти опановують засоби пізнання себе, майбутньої професії, можливостей кар'єрного розвитку, досягають підвищення своєї самооцінки, впевненості у собі, розвитку своїх здібностей та соціальних навичок [12].

Для проведення кар'єрного консультування важливо визначити, як студент ставиться до праці, яке значення в його житті має професійна діяльність, виявити його життєві та професійні уявлення і спрямування, яка саме робота у межах своєї професії принесе йому задоволення. Так, наприклад, частина студентів орієнтується на заробляння великих грошей і згодні весь час перебувати на роботі, друга частина студентів прагне мати більше вільного часу для дозвілля, для родини, для виховання дітей, для участі у громадському житті. Інші – потребують певних умов роботи тощо. І тут у студента за допомогою кар'єрного консультанта є можливість побудувати відповідний, доречний для нього план кар'єри в обраній професії.

Студенти ближче до закінчення коледжу стикаються з необхідністю зробити велику кількість виборів стосовно своєї майбутньої кар'єри: чи продовжувати навчання далі; чи варто поєднувати навчання з роботою; де можна і краще отримати ступінь магістра; чи здатний він займатися науковою роботою, досягти успіху у науковій сфері, отримати науковий ступінь. Консультант має бути готовим допомогти студентам у вирішенні всіх цих доленосних питань. На значну кількість подібних питань дають відповідь самі ж студенти у процесі

розвивальної та активізуючої консультації. У деяких випадках консультант виступає для студента у якості джерела необхідної інформації. У сучасній професійній освіті з'явилась тенденція поєднання академічної підготовки з практичним досвідом роботи за майбутньою професією, оскільки студенти-випускники з досвідом роботи мають більше шансів працевлаштуватися за освітою. Кроки студентів у цьому напрямі мають бути всіляко підтримані консультантом, який забезпечує психологічну підтримку особистості у поєднанні навчання з роботою.

З метою сприяння більш вдалому входженню студентів у ринок праці необхідно залучати їх до участі в тренінгах з пошуку роботи, проходження відбірної співбесіди, написання резюме, кар'єрного планування, а також розвитку соціальних якостей та навичок (письмової та усної комунікації, лідерських та організаторських якостей, навичок прийняття рішень тощо). В сукупності всі ці завдання складають загальну мету консультативної роботи з питань розвитку кар'єри студентів професійно-педагогічного коледжу. Досягнення цієї мети потребує певного часу.

Таким чином, кар'єрне консультування студентів професійно-педагогічного коледжу – тривалий процес, який до того ж обов'язково вимагає вибудовування взаємин між кар'єрним консультантом і студентами. Зусилля кар'єрного консультанта при цьому спрямовані на пізнання та розуміння індивідуальності студента, щоб запропонувати йому відповідні програми та інструменти професійного самовизначення, професійного становлення, побудови професійної кар'єри, а також подальшого працевлаштування, оскільки ніхто не буває найкращим у всьому, і жодна програма не підходить всім. Комплексна програма з кар'єрного керівництва і консультування включає найрізноманітніші послуги, серед яких можуть бути: допомога вступникам у виборі головного напрямку навчання; тестування студентів з подальшою самооцінкою і самоаналізом можливостей кар'єрного розвитку у межах обраної професії та спеціалізації навчання; допомогу студентам в усвідомленні

кар'єрних орієнтацій; навчання навичкам прийняття рішень; вивчення ролі дозвілля та способу життя в планах кар'єри, виявлення проблем, пов'язаних з роботою і особистими відносинами, наприклад, підготовка до життя в сім'ї, в якій обоє з подружжя будують свою кар'єру.

3.2.4. Кар'єрна консультація викладачів професійно-педагогічного коледжу

Такий віковий етап як дорослість передбачає переоцінку особистістю смислотворювальних мотивів, її прагнення узгодити свої реальні можливості з мотивами та актуальними цілями. У випадку неготовності людини переглядати мотиви і цілі, які втрачають актуальність, у її житті виникає ціла низка психологічних проблем. Отже, особистість має бути готовою до пошуку ефективних шляхів покращення професійної діяльності, які б приносили їй задоволеність.

Застосування особистісно-професіологічного підходу у практиці кар'єрного консультування педагогічних працівників дозволяє розглядати процес змін унаслідок впливу вікових особливостей і професіоналізації особистості як періодичну зміну періодів відповідності й невідповідності мотиваційно-потребової та операційної сфер її професійної діяльності [12].

Сучасні умови життя суспільства вимагають від особистості спрямованості на постійний професійний розвиток. Тому успішна особистість – це конкурентоспроможна особистість, яка саморозвивається і спроможна зробити кар'єру в нестабільній швидкозмінній ситуації на ринку праці.

Отже, головна мета консультаційної роботи стосовно проблем кар'єрного розвитку з дорослим працюючим населенням, зокрема з викладачами професійно-педагогічного коледжу, полягає у формуванні в особистості готовності розглядати себе як таку, яка розвивається у часі, самостійно знаходить особистісно значущі смисли у конкретній професійній діяльності. У зв'язку з чим виникає необхідність залучати вищезазначену категорію працюючого дорослого населення у цілеспрямовану

роботу з формування готовності людини до змін: особистість має бути «відкритою» до різних професійних альтернатив, орієнтована на широке коло можливих посад у своїй професійній сфері та спеціалізації, уміти приймати рішення щодо професійної кар'єри.

У деяких викладачів значущі кар'єрні зміни відбуваються в середньому віці, після досягнення 40 років. У цей віковий період серед викладачів професійно-педагогічного коледжу виділені: ті, хто прийняли рішення про зміну кар'єри унаслідок певних роздумів у спробі надати більшого сенсу своїй професійній діяльності; ті, хто ситуаційно прагнули до зміни кар'єри після травми чи значущої події (смерть, розлучення, емансипація дітей). Немало педагогів переживають особливо важкі для себе часи, коли вони раптом починають відчувати себе нереалізованими або нещасними на своїй роботі, однак при цьому відчувають невпевненість стосовно обрання нового спрямування професійної кар'єри. У таких ситуаціях важливо допомогти їм змінити їх думки і стати більш оптимістичними і впевненими.

Викладачі, у яких професійна діяльність набула головного або вагомого сенсу їх існування, переживають можливість втрати роботи як особисту трагедію. Кар'єрне консультування в цьому випадку має бути спрямоване на переосмислення людиною своїх особистісних проблем і знаходження нового сенсу життя; розвиток умінь внутрішньої перебудови особистості з метою конструктивного подолання розривів на її життєвому або професійному шляху, тобто на вирішування проблеми забезпечення стійкості особистості, її здатності протистояти і переборювати несприятливі обставини життя з метою перетворення цих обставин і своєї особистості.

Здатність до неперервного розвитку особистості, у тому числі і професійного, передбачає усвідомлення людиною необхідності самозмінювання, перетворення свого внутрішнього світу і пошук нових можливостей самореалізації. Тому, однією з головних задач кар'єрного консультування є розвиток

потреби особистості у самозмінюванні, у саморозвитку. Щоб змінюватися і удосконалюватися, людина повинна знати про свої можливості й обмеження, а також прагнути і вміти долати свою обмеженість.

Відповідно до сучасного етапу та особливостей суспільно-економічного розвитку, а також реформ в галузях освіти і науки кар'єрне консультування уможливорює готовність педагогічних працівників до адекватного функціонування у деформуючих соціально-психологічних і соціально-економічних умовах, до подолання труднощів, до усвідомленої реалізації перспектив свого професійного розвитку, реалізації своїх життєвих планів, іншими словами, особистість є суб'єктом власної життєдіяльності, вміє самовизначатися у ситуаціях життєвих змін.

Сучасний етап розвитку ринкових відношень та соціально-економічної ситуації вимагає від викладачів вмінь аналізувати ринок праці, приймати рішення щодо професійної кар'єри, не зупинятися у своєму професійному розвитку. Все це потребує розвитку здібностей до аналізу життєвої та професійної ситуації та самоаналізу, розвитку пластичності особистості, потреби у саморозвитку. Особистість має зрозуміти ускладнену життєву ситуацію та усвідомлено досягнути визначеної цілі на ґрунті здійсненого вибору, вміти вирішувати завдання емоційного і міжособистісного характеру.

Отже, кар'єрна консультація викладачів професійно-педагогічного коледжу вирішує завдання загальної гармонізації особистості, тобто завдання загально-психологічної консультації. К. Роджерс зазначав, що універсальні цілі консультування полягають у допомозі людині стати більш вільною, свідомою, думаючою, турботливою як стосовно інших, так і себе. Головні ідеї гуманістичного підходу К. Роджерса: кожна людина цілісна й унікальна; вона має певний ступінь свободи у своєму виборі завдяки смислам та цінностям; людина здатна до самовизначення, має творчий потенціал, а також можливість до розвитку і саморозвитку [39].

Слід зазначити, що у сучасних соціально-економічних умовах традиційні методи консультації не завжди ефективні для викладачів коледжу, які вже мають певний життєвий і професійний досвід, вони більш незалежні й самостійні у прийнятті рішень. Як засвідчив досвід, для них найбільш ефективною формою консультаційної роботи виявилися кар'єрний коучинг та побудова кар'єрограм.

3.2.5. Основні професійно-етичні принципи кар'єрної консультації особистості

Успішність діяльності консультанта з питань кар'єрного розвитку особистості залежить не тільки від рівня його фахових знань і умінь, а й від особистісних якостей, його духовної культури і відповідальності. Кар'єрний консультант реалізує свою професійну діяльність у процесі суб'єкт-суб'єктних відносин, він «втручається» у психічне життя людини, що може мати не тільки позитивні, а й негативні наслідки. Якщо консультант не уявляє свою моральну, етичну відповідальність перед клієнтом, він може нанести шкоду, незважаючи на всі свої добрі наміри. Отже, діяльність кар'єрного консультанта має підпорядковуватися певним етичним нормам, що регулюють поведінку людей.

Психолог має бути добре обізнаний з етичними принципами та стандартами своєї професійної діяльності. Моральні принципи регулюють взаємовідносини між консультантом і клієнтом та зі своїми колегами. Також вони служать певним захистом клієнтів від шарлатанів, некомпетентності консультантів.

Основні, традиційні етичні принципи діяльності психолога (тобто ті, що найчастіше використовуються в етичних системах різних країн) такі [22]:

Принцип сприятливого впливу. Кар'єрний консультант всіляко підтримує зростання та розвиток особистості клієнта таким чином, щоб поліпшувалось його психологічне благополуччя та збагачувались його інтереси. Під час роботи він має

виявляти та підкреслювати сильні сторони клієнта, його здібності і можливості; інформувати клієнта про всі особливості роботи з метою попередження виникнення хибних уявлень, які можуть знизити його готовність до співпраці з психологом.

Висновки щодо проведеної кар'єрним консультантом роботи не мають бути категоричними за своїм характером. Кар'єрний консультант спілкується з клієнтом доступною для нього мовою, уникаючи вживання незрозумілої професійної термінології. Якщо психолог надає клієнту певні рекомендації, то вони мають бути чіткими і такими, які можна виконати.

Принцип ненанесення шкоди. Процес роботи з психологом та її результат не повинні наносити шкоду здоров'ю клієнта, його соціальному статусу, викликати фізичний та психічний дискомфорт. Психолог застосовує такі методи роботи, які відповідають сучасним науковим стандартам. Вони повинні бути адекватні щодо умов експерименту, мети обстеження, віку, статі, освіти і стану досліджуваного.

Принцип автономії. Цей принцип передбачає, що між людьми існують певні межі; людина розуміє, де закінчується вона та її права, і де починається інша людина, яка має такі ж самі права. Отже, у відповідності до принципу автономії психолог-консультант має поважати гідність своїх клієнтів, не нав'язувати клієнту свої погляди, думки, почуття, визнавати цінність буття людини, з розумінням ставитися до культуральних особливостей клієнтів, усвідомлюючи значущість свого впливу на цінності і переконання клієнтів. Тому робота з клієнтом починається тільки за його згодою.

Чесність, об'єктивність і відповідальність. Психолог має розуміти свою велику соціальну відповідальність, оскільки його робота так чи інакше впливає на благополуччя інших людей. Він не приписує собі професійну кваліфікацію, яка відрізнялася б від його дійсної кваліфікації. Психолог має здійснювати свою професійну діяльність у межах отриманої професійної підготовки. Відповідальність та чесність психолога проявля-

ється і в тому, що він не повинен викликати необґрунтованих очікувань та сподівань з боку клієнта.

Дотримання професійної тайни. Отримана інформація від клієнта не має передаватися психологом третім особам, підлягати відкритому обговоренню. На матеріалах, отриманих від клієнта, не вказуються прізвище, ім'я, по-батькові, а ставиться спеціальний код, який відомий тільки профконсультанту. Психолог має тримати у тайні все, що відбувається у процесі роботи з клієнтом. Дотримання цього принципу викликає довіру з боку клієнта та сприяє встановленню продуктивних робочих взаємостосунків. Проте, існують деякі винятки з цього правила, наприклад, коли отримана інформація свідчить про загрозу життю та здоров'ю клієнта або інших осіб, і психолог має вжити попереджувальні заходи.

Компетентність. Психолог у своїй професійній діяльності вирішує тільки ті питання, з яких він отримав професійну підготовку, і має відповідні права і повноваження. Кар'єрний консультант повинен володіти методами консультативної бесіди, спостереження, психодіагностики на такому рівні, який дозволяє ефективно вирішувати визначені завдання, а у клієнта викликати задоволеність від спілкування з психологом.

Неупереджене ставлення до клієнта. Цей принцип пов'язаний зі ставленням до клієнта, прийняттям його і його проблем такими, якими вони є (але це не означає схвалення поведінки клієнта). Все, що розповідає клієнт, заслуговує на доброзичливу увагу з боку консультанта. Тоді клієнт стає здатним прийняти себе, а отже, і в подальшому змінити себе. Завдання психолога – не оцінювати клієнта, а допомагати йому в особистісному зростанні.

Визнання за клієнтом його відповідальності за своє життя і вчинки. Якщо йому бракує такої відповідальності, то дії психолога мають бути спрямовані на формування у клієнта здатності бути відповідальним за себе, а не надавати готових «рецептів», рекомендацій, порад.

Повага до своїх колег, визнання їхнього права на творчість і самостійний вибір методів роботи. Професійні дискусії мають проводитися аргументовано, конструктивно та тактично. Необхідно з повагою ставитися до колеги, який відважився подолати існуючі стереотипи у роботі, а також вчасно надавати (у разі необхідності) конструктивну допомогу у подоланні слабких моментів у роботі.

Головним з вищеназваних принципів у профконсультуванні є принцип «ненанесення шкоди». На жаль, у роботі деяких консультантів можуть спостерігатися такі неетичні форми поведінки: порушення конфіденційності; нехтування професійними обов'язками; завищені професійні претензії; нав'язування клієнту власних цінностей; намагання зробити клієнта залежними від себе; завищена матеріальна винагорода за консультаційні послуги.

Незважаючи на обізнаність стосовно основних етичних принципів та правил, у роботі практичних психологів, консультантів можуть виникати певні етичні проблеми. Вони такі:

Проблема влади над свідомістю клієнта та невіра у його можливості: психолог входить у довіру клієнта, нав'язує йому свою волю і свої рішення та рекомендації. Деяких клієнтів така позиція психолога влаштовує, оскільки вони перекладають на нього всю відповідальність за свої дії. Психолог у такому разі часто перетворює клієнта в об'єкт маніпулювання.

Відсутність належної професійної підготовки: на жаль, в умовах масової підготовки психологів не завжди забезпечується професійна готовність спеціаліста до вирішення складних проблем. Психолог не завжди зізнається собі у цьому та намагається надати «допомогу» клієнту за рахунок власної, так званої, «чарівності» та наполегливості.

Проблема афішування своїх знань, прагнення будь-що «справити враження» на клієнта: не можна перетворювати свою роботу у «театр одного актора», проте психолог має вміти «справляти враження» на клієнта, інакше йому важко викликати довіру та повагу клієнта.

Проблема взаємостосунків з клієнтом: між психологом і клієнтом повинна існувати певна ділова відстань. У зв'язку з чим психологу не рекомендується професійно працювати з близькими йому людьми. Необхідно бути надзвичайно коректним у взаємовідносинах з підлітками, оскільки вони ще соціально незрілі і легко захоплюються такими «розумними» людьми, як психологи.

Неуважне ставлення до себе, своїх особистих інтересів, власного здоров'я: кар'єрний консультант може легко втратити відчуття міри, забуваючи про близьких людей, свою родину, нехтуючи своїм здоров'ям, безкінечно вирішуючи проблеми своїх клієнтів. Щоб емоційно і морально не виснажитися, необхідно обов'язково гарно і регулярно відпочивати, зустрічатися з друзями, присвячувати достатньо часу своїм рідним, знаходити інтереси поза роботою.

Нечіткість критеріїв оцінки ефективності кар'єрного консультування: як правило, надзвичайно складно оцінити дієвість психологічної допомоги. За відчуттям задоволеності клієнта важко визначати ефективність співпраці з психологом, оскільки клієнт не розуміє у всіх деталях і тонкощах сутності психологічної допомоги. До того ж вирішення такої складної проблеми, як кар'єрний розвиток особистості передбачає відстрочений ефект, оскільки така консультація спрямована у майбутнє особистості. Використання так званих оперативних критеріїв лише частково вирішує цю проблему. Проте іноді кар'єрний консультант прагне одразу ж довести клієнту свою «кваліфікацію» і намагається нав'язати йому, що відбулися його «значні перетворення», що він не дарма витратив час.

Виникнення внутрішньої психологічної кризи, стану професійного виснаження: трапляється таке, що у кар'єрного консультанта виникає думка, що він займається марною справою, у нього з'являється відчуття своєї професійної некомпетентності, втоми, незадоволеності собою.

У такому випадку завдання фахівця – спрямувати енергію внутрішньої кризи на свій особистісний та професійний роз-

виток. А якщо психолог розуміє, що таку кризу він подолати не зможе, необхідно визнати це і змінити професію. Інакше в подальшому такий стан може зруйнувати особистість та її життя.

Кар'єрна консультація пов'язана з такою проблематикою, як професійний вибір, професійне становлення, прогнозування професійної кар'єри, успішність професійної діяльності, розвиток особистості у професії, подолання кризово-деструктивних явищ у професійному розвитку, зміна професії, перенавчання, працевлаштування, професійна адаптація, морально-емоційна підтримка. У процесі її здійснення вирішуються питання вибору життєвого і професійного шляху, розвитку професійних здібностей та компетенцій, входження на ринок праці, планування професійної кар'єри, психологічної підтримки працюючого населення, зміни професії, пошук роботи, організація праці (тайм-менеджмент, розвиток індивідуального стилю діяльності, підвищення працездатності).

Головна складність кар'єрної консультації полягає у необхідності синтезу завдань загальнопсихологічної консультації і завдань специфічного характеру.

У процесі проведення кар'єрної консультації поряд з функцією самої бесіди, як емоційного контакту, важливо враховувати інформаційний, діагностуючий, планувальний, навчальний і розвивальний її аспекти.

Діяльність кар'єрного консультанта спрямована на виявлення проблем особистості; надання особистості об'єктивної інформації про її можливості й обмеження; на допомогу у визначенні варіантів професійної самореалізації, їхніх переваг і можливих перешкод; виявлення тих якостей і вмінь, які необхідні для успішного досягнення визначеної мети. Всі ці функції кар'єрний консультант реалізує у взаємодії з клієнтом, що ґрунтується на взаємоповазі, розумінні та відкритості між консультантом і особистістю.

3.2.6. Психологічні особливості кар'єрного розвитку викладачів та студентів професійно-педагогічного коледжу

Технології консультування з питань кар'єри дозволяють вирішувати широкий спектр найрізноманітніших проблем, сприяють більш успішному та цілеспрямованому професійному розвитку різних категорій дорослого населення. Такі технології включають процедури: виявлення і оцінки кар'єрних компетенцій (особистісних характеристик, емоційно-вольових якостей, здібностей, загальної і соціальної самоефективності особистості); консультативної діяльності щодо вдосконалення рефлексії, самоконтролю і формуванні успішності як особистісної якості суб'єкта кар'єри; побудови ефективних моделей поведінки, кар'єрної діяльності та успішної міжособистісної взаємодії; профілактики регресивного розвитку особистості, попередження професійної деформації та емоційного вигорання; корекції індивідуальної концепції суб'єкта кар'єри.

У процесі реалізації завдань науково-дослідної роботи «Психологічний супровід навчання різних категорій дорослого населення» (2017-2019 рр.) відділу психології праці Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України науковцями обґрунтовано та апробовано методи і засоби кар'єрного консультування, серед яких психодіагностична програма виявлення і оцінки кар'єрних компетенцій викладачів та студентів професійно-педагогічного коледжу [12].

Психодіагностична програма виявлення і оцінки кар'єрних компетенцій викладачів та студентів професійно-педагогічного коледжу складається з діагностики психологічних особливостей їх життєвих і професійних планів, а також рівня здатності особистості до втілення її планів у реальність.

3.2.7. Діагностика психологічних особливостей життєвих і професійних планів студентів та викладачів професійно-педагогічного коледжу

Однією з суттєвих характеристик людини є спрямованість особистості у майбутнє, яка конкретизується у таких поняттях,

як «часова перспектива», «життєвий план», «життєва програма», «життєва перспектива». Звертання до майбутнього є не просто створенням життєвої перспективи, а особливою формою життя в теперішньому часі, яка сприяє формуванню ставлення людини до власного життя у цілому, його осягнення. Всі події, цілі та засоби їх досягнення, надії та сподівання людей розташовуються вздовж вісі часу, яка утворює часову перспективу. Дійсні часові перспективи виникають тільки тоді, коли людина навчається створювати своє майбутнє. Майбутнє може уявлятися як перспектива досягнення, перемоги, до якої ми прагнемо, і як перспектива чогось невизначеного.

У другому випадку, людина відчуває її у вигляді сподівання, і їй здається, що майбутнє саме наближається до неї, що нічого не треба робити для його досягнення.

Проективні перспективи індивіда залежать від його здатності передбачати майбутнє, а це передбачення, у свою чергу, залежить від того, як вважає індивід можна реалізувати свої бажання, що є для нього можливим. Проте не всі легко визначають свою часову перспективу, особливо у випадку, коли вони не бажають помічатиплинність часу. До цих психологічних труднощів додаються ще труднощі, які викликані нестабільністю і невизначеністю перспектив розвитку нашої країни. Тому багато молодих людей дивляться з тривогою у своє майбутнє, вони не можуть, а деякі і не бажають самостійно вирішувати, до чого вони прагнуть у своєму житті.

Одним з найпоширеніших методів дослідження життєвих перспектив є метод мотиваційної індукції Ж. Нюттена. За Ж. Нюттеном, часову перспективу майбутнього складають плани, задачі, наміри особистості, які утворюють її потребо-мотиваційну сферу. Створення диференційного майбутнього можливо тільки за участю когнітивних психічних функцій: формування часової перспективи відбувається через когнітивні перетворення потреб в плани, наміри і задачі суб'єкта, через формування у суб'єкта ряду структур «засіб-ціль».

Мотивація людини, яка розглядається Ж. Нюттеном у часовому аспекті, частіше за все проявляється у формі об'єктів-цілей і планів, кожна з яких характеризується часовою ознакою, тобто вона пов'язана або з найбільш близьким, або з більш віддаленим майбутнім. Предмети-мотиватори впорядковані у часі на когнітивному рівні, «засіб-об'єкт» є проміжний спосіб досягнення «цілі-об'єкту». Саме «засіб-об'єкт» активізує і спрямовує поведінку суб'єкта. Отже, своєрідною характеристикою часової потреби людини є структурованість у часі її задоволення, поділ цього процесу на ряд етапів, кожен з яких, виступає у якості засобу досягнення наступного етапу.

Суб'єкт має навчитися пов'язувати своє сьогодення з майбутнім, вміти бачити у результатах своїх дій власну активність, усвідомлювати зв'язки, які поєднують його активність, події його життя у часі, реальний момент сьогодення з цілями, які складають часову перспективу.

Часова перспектива у підході Ж. Нюттена є когнітивно-мотиваційним поняттям. Часову перспективу утворюють об'єкти-цілі та об'єкти-засоби, які складають зміст когнітивної і поведінкової активності суб'єкта. Основними характеристиками часової перспективи є: протяжність, насиченість, структура і реалістичність. Часова орієнтація характеризує спрямованість зовнішньої та внутрішньої активності суб'єкта на минуле, сьогодення і майбутнє.

Важливим є положення Ж. Нюттена про те, що при будь-якій переважаючій орієнтації обов'язково присутні й дві інші орієнтації у часі. Відношення до минулого, теперішнього і майбутнього може бути «тематичним» або «глобальним». Одним з найбільш продуктивних положень цієї теорії є те, що майбутні часові перспективи суб'єкта розглядаються у зв'язку з його потребо-мотиваційною сферою.

Відповідно до концепції Ж. Нюттена людина пов'язана з оточенням не тільки безпосередньо через поведінку, але й через внутрішній план. Когнітивні процеси не тільки регулюють поведінку суб'єкта, вони створюють також самостійну форму

його активності, яка часто виступає як підготовча для зовнішньої активності.

В основу свого методу Ж. Нюттен поклав проєктивний прийом завершення незакінчених речень. Досліджуваним пропонувалось завершити фрази, які починаються словами «Я хочу ...», «Я можу ...», «Я сподіваюсь ...», «Я не бажаю ...» і т.п. Повний варіант містить 40 позитивних і 20 негативних індукторів (всього 60 речень). Весь матеріал методики зібрано у два буклети (10x6 см), на кожній сторінці яких друкується тільки одне незакінчене речення. Один буклет містить всі позитивні індуктори, другий – всі негативні.

Методика може виконуватися як індивідуально, так і в групі. Але тоді кожний учасник має сидіти за окремим столом. Кожний отримує конверт з двома буклетами і письмовим текстом інструкції. Починають заповнення буклетів з товстішого, в якому містяться позитивні індуктори. На першій сторінці буклету надаються такі відомості: стать, вік, прізвище, якщо обстеження не анонімне. Для того, щоб відповіді були щирі та розгорнуті, необхідно створити відповідну мотивацію до обстеження. Зазвичай під час роботи з методикою в досліджуваних складностей не виникає.

Для зручності обробки результатів бажано всі висловлювання кожного досліджуваного переписати на один аркуш паперу, передбачивши 2 стовпчики для кодування кожного висловлювання. Для аналізу висловлювань досліджуваних Ж. Нютте-ном розроблені два коди – часовий та код аналізу змісту. Як було зазначено вище, метод мотиваційної індукції дає можливість одержати уявлення про часову перспективу особистості, а саме дізнатися, з яким періодом часу переважно пов'язані цілі досліджуваних, наскільки структуровані їх уявлення про сьогодення та майбутнє. При дослідженні часової перспективи висловлювання досліджуваних відносяться до одної з основних часових категорій: ближнє майбутнє; актуальний період; близьке майбутнє; віддалене майбутнє; історичне майбутнє; впродовж всього життя; відкрите сьогодення; минуле.

За допомогою часового коду вимірюється глибина часової перспективи людини. Для цього необхідно накреслити так званий «часовий профіль», на вісі абсцис якого позначаються відповідні часові індекси, а на вісі ординат – відсоток висловлювань, у яких зустрічаються мотиваційні об'єкти з відповідними часовими індексами.

Як правило, вважається достатнім вивчення інтересів та здібностей особистості; їх врахування є гарантом її успішного професійного самовизначення та розвитку у професії. Але, на нашу думку, без вивчення такого аспекта, як самодіяльність особистості, всі її плани є пустою абстракцією. Особливості самодіяльності – це своєрідний критерій зрілості і самостійності професійного самовизначення особистості. І розкривається він в таких показниках методики, як прагнення до самостійності, вміння планувати свою діяльність, діяти у відповідності з планом, ініціативність, наполегливість у виконанні того, що було намічено, здатність до самооцінки та самоконтролю. Відсутність цих якостей створює певні обмеження особистості у її самовизначенні і самореалізації. Результат виконання методики – це психологічний портрет особистості, що слугує підставою для подальшого змістового діалогу психолога і клієнта, у процесі якого розкривається значення основних характеристик-обмежень особистості у професійній самореалізації, а також можливості їх корекції. Ця методика визначає ставлення людини до особистісних цінностей, життєвих труднощів, задоволеність життям, цілеспрямованість і вміння планувати життя, впевненість у собі, стиль життя.

Опрацювання результатів, отриманих за цією методикою, сприяє удосконаленню особистості, допомагає їй зробити життя більш успішним. Вона дозволяє всебічно продіагностувати особистість, виявити як її сильні сторони, так і ті, що потребують подальшого розвитку. Ця методика використовується і як засіб критичної самооцінки особистості для виявлення своїх вад, і як засіб розробки практичної програми особистісного розвитку для більш повного використання своїх потенційних

можливостей у всіх сферах життєдіяльності, зокрема, і професійної. Досліджувані мають можливість розвинути в собі настанови, здібності та вміння, які дозволяють їм створити оптимальний варіант свого майбутнього, не дати втягти себе у вирій невдач, тоді як умови життя всіляко цьому сприяють успішно вирішити задачу кар'єрного розвитку. Отже, методика дозволяє здійснити систематизовану оцінку особистістю своєї можливості усвідомлено організувати своє життя, найбільш оптимальним шляхом досягти позитивних результатів у житті.

В основі методики – концепція обмежень, яка була розроблена М. Вудкоком і Д. Френсісом. Суть її така: зазвичай кожна людина у своєму потенціалі має ті чи інші здібності, але з багатьох причин частина з них залишається слабо розвинутими, що обмежує розвиток особистості в цілому.

Ці чинники англійські автори називають обмеженнями. Відповідно до вищезазначеної концепції найшвидший і найбільш практичний спосіб реалізації всіх особистісних можливостей – це вивчення, усвідомлення і подолання обмежень, які перешкоджають успіхові, особистісному зростанню. Спираючись на свої дослідження, англійські автори виділили цілий ряд факторів, які впливають на успішність життєдіяльності людини. Деякі з них, такі, як здатність керувати собою, усвідомлені особисті цінності, чіткі особисті цілі, вміння спиратися на постійний власний розвиток, звичка вирішувати проблеми, винахідливість та здатність до іновацій та інше, певною мірою впливають і на кар'єрний розвиток особистості. Вони забезпечують основу адекватної самооцінки особистістю своїх можливостей по відношенню до вимог ефективного особистісно-професійного розвитку. Коли які-небудь з цих навичок та здібностей відсутні, виникає обмеження у здатності розпоряджатися своєю долею.

Таким чином, з вищенаведеного можна вивести список потенційних обмежень. Дамо їм короткі характеристики.

Обмеження 1. Відсутність вміння керувати собою. Ні здібності, ні майстерність, ні досвід, ні знання не здатні зроби-

ти людину успішною доти, доки вона не навчиться керувати собою. Ті люди, які не дбають про своє здоров'я, не вміють раціонально розподіляти свої сили, швидко їх розтрачують, уникають проблем і значну частину часу знаходяться у стані депресії, не вміють ефективно розпоряджатися своїм часом, обмежені нездатністю керувати собою.

Обмеження 2. Недостатньо з'ясовані особисті цінності. Цінності – це ті поняття, за допомогою яких людина характеризує особистий смисл певних явищ дійсності, свого життя. Вони не створюються, не вибираються особистістю. Обирається лише те покликання, що має певний сенс. Сприйняття сенсу є усвідомлення можливості на фоні дійсності або, просто кажучи, усвідомлення того, що можна зробити стосовно даної ситуації. Якщо особисті цінності недостатньо з'ясовані, якщо людина не бачить, який потенційний сенс містить у собі та або інша ситуація, а потім не може вибрати один, дійсний, то ця людина обмежена нечіткими особистими цінностями, а отже її вчинки і рішення позбавлені усвідомлених підстав, вона непослідовна у принципових питаннях, нездатна дотримуватися певної лінії поведінки протягом певного часу. Така особистість уникає відповідальності за свої вчинки і рішення, займає, зазвичай, пасивну життєву позицію.

Обмеження 3. Непевні особисті цілі. Значна кількість людей не має досить чіткого уявлення про те, чого вони бажають досягти у житті. А деякі навпаки ставлять перед собою нереалістичні цілі, які скоріше нагадують нездійсненні мрії. Трапляється і така категорія людей, у яких мета має досить невизначений характер, або вони бажають так багато, що не можуть зосередитися на досягненні того, чого вони бажають найбільше. Всі вище зазначені ознаки характеризують людину, яка обмежена нечіткістю особистих цілей.

Обмеження 4. Зупинений саморозвиток. Багато видів діяльності у сучасному суспільстві вимагають високого індивідуального розвитку, здібностей до саморозвитку. Деякі люди починають займатися саморозвитком, але з виникненням будь-

якої значної перешкоди пасують, капітулюють раніше, ніж використають всі можливості. Зрештою досягається незначний результат, і у людини формується настанова «нічого не можна зробити», її здібності так і залишаються нерозвинутими, вона відмовляється від роботи над собою. Такі люди обмежені зупиненим саморозвитком.

Обмеження 5. Відсутність навичок вирішувати проблеми. Втілення сенсу свого життя вимагає від людини розвинутої здібності вирішувати проблеми. Вирішення проблем ніколи не було легкою справою. У найвідповідальніший момент багато людей нічого не можуть вирішити, починають вагатися і відкладають прийняття рішення. В той же час кожна людина може розвинути відповідні навички: чітке визначення своїх труднощів, конкретне вирішення цілей, розробка критеріїв оцінки успішності своїх дій, оволодіння методами збору та аналізу інформації, планування конкретних дій, аналіз розробленого для подальшої корекції поведінки. Невирішені проблеми призводять до втрати неповторних можливостей, які пропонує людині кожна конкретна ситуація у реалізації смислу свого життя.

Обмеження 6. Недостатність творчого підходу. Якою б справою не була зайнята людина, яку б роботу не виконувала, вона повинна бути творцем на своєму робочому місці, використовувати нові підходи у своїй роботі. Люди з недостатнім творчим підходом уникають невизначеності, кидають справу, не закінчивши її, надають перевагу традиційним способам виконання роботи, стандартним рішенням, уникають ризику, складних ситуацій, не вірять у власні можливості.

Конструктивні і психологічні особливості методики полягають у тому, що ця методика – опитувальник, який є основою систематичного аналізу особистістю своїх сильних та слабких сторін. Твердження сформульовані від першої особи. Вони стосуються почуттів, думок відносно різних обставин і подій у житті суб'єкта, проявів його поведінки. Ця методика дає змогу не тільки поставити психологічний діагноз, але й надати мож-

ливість разом з досліджуваною людиною опрацювати способи вирішення психологічних труднощів, які виникають в її житті, зокрема, у професійному.

Матеріали тесту «Аналіз своїх обмежень» включають у себе інструкцію, бланк тверджень, бланк «Таблиця відповідей», бланк «Таблиця результатів тесту» і бланк «Таблиця підсумків тесту». Також на окремому аркуші подається короткий перелік обмежень: невміння керувати собою (шкала А), недостатньо з'ясовані особисті цінності (шкала В), невиразні особисті цілі (шкала С), зупинений саморозвиток (шкала D), відсутність навички вирішення проблем (шкала Е), відсутність творчого підходу (шкала F).

Опитувальник містить у собі 60 тверджень (10 за кожною шкалою обмежень), на які треба реагувати заданим способом. Тобто, кожне твердження – це, по суті, задача із запропонованою відповіддю. Використовується два варіанти відповіді: «згоден» і «не згоден».

Дослідження може проводитися індивідуально або з групою досліджуваних. В останньому випадку необхідно, щоб кожен з них мав не тільки окремий бланк відповідей, але й окремий лист опитувальника з інструкцією. Психолог коротко розповідає про ціль дослідження і правила роботи з опитувальником. Важливо при цьому створити позитивне, зацікавлене відношення до виконання завдання. Це допомагає зменшити вплив факторів соціальної бажаності або захисної мотивації. Після цих роз'яснень психолог відповідає на запитання, а потім пропонує уважно вивчити інструкцію і перейти до самостійної роботи з опитувальником.

В інструкції досліджуваним сказано, що їм буде запропоновано опитувальник, який не передбачає правильних і неправильних відповідей, і що він, насамперед, спрямовується на аналіз особистої думки кожної людини. Також неодноразово підкреслюється, що результати тесту відображають суб'єктивні погляди і використовуються для допомоги їм в самоаналізі, ніде не розголошуються.

Обробка та аналіз результатів обстеження. Аналіз результатів проводиться за кількістю балів в таблиці підсумків. Чим більше балів за тією або іншою шкалою, тим значніша відповідна психологічна тенденція. При аналізі підсумків необхідно враховувати, якщо досліджуваний за всіма шкалами набрав кількість балів 10 або близько 10, то він характеризується високою самоорганізацією. Йому притаманні високо розвинена мотивація професійного самовизначення та кар'єрного розвитку. У нього достатньо виражені вольові риси характеру, висока адекватна самооцінка, цілеспрямованість, організованість, впевненість у собі, високий творчий потенціал. Подальша робота над підсумками обстеження полегшує задачу психолога досягти саморозкриття і самовираження особистого потенціалу опантанта, збудити його активність, запустити механізми саморозвитку особистості (самопізнання, самопереживання, самоконтролю, саморегуляції). Під час індивідуальної або групової консультації розкривається негативний вплив на життєдіяльність особистості обмежень, що були виявлені. Роз'яснюється, що їх спричинює, також обговорюються можливі шляхи корекції тих властивостей, показники яких виявилися дуже низькими. Якщо є можливість, доцільно провести групові заняття з викладачами та студентами у формі тренінгу, ділової, рольової гри і т.д., під час яких учасники матимуть можливість краще уявити собі сутність виявлених обмежень, обміркувати їх, проаналізувати, а також придбати конкретні вміння та навички їх подолання. Слід пам'ятати, що тест «Аналіз своїх обмежень» дає лише суб'єктивну оцінку. Тобто, вона може бути не досить точною. Підвищити точність і об'єктивність результатів, що були одержані за тестом «Аналіз власних обмежень», можна, якщо запропонувати його іншим людям, які добре знають ту чи іншу людину: батькам, педагогам, друзям. Радимо, щоб кількість таких експертів була не меншою трьох. Може статися так, що одержані два масиви інформації будуть суперечити один одному. Але це не дивно, бо вони одержані з різних точок зору. Розходження між цими варіантами тесту

дають цінний матеріал для обговорення, аналізу, навчання та самовдосконалення. Цей, свого роду, зворотний зв'язок поглибить розуміння особистістю своїх обмежень, її знання про себе. Поверхове розуміння не змінить конструктивно її поведінку і не покращить її якості. А така різнобічна оцінка робить її більш реалістичною, допомагає особистості усвідомити свої цілі і стимулювати зусилля з особистого зростання. Але є одне застереження: щоб інформація, яка одержана від інших, була корисною, людина повинна бути готовою до сприймання критичних оцінок на свою адресу.

3.2.8. Емпіричне дослідження самооцінки рівня кар'єрного розвитку викладачів та студентів професійно-педагогічного коледжу

У емпіричному дослідженні було задіяно 168 осіб дорослого населення, а саме: 88 викладачів та 80 студентів ККПК імені А.С. Макаренка. Виявлено, що: 1) 16% викладачів, серед яких 9% – жінки, 7% – чоловіки, а також 40 % студентів коледжу, серед яких 18% – дівчата, 22 % – хлопці мають низький рівень; 2) середній рівень кар'єрного розвитку властивий 55% викладачам (46% – жінки, 9% – чоловіки) та 37 % студентів (30% – дівчата, 7 % – хлопці); 3) високим рівнем характеризуються 28 % викладачів (13% – жінки, 15% – чоловіки) та 23% студентів (11% – дівчата, 12% – хлопці), що відрізнялися усвідомлено розбудованим кар'єрним планом, наявністю стратегічних цілей та найближчих перспектив професійного розвитку.

За допомогою вбудованого генератора випадкових чисел електронних таблиць MS Excel було сформовано шість нормально розподілених вибірок (кожна обсягом $n=28$ осіб) за показниками: вік, стать, фізична кондиція (стан здоров'я), інтелект, професійна ідентичність, інноваційна культура, самоактуалізація та параметрами зазначених показників, нижчих за середнє, із загальною тенденцією до середини: середнє значення ($M = 5,5$), стандартне відхилення ($G = 2,0$), медіана ($Me = 5$), мода ($Mo = 4$), мінімальне та максимальне значення (X_{min}

= 1), максимальне значення ($X_{\max} = 10$), позитивна лівобічна асиметрія ($A = 0,550867$), рівність середніх значень досліджуваних вибірок ($F_{\text{кр}} = 2,76$), рівність дисперсії та її однорідність ($G_c = 0,531$). Результати експлораторного факторного аналізу отриманих даних за методом провідних компонент з подальшим обертанням за методом Varimax дозволили виділити основний чинник успішного кар'єрного розвитку (професійна ідентичність) та чинники професійного вигорання: дифузія ідентичності, негативна ідентичність, дифузія часу, стагнація у навчанні чи роботі.

На засадах особистісно-професіологічного підходу розроблено технології кар'єрного консультування в системі психологічного супроводу навчання дорослих, що включають принципи, моделі, форми психологічного консультування різних категорій дорослого населення з проблем побудови та реалізації освітньо-професійного шляху особистості [5;7]. *Технологія професіологічного моніторингу* розроблена для вивчення динаміки педагогічних спеціальностей на ринку праці та оцінки професійно важливих для сучасного інноваційного педагогічного працівника якостей. Результатом професіологічного моніторингу є формулювання висновків на підставі науково-обґрунтованого, діагностико-прогностичного, планово-діяльнісного спостереження за станом і зміною педагогічної професії на ринку праці; розробка професіографічного забезпечення для нових педагогічних спеціальностей та його впровадження у психологічне консультування з питань кар'єрного розвитку педагогічних працівників.

Технологія профконсалтингу включає програму, методи, форми, прийоми психологічного консультування професійних груп та колективів з питань інноваційного розвитку освітніх закладів та проблем розвитку педагогічних колективів. Адже в умовах сьогодення для забезпечення конкурентоспроможності навчального закладу необхідно забезпечити якість надання освітніх послуг на основі вивчення попиту споживачів. Тобто загальним результатом профконсалтингу є прогностичний ви-

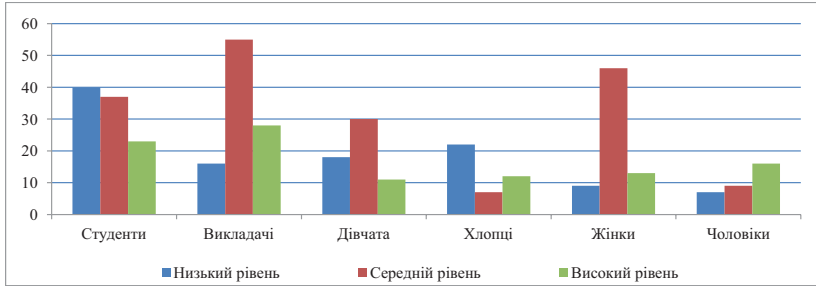


Рис. 3.1. Показники рівнів самооцінки кар'єрного розвитку викладачів та студентів КППК імені А.С. Макаренка.

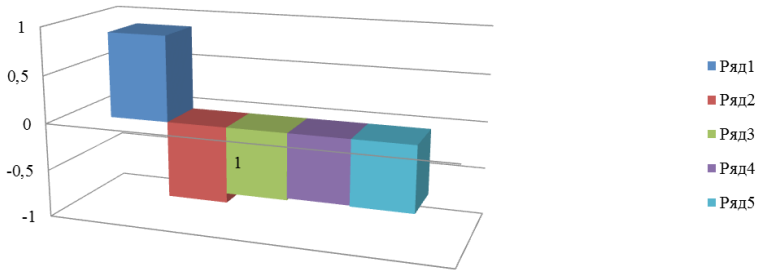


Рис. 3.2. Чинники кар'єрного розвитку.

- Ряд 1 – професійна ідентичність;
- Ряд 2 – дифузія ідентичності;
- Ряд 3 – негативна ідентичність;
- Ряд 4 – дифузія часу;
- Ряд 5 – стагнація у навчанні чи роботі.

сновок про оптимальні шляхи узгодження можливостей освітніх закладів, педагогічних колективів та потреб споживачів освітніх послуг.

Технологія кар'єрного коучингу є інструментом для консультанта-коуча, що здійснює індивідуальний супровід особистості у процесі навчання та побудови і реалізації кар'єри. Результатом кар'єрного коучингу є визначення, усвідомлення та диференціація педагогічним працівником власних кар'єрних цілей

і способів їх досягнення. Одним з провідних методів у змісті вищезазначених технологій є метод створення кар'єрограми педагога. Використання методу кар'єрограм передбачає опис оптимального особистісно-професійного розвитку педагогічного працівника для заняття ним бажаної професійної позиції та посади. Формалізоване уявлення про те, який шлях має пройти педагогічний працівник для того, щоб отримати необхідні знання та оволодіти потрібними навичками для ефективної педагогічної діяльності на конкретній посаді і конкретному місці праці.

Кар'єрограма складається на підставі особистих запитів педагогічного працівника, рівня його професійної підготовки, кваліфікації, стану здоров'я, професійної придатності та є узагальненою схемою індивідуального професійно-кваліфікаційного зростання. Вона найбільш ефективно мотивує особистість на досягнення результату. Створення кар'єрограми стимулює педагогічного працівника до особистісно-професійного зростання, але є досить складним для розробки і реалізації процесом, що вимагає регулярного, швидкого та гнучкого перегляду її змісту, засобів реалізації і можливостей розвитку освітнього закладу. Усвідомлюючи своє місце і стратегію власного особистісно-професійного розвитку, педагогічний працівник отримує потужний психологічний стимул для руху вперед, оскільки він пов'язує свої довгострокові плани кар'єрного зростання з планами розвитку освітнього закладу, де він працює.

За результатами апробації розроблених технологій було визначено відповідність розроблених технологій цілям кар'єрного розвитку викладачів та студентів професійно-педагогічного коледжу та здійснено оцінку формувального впливу кожної з них. Аналіз результатів формувального впливу впроваджених технологій показали, що в експериментальних групах відбулося підвищення показників вимірюваного у досліджуваних рівня самооцінки кар'єрного розвитку. Були зібрані результати ретестової діагностики, здійснено порівняльний аналіз середніх

значень та стандартного відхилення результатів, отриманих до та після впровадження технологій кар'єрного консультування. Результати порівняльного аналізу мір центральних тенденцій (M та G) самооцінки кар'єрного розвитку свідчать про те, що кар'єрні компетенції досліджуваних викладачів та студентів експериментальних груп характеризуються середнім рівнем розвитку з загальною тенденцією показників до високого рівня (табл.3.1). На підставі статистичної обробки результатів за критеріями t-Student та d-Cohena нами було встановлено, що за всіма досліджуваними шкалами експериментальні та контрольні групи статистично відрізняються між собою (табл.3.2).

Таблиця 3.1.

Кількісні показники мір центральної тенденції самооцінки кар'єрного розвитку викладачів та студентів професійно-педагогічного коледжу

Міри центральної тенденції	Самооцінка кар'єрного розвитку			
	Студенти		Викладачі	
	До	Після	До	Після
M (середнє значення)	3,95	6,34	4,65	6,59
G (стандартне відхилення)	1,57	1,49	1,72	1,69

Таблиця 3. 2.

Статистична значущість відмінностей експериментальних та контрольних груп (після впровадження технологій)

Технологія	t-Student	p	d-Cohena
Студенти			
Професіологічний моніторинг	6,72	≤0,01	0,64
Професійний консалтинг	4,01	≤0,001	0,52
Кар'єрний коучинг	7,86	≤0,001	0,84
Викладачі			
Професіологічний моніторинг	2,89	≤0,01	0,28
Професійний консалтинг	3,25	≤0,001	0,32
Кар'єрний коучинг	9,88	≤0,001	0,98

Найбільш ефективним в психологічному супроводі викладачів (t -Student=9,88; $p \leq 0,001$; d -Cohena=0,98) та студентів (t -Student=7,86; $p \leq 0,001$; d -Cohena=0,84) професійно-педагогічного коледжу виявився *кар'єрний коучинг*.

Таким чином, представлені технології кар'єрного консультування можуть бути ефективними стосовно: 1) вдосконалення рефлексії, самоконтролю і формування успішності як особистісної якості суб'єкта кар'єри; 2) побудови ефективних моделей поведінки, кар'єрної діяльності та успішної міжособистісної взаємодії; 3) активізації психологічних механізмів формування у суб'єктів кар'єрного розвитку ставлення до себе як відповідальної та впевненої в досягненні професійних цілей особистості, усвідомлення своєї індивідуальної неповторності, успіху; 4) попередження професійної деформації та емоційного вигорання.

3.2.9. Технології кар'єрного розвитку викладачів та студентів професійно-педагогічного коледжу

Провідною метою кар'єрного консультування є пробудження активності особистості, запуск механізмів самовизначення особистості стосовно професійної кар'єри, оскільки запрацювати ці механізми можуть тільки при певних умовах, які можуть скластися, а можуть і не скластися. Процес цей може відбуватися стихійно, але можна і керувати ним, іншими словами, сприяти формуванню здатності особистості до організації свого кар'єрного розвитку. Стосовно цього просто повідомити клієнтам результати діагностики у вигляді рекомендацій та побажань недостатньо. Необхідне усвідомлення (пізнання та аналіз) особистістю явищ власної свідомості, а також їх переусвідомлення. А для цього необхідно створити такі умови, за яких прояв рефлексії був би достатньо природним та максимально можливим, тобто необхідне рефлексивне середовище: проблемно-конфліктні ситуації, установка на активне співробітництво з психологом, максимальна правдивість та відвертість у прояві своїх поглядів.

Саме через рефлексію відбувається вирішення конкретних проблемно-конфліктних ситуацій, які постійно виникають унаслідок невідповідності між інтелектуальними, соціальними, особистісними стереотипами та умовами життєвої ситуації. Вирішення цих конфліктів можливе завдяки переосягненню умов ситуації та особистісного сенсу. Переосягнення виявляється, з одного боку, у побудові нових образів себе, які згодом реалізуються у вигляді відповідних вчинків, а з іншого – у виробленні більш адекватних знань про світ з їх наступним втіленням у вигляді конкретних дій. Можливість самовизначення особистості стосовно професійної кар'єри реалізується шляхом самостійного здійснення рефлексивних зусиль, які особистість докладає для переосмислення та перетворення конкретних проблемно-конфліктних ситуацій. Отже, специфіка керівництва процесом кар'єрного розвитку полягає в організації конфлікту (протиріччя) між старими та новими ставленнями особистості, що забезпечується особливою побудовою психологічної роботи, яка передбачає різні форми культивування різних видів рефлексії.

3.2.10. Програма консультативного впливу та корекції кар'єрного розвитку особистості

Програма консультативного впливу та корекції кар'єрного розвитку особистості забезпечує реалізацію висунутих положень, знайомить практичних психологів з техніками конструктивного структурування процесу самовизначення. Акцент у цій програмі ставиться не на минулому досвіді особистості, а на створюваній особистістю концепції власного майбутнього і на індивідуальних способах реалізації цього майбутнього. У створенні цієї програми ми виходили з положення, що основними характеристиками, які впливають на вибір особистості, є цілі та ідеали, часова перспектива та життєві плани, специфіка цілепокладання, воля. Тобто важливе значення в організації психологічного впливу та корекції набуває врахуван-

ня і опора на закономірності формування внутрішньої основи особистості.

З метою вирішення завдань практики кар'єрного консультування психологу доцільно вміти створювати (разом з клієнтом) індивідуальний психологічний план клієнта, складовими якого є сукупність бажань, прагнень, інтересів, цінностей та можливостей. Показники прояву психологічних особливостей цих складових та рівня їх розвитку виявляються у процесі психологічної діагностики, яка може здійснюватися як самим психологом, так і клієнтом у формі самодіагностики під керівництвом консультанта. Важливим у даному контексті є знаходження оптимальної форми передачі діагностичних даних. Але цьому має передувати ґрунтовний кількісний та якісний аналіз результатів тестування. Зазначимо, що структуризація психодіагностичних даних (виокремлення проблем, які властиві більшості, окремим групам, деяким досліджуваним) дозволяє психологу одразу ж виявити за певними показниками своєрідність та рівень психічного розвитку досліджуваних, а також визначити напрями психологічної допомоги. Особливу увагу при структуризації психодіагностичних даних необхідно приділяти якісному аналізу, оскільки саме він дозволяє розкрити причини тих чи інших виявлених проблем у психічному розвитку особистості, а також шукати шляхи їх вирішення.

При ознайомленні досліджуваних з результатами психодіагностики доцільно попередньо надавати цікаву і корисну пізнавальну інформацію про ті чи інші індивідуально-психологічні особливості, що підлягали тестуванню. Такі знання викликають зацікавленість клієнтів, сприяють їх психологічній просвіті. Цю інформацію слід доповнювати різного роду практичними ситуаціями, в яких клієнти застосовують ті чи інші свої властивості або здібності. Це, в свою чергу, допомагає їм краще усвідомити свої проблеми та необхідність їх скорішого вирішення. Окрім цього, таке знайомство з результатами тестування є ефективним засобом попередження можливих утруднень в житті.

Особлива увага психолога приділяється вивченню ставлення самих клієнтів до своїх проблем, до визначення ролі тієї чи іншої проблеми в їх житті, їх готовності до того, щоб переглянути свою позицію щодо певного питання, що обговорюється під час кар'єрного консультування. Співставлення результатів діагностики та уявлень клієнтів про себе, своє «Я» може слугувати конструктивним підґрунтям у подальшій роботі з саморозуміння та самопізнання, уточнення своїх кар'єрних та життєвих цілей, напряду бажаних змін у професійній кар'єрі, визначення способів їх досягнення.

Уявлення та ставлення особистості, зазвичай, вивчаються за допомогою різного роду анкет. Анкетування оптимізує рефлексію. За його результатами можна визначити найбільш актуальні теми для подальшого вивчення та обговорення з клієнтом. При репрезентації даних необхідно особливо ретельно обирати такі відомості про особистість та шляхи їх подання, які б допомагали уникати небажаної негативної емоційної реакції клієнта, щоб жодним чином не образити почуття його гідності. Тому зусилля кар'єрного консультанта спрямовуються, перш за все, на створення і збереження атмосфери психологічної безпеки. Тільки в умовах абсолютної довіри до психолога з боку клієнта всі методики та техніки психологічного впливу дають максимальний ефект кар'єрного консультування. Представлення результатів діагностики безпосередньо клієнту сприяє інтеграції різних видів діяльності кар'єрного консультанта, насамперед, узгодженню різних заходів діагностики, корекції, розвитку, профілактики стосовно кар'єрного розвитку особистості.

3.2.11. Психотехніки кар'єрного консультування

Розглянемо психотехніки, які найбільш доцільні у вирішенні проблем кар'єрного розвитку особистості, визначення її призначення, співвідношення людини і професії.

Техніка роботи з захисними механізмами. Вона полягає у виявленні та демонстрації неадекватних механізмів захисту, їх

негативного впливу та сприяння загостренню ситуації. Існують такі форми захисної поведінки: фантазування; використання ритуалів, заклять; витиснення з свідомості неприємних думок, почуттів, що викликають напруженість та тривогу; агресія; раціоналізація (людина сама собі пояснює, обгрунтовує справедливість або неминучість тих чи інших слів, вчинків).

Головна мета дії захисних механізмів полягає у досягненні суб'єктивного благополуччя, зменшення тривоги та емоційної напруженості, що виникають в результаті травмуючих факторів.

Провідним чинником, що визначає реалізацію різних способів поведінки у складних ситуаціях, є емоційне напруження. Чим воно вище, тим більш ймовірно використання нереалістичних, тобто неконструктивних способів поведінки, оскільки захисні форми поведінки є менш усвідомленими і більш автоматизованими. Отже, у складній ситуації захисні механізми можуть виступати першими засобами зменшення відчуття дискомфорту, що суттєво полегшує перехід людини до вирішення основної проблеми. Разом з тим, слід підкреслити, що захисні механізми можуть виконувати свою адаптивну, пристосовну роль тільки у випадку, коли їх дія швидкоплинна та коли вони використовуються людиною поряд з конструктивними способами, які дозволяють з урахуванням реальних умов справитися з труднощами, що виникають.

Якщо ж захисні механізми стануть домінуючою формою поведінки у важких ситуаціях, їх дія стає руйнівною для особистості, оскільки проблеми, що її хвилюють, залишаються без вирішення. Вони лише маскуються, занурюються у глибину, але не перестають існувати. В роботі з захисними механізмами поведінки людини психолог має бути одночасно й тактовним, й наполегливим, щоб не підсилити дію захисних механізмів, а навпаки допомогти особистості усвідомити її певні не адекватні реальності погляди та змінити їх.

У контексті цієї психотехніки надзвичайно корисним може бути прийом виявлення того, як людина створила собі у своєму

житті важку ситуацію. При цьому необхідно звернути увагу на мову індивіда, яка добре відбиває всі його спроби ухилитися від відповідальності.

Техніка використання допоміжних засобів у поглибленні усвідомлення проблеми. Клієнту можна запропонувати пофантазувати про те, як може скластися його життя через 2-3 роки, де він буде працювати, яке буде до нього ставлення інших людей, чому.

Техніка зміни ставлення особистості до несприятливої ситуації. Якщо особистість неспроможна змінити ситуацію на краще, то їй необхідно змінити своє ставлення до неї, не бути пасивною жертвою, а знайти ті сфери життя, де особистість може впливати на обставини, бути успішною, незважаючи на певні обмеження.

Техніка визволення заблокованих бажань. У процесі роботи з проблемою особистості необхідно спонукати її, щоб вона задалась таким питанням, як «Чого я бажаю?», «До чого прагну?», «Що я відчуваю?». Вони допомагають психологу швидко виявити джерело та сутність блоків особистості клієнта.

Метод сократівського діалогу (діалектичної дискусії). Діалектика спору полягає у тому, що одному й тому ж поняттю дають різні визначення відповідно складовим родового поняття. Саме таким шляхом, на думку Сократа, народжується істина. Цей метод називають ще майєвтикою. Сократ, використовуючи цей метод, завдяки різним і протилежним визначенням одного і того ж поняття, приходять до розуміння сутності предмету, що розглядається. Ця психотехніка спрямована на виявлення суперечностей у думках співрозмовників з метою відсіяти все несуттєве і розкрити дійсну природу досліджуваного явища. У відповідності до сократівського методу в процесі бесіди з клієнтом необхідно ставити такі питання, які б примушували його замислюватися над своїм життям, вчинками, іронічно ставитися до себе. Якщо догматична самовпевненість заважає людині рухатися вперед, то іронія спрямовує людину проти самої себе. Іронія веде людину до самоочищення від самовпевненості.

Коли людина звільняється від самовпевненості, народжується істина. Істина, за Сократом, – це те, що виражено в понятті. Народження істини відбувається в процесі постановки різноманітних питань та відповідей на них, які ведуть до істини.

Далі зупинимося на деяких базових техніках, які переважно використовуються у груповому консультуванні з питань кар'єрного розвитку. Вони спрямовані на полегшення прояву почуттів, прояснення скритих думок, посилення самосвідомості, а також освоєння і практикування способів нової поведінки.

Кругова техніка. Кожний учасник групи йде по колу, і зупиняючись навпроти іншого учасника, говорить перше, що приходить йому в голову з приводу цієї людини. В результаті цього слабшає захист, члени групи виявляють свої почуття, у них розвивається здібність бачити глибинні конфлікти. Цей прийом допомагає членам групи бути більш спонтанними і відкритими.

Обмін ролями. Цей метод дозволяє розширити усвідомлення особистістю власної поведінки. Кожний учасник групи приймає на себе роль іншої значущої для нього людини. Тим самим він отримує інсайти стосовно ситуації, сприймає її глибше і з іншого боку.

Дубль. Один з учасників групи виконує роль «внутрішнього Я» іншого учасника. Дубль – це внутрішній голос іншого. Він говорить про те, про що зазвичай мовчать. Якщо він каже те, про що думає інший учасник, то цей учасник має повторити ці слова. А у випадку помилки дубля, він має його виправити.

Монолог. Одного з учасників групи просять уявити себе на безлюдному острові, де він може розмірковувати про все і висловлювати це за допомогою монолога.

Чарівний магазин. Цей прийом використовується, коли особистість не дуже впевнена у своїх цінностях, не визначилася зі своїми цілями, має певні труднощі у визначенні своїх пріоритетів. Дія розгортається між продавцем та покупцем. У чарівному магазині повно різних уявних коробок. В них зберігають-

ся людські якості, які можуть бути подаровані, якщо учасник групи обміняє їх на будь-яку іншу властивість, яку він вже має.

Проекція майбутнього. Предметом опрацювання групи стає майбутнє. Його зміст утворюють бажання і сподівання особистості, страхи і цілі. Все це переноситься у сьогодення і втілюється у ньому. Завдяки цьому особистість отримує нове бачення проблеми.

Внутрішній діалог. Діалог допомагає усвідомити невідповідності у внутрішньому світі особистості. Він може приймати різні форми (діалог між протилежними сторонами свого «Я», діалог з іншими значущими людьми тощо). Ця вправа допомагає особистості краще усвідомити протиріччя у собі, а також сприяє особистісній інтеграції.

У роботі з конкретними психотехніками і прийомами необхідно використовувати їх адекватно ситуації консультивання. Вони мають сприяти самодослідженню і саморозумінню особистості. Важливо застосовувати кожен психотехніку або прийом вчасно, з повагою до особистості і дотриманням етичних норм. Адже, якщо кар'єрний консультант у своїй роботі за допомогою психотехнік переслідує власні цілі, намагається збільшити свою владу над особистістю, здійснює тиск на групу або на конкретну особистість, то він працює непрофесійно.

Розглянемо психотехніки, які можна використовувати для корекційної та профілактичної роботи в процесі кар'єрного консультивання.

Техніка розвитку позитивної сили уяви. Важливою умовою швидкого прийняття рішень є сила вашого позитивного мислення. Розпочинаючи якусь нову справу, вирішуючи проблему, шукаючи вихід з будь-якого утруднення, слід пам'ятати, що тільки віра у власні сили, у власну спроможність забезпечує успішне просування до поставленої мети. У кожній людини є право на помилку. Не помиляючись, вона ніколи не створить чогось значущого. Більш того, страх помилитися неминуче призводить до підсилення тривоги, надмірного хвилювання, які руйнують людину, забираючи у неї життєву енергію. Тому

важливим етапом психокорекції є самоперепрограмування особистістю своєї свідомості. Воно передбачає заміну негативних переживань, які роблять людину слабкою, на позитивні, на ті, що поліпшують її самовідчуття. З цією метою часто використовується метод позитивної сили уяви. Вона дозволяє людині піднести настрій, відчувати себе кращою, сильнішою, щасливішою, більш впевненою та енергійнішою, а отже, створюються умови для подолання негативного типу мислення, який є підґрунтям для виникнення тривоги та нападів паніки і страху.

Оволодіння прийомами позитивного способу мислення потребує певного часу і зусиль з боку особистості. Для цього їй за допомогою психолога необхідно зробити наступні кроки: визнати у себе негативне мислення; поставитися до свого негативного мислення як до поганої звички, від якої необхідно відмовитися; завести спеціальний щоденник для запису всіх негативних думок, які з'являються у неї протягом дня, наприклад: «не хочеться йти на роботу», «погода жахлива», «настрій поганий».

Коли людина звертається до написаного тексту, колишні враження мов би оживають, і у клієнта з'являється можливість по-справжньому обміркувати процес їх заміни. Після того, як негативна думка записана, її необхідно одразу ж замінити на позитивну. Спочатку це може здатися досить складним або, навпаки, буде здаватися дуже банальним. Навіть у випадку, коли особистість не вірить у корисність цієї процедури, хай вона запише придуманий варіант заміни. Якщо виникає утруднення з підбором відповідного варіанту, запропонуйте клієнту, щоб він подумав, що сказав би йому у цьому випадку його найкращий друг, близька людина.

Процес заміни негативних думок настільки нам невластивий, що він майже автоматично викликає у нас внутрішній опір і відчуття незадоволеності. Людина добре навчилася ховати свої думки, що звісно в неї немає бажання зізнатися собі в тому, що вони у неї є. Під час роботи з цією технікою не-

обхідно всіляко підтримувати особистість. Вона повинна бути терплячою, не прискорювати події, і з часом вона обов'язково відчує безперечні зміни у своїй свідомості. Нехай клієнт потребується у заміні своїх негативних думок спочатку за допомогою готового списку позитивних тверджень, який попередньо складається консультантом. Коли клієнт засвоїть цю вправу, він буде здатний додавати щось своє.

Оволодіння особистістю методом позитивної сили уяви – ключ до того, щоб подолати будь-які труднощі, зберегти душевну рівновагу, оскільки змінюється якість життя людини: це допомагає їй жити у злагоді з самою собою і одночасно мати високу самооцінку. Замість негативного типу мислення, особистість набуває здатність ставити перед собою цілі і досягати їх, бо коли ми починаємо думати позитивно, ми зразу ж обмірковуємо практичні кроки щодо втілення наших думок у дійсність. Тобто виникає готовність до конструктивних дій, і тоді життя і всі події в ньому набувають певного сенсу.

Техніка розвитку здатності особистості приймати рішення. Під час роботи з проблемою клієнт часто намагається уникнути відповідальності і перекласти її вирішення на психолога. Мета психолога – сприяння усвідомленню клієнта того, що кожній дії має передувати самостійно прийняте рішення, що успіх кожної справи – в його руках, а для його досягнення необхідні певні вольові зусилля особистості.

Обговорюючи проблему прийняття рішень стосовно професійної кар'єри, не можна не згадати психологічну теорію рішень відомого польського психолога Ю. Козелецького [2]. Багато її положень можуть бути корисними на практиці.

Рішення, які приймає сучасна людина, мають високий рівень складності. Тому ні інтуїція, ні здоровий глузд не гарантують правильного вибору рішення. Щоб приймати раціональні, тобто доцільні рішення, необхідно користуватися деякими науковими знаннями з теорії прийняття рішень.

Як же приймати рішення раціонально? Що є критеріями раціональності? Існує дві основні умови, дотримання яких за-

безпечує раціональність рішень. Ними є умова послідовності та умова максималізації (в теорії прийняття рішень ці умови називаються постулатами).

Отже, відповідно до постулату послідовності для прийняття раціонального рішення необхідно упорядкувати всі альтернативи (варіанти) рішень, які є у розпорядженні людини. Другий постулат проголошує, що людина вибирає ту альтернативу, яка в конкретній ситуації максимально наближує її до цілі.

Наступне питання, яке може виникнути таке: як вибрати з великої кількості альтернатив оптимальний варіант? Такий пошук складається з декількох етапів. На першому етапі аналізується завдання з прийняття рішення для встановлення типу завдання. На другому етапі формулюється раціональне рішення. Перш, ніж розпочати ознайомлення з основними положеннями теорії прийняття рішень, звертаємо увагу на те, що вона не дає однозначних і простих відповідей чи інструкцій, що, як і коли робити. Проте використання деяких психологічних знань в значній мірі полегшує процес прийняття рішень.

Представимо організацію усього процесу прийняття рішення таким чином.

У своєму житті людина частіше за все стикається з такими задачами, проблемними ситуаціями, в яких вона не має повної інформації про можливі альтернативні варіанти рішення та наслідки, які з них випливають. Такі задачі називаються відкритими. Їх рішення вимагає від людини винахідливості та творчості. Перш, ніж прийняти рішення, вона повинна розглянути велику кількість варіантів перетворення умов, а також передбачити їх наслідки. Часто ця фаза пошуку варіантів займає від 70% до 90% всього часу, який потрібен для вирішення задачі. Як правило рішення таких задач проходить у два етапи. Мета першого етапу – виключення більшості можливих рішень проблеми (альтернатив). На другому етапі відбувається вибір максимально корисної альтернативи.

Розглянемо кроки, які необхідно зробити клієнту для вирішення проблеми.

Крок 1. Вивчити проблему. Вивчення проблеми – це той фундамент, на якому згодом вибудується рішення. Вивчити проблему – це її оцінити, зрозуміти, виявити труднощі, які вона має.

Крок 2. Сформулювати можливі альтернативи. Генерування великої кількості ідей виключає можливість того, що якась важлива альтернатива буде пропущена. Межею, яка відділяє велику кількість ідей від малої, є магічне число Мілера: $7+2$.

Існують різні методи генерування ідей. Найбільш поширений та корисний – це метод мозкового штурму. Ось деякі правила, які підвищують ефективність цього методу: коротко викладіть сутність проблеми; визначте час, коли повинна припинитися робота з формулювання ідей; під час мозкового штурму всі ідеї записуються, жодна ідея на цьому етапі ніколи не оцінюється; після завершення роботи кожна ідея обговорюється.

Крок 3. Визначити критерій скорочення (елімінації) альтернативних рішень. На цьому етапі встановлюється критерій, який повинен задовольняти кожне можливе рішення. Ці критерії становлять мінімальні умови реалізації цілей, що задовольняють людину, яка приймає рішення стосовно професійної кар'єри і прагне до досягнення відповідної цілі. Тобто це рівень домагань людини.

Крок 4. Здійснити елімінацію альтернатив. Окремі альтернативи співставляються з критеріями, яким вони повинні відповідати. Ті альтернативи, які не відповідають хоча б одному критерію, виключаються. В залежності від компетентності клієнта й типу проблеми кар'єрного консультування обирається один з двох методів елімінації. Перший з них полягає в тому, що всі альтернативи, починаючи з першої, оцінюються за першим критерієм. Далі оцінюються за другим критерієм тільки ті альтернативи, які повністю задовольняють перший критерій. В такому ж порядку оцінюються альтернативи за наступним критерієм.

Відповідно до другого методу кожна альтернатива досліджується з точки зору її відповідності всім критеріям. Якщо вона не задовольняє якомусь з них, то вона більше не розглядається. Щоб легше було скоротити кількість альтернативних рішень, необхідно виробити мінімальні умови та стандарти, яких необхідно обов'язково дотримуватися. Плани або дії, які не відповідають хоча б одній з цих вимог, повинні відкидатися, навіть, якщо вони в значній мірі відповідають іншим вимогам.

Крок 5. Оцінити значення окремих властивостей допустимих альтернативних рішень. На цьому етапі прийняття рішень оцінюються ті альтернативи, допустимість яких була встановлена на попередньому етапі. Предмет оцінки – привабливість кожної альтернативи. Для оцінки приймається трьохбальна шкала. Бал 1 отримує та властивість, привабливість якої дорівнює прийнятому критерію. Якщо її привабливість вище критеріальної, то їй приписується 2 бали. Якщо ця привабливість набагато перевищує рівень критерія, властивість оцінюється 3 балами. Така оцінка дозволяє встановити ступінь бажаності тієї або іншої властивості, її загальну корисність.

Крок 6. Визначити вагу окремих властивостей допустимих альтернатив. Цей етап передбачає упорядкування властивостей за ступенем їх важливості, так щоб ряд розпочинався найменш важливою властивістю, а закінчувався найбільш важливою. Властивості, яка розпочинає ряд, приписується будь-яка чисельна вага, наприклад, 10. Наступні властивості отримують все більш і більш високу вагу.

Крок 7. Підрахувати загальну вагу допустимих альтернатив. Загальне значення альтернативи дорівнює сумі значень окремих її властивостей.

Крок 8. Вибери найкращу допустиму альтернативу. Найкращою є та альтернатива, яка набрала максимальну кількість балів.

Цей метод прийняття рішень достатньо простий, він вдало систематизує добре відомі етапи рішень і, як показує досвід, ефективно використовується на практиці.

Проте, якщо людині важко обирати рішення за допомогою логіки, якщо вона надає перевагу інтуїтивному способу, а не раціональному, спробуйте запропонувати їй приймати рішення за допомогою фантазії: дайте клієнту папір та олівець, запропонуйте йому сісти та поміркувати над всіма можливими варіантами досягнення цілі, записати їх варіанти, потім обрати з них ті, які однаково приваблюють, але клієнт не знає, на якому з них зупинити свій вибір; клієнт в думках перебирає один варіант за другим, уявляє собі, що він нібито втілює їх у реальність, при цьому слідкує за своїми відчуттями, які виникають під час обмірковування кожного варіанта; правильний варіант рішення той, при якому клієнт почуває себе добре, або його настрої значно покращуються.

Техніка розвитку вмінь особистості будувати часову перспективу та втілювати свої плани у реальність. Багато людей дивляться з тривогою у своє професійне майбутнє, вони не можуть, а деякі і не бажають самостійно вирішувати, до чого вони прагнуть у своєму кар'єрному розвитку. Не всі легко формують свою часову перспективу при побудові кар'єрних планів, особливо у випадку, коли вони не бажають помічати плинність часу. До цих психологічних труднощів додаються ще труднощі, які викликані нестабільністю й невизначеністю перспектив розвитку нашої країни.

Структурованість більш або менш віддаленого майбутнього стосовно професійної кар'єри у частини людей свідчить про фактичну сформованість задуму проєкту професійного життя. Проте далекі карєрні цілі у них часто майже зовсім не визначені. У цілому люди не надають великого значення теперішньому часу свого життя, не розуміють цінності часу, який можна використати для досягнення різних особисто значущих кар'єрних цілей. Їм не властиве раціональне, свідоме ставлення до сьогодення, спостерігається його дезактуалізація, що неминуче веде до виникнення певних проблем, ускладнень та конфліктів у їхньому житті.

Тому в цих умовах важливою стає задача психологічної допомоги особистості у корекції її ставлення до кар'єри, яка передбачає: розвиток здатності бачити перспективу своєї кар'єри; визначення цілей кар'єрного розвитку; набуття навичок планування, вміння співвідносити ближню і дальню перспективи професійної кар'єри; набуття навичок мобілізації та самоорганізації; розвиток вольових якостей; формування оптимістичного ставлення до реальності професійного середовища.

Всі події, цілі та засоби їх досягнення, надії та сподівання людей стосовно їх професійної кар'єри розташовуються вздовж вісі часу, яка утворює часову перспективу кар'єрного розвитку особистості. Дійсні часові перспективи кар'єрного розвитку виникають тільки тоді, коли людина навчається створювати своє професійне майбутнє.

Професійне майбутнє може уявлятися як перспектива досягнення, перемоги, до якої людина прагне у своїй праці, і як перспектива невизначеної події у кар'єрному розвитку. У другому випадку людина відчуває перспективу у вигляді сподівання, і їй здається, що майбутня подія у професійній кар'єрі сама наближається до неї, що нічого не треба робити для її досягнення. Проективні перспективи клієнта залежать від його здатності передбачати своє професійне майбутнє, а це передбачення, у свою чергу, залежить від того, як за його думкою можна реалізувати свої бажання, що є для нього можливим.

Формування часової перспективи відбувається через когнітивні перетворення потреб в плани, наміри і задачі особистості, через формування у неї структур «засіб-ціль». Щоб побудувати оптимальну стратегію кар'єрного розвитку, людина має вміти адекватно співвідносити цілі професійного життя із засобами їх реалізації, свої «можу» і «хочу». Також необхідним є вміння бачити професійні ситуації у розгорнутій перспективі, вміння ставити посильні реальні кар'єрні цілі, досягнення яких наближає її до ідеальної мети кар'єрного розвитку.

Техніка розвитку вмінь особистості будувати часову перспективу та втілювати свої плани у реальність спрямована на

те, щоб допомогти особистості усвідомити, до чого вона прагне у своєму професійному житті, навчитися визначати шляхи досягнення своїх кар'єрних цілей. Розглянемо детальніше можливості використання цієї психотехніки у змісті роботи з клієнтом.

Зміст роботи з клієнтом. Життя людини відбувається в умовах стресу, якщо вона не вміє раціонально розподіляти свій час, тобто не планує наперед свої справи, не готується до них заздалегідь. Всі люди мають однакову кількість часу, але серед них завжди виділяються ті, які використовують свій час більш ефективно, тим самим захищаючи себе від стресів. Вчасно вирішуючи свої проблеми, вони мають достатню кількість часу для того, щоб зайнятися улюбленими справами. У протилежному випадку людина почуває себе розгубленою, засмученою, пригніченою, нереалізованою і отже, незадоволеною своїм життям. Давайте разом подивимось, на що і як ви витрачаєте свій час. Для цього вам необхідно спостерігати за собою хоча б впродовж одного тижня або, принаймі, двох-трьох днів.

Завдання 1. Назвіть всі види діяльності, якими Ви займаєтеся протягом одного дня. Сюди ви включаєте навчання, роботу, сон, дозвілля, спорт, перегляд телевізійних програм, читання книг, зустрічі з друзями та багато іншого. Будьте точними. Нижче для полегшення виконання цього завдання ми наводимо приблизний перелік Ваших повсякденних справ, який ви можете змінити або доповнити за своїм розсудом.

Зміст справи	Витрачений час
Домашні справи	
Сон	
Праця	
Транспорт	
Їжа	
Турбота про зовнішність	
Самообслуговування	
Спілкування з близькими і друзями	

Відвідування театрів, музеїв, кіно тощо	
Прогулянки, ігри, розваги	
Спорт	
Соціальні мережі	
Комп'ютерні ігри	
Відсутність будь-якої діяльності	

Завдання 2. Порахуйте, скільки часу Ви витрачаєте на кожний вид діяльності. Визначте, чи наближають Вас справи, на які ви витрачаєте більшу кількість часу, до наміченої вами цілі кар'єрного розвитку. Отже, ви побачите, що заважає Вам використовувати час найбільш ефективним способом. Після аналізу витрат Вашого часу Ви виявите, що у вас є декілька годин, про які ви не можете сказати, на що ви їх витратили. Це ваш резерв часу. Поміркуйте, як його використати найбільш ефективно.

Для наведення порядку у бюджеті вашого часу можна скористатися такими порадами:

- Вирішувати проблему треба якомога швидше і старанніше, навіть незважаючи на достатню кількість часу. Час, який Ви зекономите, можна використати на відпочинок.
- Уникайте людей, які віднімають у Вас час або які намагаються виграти його за ваш рахунок.
- Періодично звітуйтеся перед собою за використання вами часу.
- Бережіть навіть маленькі проміжки часу між справами.
- Не відкладайте роботу на потім, не бійтеся її, беріться за справу негайно.
- Не крадіть в себе час, проводячи його безцільно.

Якщо Ви дійсно вирішили планувати свій час, не робіть з себе раба власного часу. Ви повинні мати на увазі, перш за все, те, як уникнути його втрат і як ефективніше його використати.

Раціонально розпоряджаючись своїм часом, плануючи свої справи, Ви робите своє професійне життя більш усвідомленим і змістовним, а також отримуєте від цього радість та задово-

лення. Головними критеріями успішного розподілу часу є чіткі цілі, пріоритети, планування, організованість. Свій рух до мрії починайте з постановки цілей. Ваша ціль – це своєрідний маяк у просторі професійного життя. Вона показує, в якому напрямку рухатися.

У постановці кар'єрних цілей необхідно керуватися певними правилами. Додержання їх значно допоможе Вам досягти того, про що Ви мрієте. Цілі кар'єрного розвитку повинні бути позитивними, конкретними, ясними. Це стосується не тільки ближніх цілей, але й достатньо віддалених, не тільки відносно простих, але й складних. Цілі повинні сприяти активізації Ваших дій. Щоб цілі настроювали Вас на активні конкретні дії стосовно реалізації кар'єрних планів, всі вони повинні бути відповіддю на питання «Що, як і коли робити?» і містити в собі активні дієслова: написати, підготувати, зробити.

Коли Ви обираєте конкретні цілі, необхідно бути, водночас, і оптимістом, і реалістом, об'єктивно оцінювати свої можливості і вірити в успіх. Нереальні цілі неминуче ведуть до невдач, роблять неможливою вашу самореалізацію. Але занадто легкі, скромні задачі обмежують людину в розвитку. Щоб повніше реалізувати свій потенціал, особистість має прагнути до великого, а починати з малого. Отже, визначення цілей робить зрозумілим те, чого ви хочете досягти у своєму житті.

Завдання 3. Складіть список того, чого Ви дійсно бажаєте. Ці цілі розподіліть за основними сферами Вашого життя (професійне життя, особисте життя, суспільне життя). Після цього Ви зможете побачити цілі кар'єрного розвитку чіткіше. Потім Ви визначаєте, які з цих цілей недосяжні, тобто є приємними фантазіями. Ті цілі, що Ви залишаєте у своєму списку, повинні бути чіткими та конкретними. Уникайте загальних цілей, які скоріше нагадують побажання. Також Ви повинні визначати і сумісність цілей, тобто цілі не повинні заперечувати одна одну.

Завдання 4. Весь шлях до цілі (особливо, якщо вона далека) необхідно розбити на певні стадії, проміжні етапи. Ці етапи можна представити як конкретні задачі, які необхідно обов'яз-

ково вирішити, щоб досягти поставленої мети кар'єрного розвитку. Визначте ці етапи, а також вкажіть початок та термін завершення кожного з них. Схема виконання цього завдання така: загальна ціль професійної кар'єри, етапи, термін. Щоб рухатися до цілі, необхідно здійснювати певні дії, виконання яких і наближає Вас до бажаного результату.

Завдання 5. Поділіть окремі етапи на конкретні дії. У цьому випадку Вам необхідно вказати, що Ви повинні зробити, щоб вирішити задачі того або іншого етапу. Отже, Ви визначили свої цілі, виділили стадії руху до цілі та намітили конкретні дії. Але кожного дня Вам доводиться братися за безліч справ. Це призводить до напруження, а іноді і стресу. Щоб не загубитися в поточних справах, Ви повинні встановити пріоритети і строго дотримуватися їх. Встановити пріоритет – це означає виявити, що для Вас є дійсно важливим, цікавим і відповідає вашим схильностям. Це дозволить Вам справитися з різноманітними, а іноді і суперечливими вимогами.

Вибирати пріоритети доводиться не тільки в справах, які стосуються досягнення високих цілей. Щоденно доводиться вирішувати те, що необхідно зробити в першу чергу, а що можна відкласти. Таким чином, Ви відокремлюєте головне від другорядного, плануєте свої дії, встановлюєте порядок їх виконання.

Якими ж критеріями керуватися при визначенні порядку виконання справ? Тут необхідно пригадати принцип Парето. Він констатує, що важливі питання складають малу частину від усієї сукупності питань, але саме їх вирішення визначає 80% успіху справи, хоча вони потребують тільки 20% часу. Тому необхідно сконцентрувати свої зусилля на вирішенні саме цих питань. Це економить Ваш час і енергію, збільшує ефективність ваших зусиль в багато разів.

Завдання 6. Кожен день записуйте всі справи, які Вам необхідно виконати, окрім тих, які Ви виконуєте щоденно. Нижче перерахуйте те, що Вам належить зробити сьогодні, завтра, в найближчі дні. У цьому списку повинні бути і справи,

які пов'язані з досягненням обраної мети. Ті справи, які Вам необхідно виконати негайно, позначте літерою «Т» (терміново). Ті, які найкраще зробити сьогодні, позначте літерою «С» (сьогодні). Літеру «Б» (бажано) поставте проти тих дій, які б було непогано виконати сьогодні. Все, що пов'язано з вашими особистими цілями, включається в категорію «Т». Перепишіть свій список справ на сьогодні, а також на найближчі 2-3 дні. Отже, у Ваших руках ефективний засіб розподілу часу і найбільш оптимального його використання. Треба пам'ятати, що важливіше за все виконувати справи категорії «Т». Саме вони – ключ до успіху. Тому беріться за них в першу чергу, незважаючи на те, що вони можуть бути складними, не дуже цікавими, такими, які вимагають великої зосередженості. Виконуйте їх в той час, коли Ви найліпше себе почуваєте. Ви можете відчувати, коли у Вас підвищується працездатність, а коли Ви почуваєте себе втомленими. У періоди спаду виконуйте справи зі списку «С» та «Б». І все ж таки свою увагу треба зосереджувати на справах, які мають для Вас першочергове значення. Одне з золотих правил успішності полягає в тому, щоб не відкладати на потім те, що можна зробити сьогодні. Якщо Ви все залишаєте на останню хвилину, то тим самим потрапляєте в цейтнот. Постійно оновлюйте список Ваших справ. Викреслюйте виконані справи, додавайте нові. Виділяйте на кожну справу більше часу, ніж вам здається, вона потребує. Залишайте у своєму розкладі вільний час для термінових справ та обставин, що не можна передбачити заздалегідь. Щоденно складайте новий список справ на сьогодні. Пам'ятайте, що час – Ваш союзник, а не ворог.

Ефективне використання часу означає, що Ви контролюєте своє життя і спрямовуєте свою енергію у потрібному напрямку. Вибір цілей та їх реалізація завжди пов'язані з плануванням, і в тому, і в іншому випадку, необхідно планувати свою діяльність так, щоб це максимально відповідало поставленій меті, тобто забезпечити доцільність планування. Планування необхідне, але не треба ставати його заручником. Планування

означає вміння думати з випередженням і передбачає системність у роботі. На завершальному етапі планування складіть перелік умов, які можуть вплинути на Ваші плани, щоб врахувати їх у своїй подальшій діяльності і які необхідні для досягнення визначених цілей кар'єрного розвитку. Щоб навчитися це робити, виконайте наступні вправи.

Завдання 7. Опишіть те, що Ви вже маєте для досягнення мети кар'єрного розвитку. Це можуть бути риси характеру, друзі, на допомогу яких Ви можете розраховувати, фінанси, рівень вашої освіти, досягнення, здібності тощо. Опишіть, якою людиною Ви повинні бути, щоб досягти мети професійної кар'єри. Визначте, що заважає Вам мати все те, про що Ви мрієте, до чого прагнете у кар'єрному розвитку. Планування нічого не варте, якщо відсутній контроль за його виконанням. Воно втрачає сенс, коли план не виконується. Реалізація Ваших намірів потребує повної віддачі сил, відмову від чогось звичного, а також напруження всіх сил протягом тривалого часу. Визначення мети, планування і розподіл часу, організація і контроль за виконанням своїх справ – все це можна назвати одним словом «самоуправління». Означені питання тісно пов'язані з Вашою поведінкою, власними звичками. Ставлячи перед собою мету, Ви повинні ясно розуміти її важливість для себе і, виходячи з цього, визначити, що необхідно змінити у своїй поведінці, щоб досягти поставленої мети в оптимальний термін.

Слід пам'ятати, що жодна хвилина нашого життя не повертається назад, і від нас самих залежить, як ми її проживемо. В минуле не увійдеш знову, щоб щось там виправити. Змінюється тільки майбутнє, яке дуже швидко стає минулим. Іншими словами, не можна жити, весь час відбиваючись від щоденних невдач та стресів. Такий спосіб життя – це згаяний час та невикористані можливості.

Існує магічна формула успіху, яка завжди буде Вам у нагоді: наполегливість + визначення цілей + зосередження зусиль

= УСПІХ. Виконані завдання можна ще доповнити і такими вправами.

Завдання 8. Уявіть собі наступну ситуацію: раптово скоротилися інтервали між подіями, тобто все життя людини дорівнює одному дню. Необхідно описати весь цей день з ранку до вечора. Які почуття у Вас викликає цей день?

Завдання 9. Складіть зі своїми колегами список найважливіших подій вашого професійного минулого, сьогоднішнього і майбутнього. Вкажіть їх реальні і можливі дати. Потім розкажіть один одному про свій професійний розклад. Порадьтеся, як його можна зробити більш ефективним і цікавим. Далі проаналізуйте свої цілі і причини тих або інших подій професійного життя (запишіть їх у своєму професійному розкладі). Ще раз прочитайте список подій, поміркуйте, наскільки вони важливі для Вас, які можна викреслити, а які необхідно обов'язково залишити. Після кожної події складіть список властивостей, реальних або можливих, які з'явилися або можуть з'явитися після кожної події у професійному житті. Наприкінці включіть у свій професійний простір людей, чиї погляди здійснили вплив або впливають зараз на Вашу професійну кар'єру. Як показує досвід, спочатку виконувати всі ці вправи нелегко, але згодом стає все легше і навіть цікавіше. Звичайно, на перший погляд здається, що зручніше просто жити, а не свідомо творити своє життя. Проте необхідно пам'ятати, що якщо Ви самі не вирішите, до чого ви прагнете, то хтось інший залучить Вас на досягнення його мрії.

3.2.12. Психологічні технології кар'єрного консультування

Для вирішення організаційних та особистісних проблем кар'єрного розвитку педагогічних працівників та колективів закладів освіти доцільним є використання психологічних технологій, які дозволяють враховувати складність професійної кар'єри педагога в процесі визначення мети, мотивів і спрямованості особистості, уможливають корекцію бачення педагогом власної кар'єри, передбачають профілактику синдрому

вигорання та зниження негативних наслідків кар'єрних криз. Розглянемо їх детальніше.

Технологія професіологічного моніторингу. Призначена для вивчення динаміки педагогічних спеціальностей на ринку праці та оцінки професійно важливих для сучасного інноваційного педагогічного працівника якостей. Результатом професіологічного моніторингу є формулювання висновків на підставі науково-обґрунтованого, діагностико-прогностичного, планово-діяльнісного спостереження за станом і зміною педагогічної професії на ринку праці; розробка професіограм та професіографічного забезпечення для нових педагогічних спеціальностей та його впровадження у психологічне консультування з питань кар'єрного розвитку педагогічних працівників.

Професіограма (від лат. *professio* – спеціальність; *gramma* – запис) – документ, в якому подано комплексний, систематизований і всебічний опис об'єктних характеристик професії та сукупності її вимог до індивідуально-психологічних особливостей людини. Головною частиною професіограми є психограма, що включає повний опис власне індивідуально-психологічних характеристик та особистісних якостей спеціаліста, які є професійно важливими. Вимоги до професіограм: відображає предмет і основні результати праці; підкреслює спрямованість праці на благополуччя людини (гуманістичний людиноцентризм); цілісний опис компонентів та окремих аспектів професії у системі характеристик з визначенням стрижневих, пріоритетних складових; прогноз щодо якостей, які можливо розвинути у людини засобами професії, динаміка психологічних новоутворень у процесі праці, що дають можливість особистості вибирати оптимальні напрямки зростання з урахуванням своєї індивідуальності; висвітлення перспектив змін у самій професії; спрямованість на вирішення практичних завдань (профінформація, профконсультація, профвідбір та ін.); відображення професійно важливих якостей, які не можна компенсувати [6].

Професіограма є узагальненою моделлю успішності фахівця в певній професійній діяльності, містить обґрунтовані норми і вимоги професії до фахівця, що дають йому можливість ефективно їх виконувати. Професіографічний підхід до вивчення особливостей діяльності суб'єкта включає розробку схеми вивчення професії, визначення комплексу методів, а також правил і вимог її вивчення. У професіограмі об'єктивні особливості трудового процесу, його технічні, технологічні, організаційні та інші характеристики немов перекладаються на мову психофізіологічних та соціально-психологічних понять. Це необхідно для того, щоб створити єдину основу для співставлення особливостей професії та людини. При цьому професіографічний матеріал містить в собі не лише аналіз індивідуально-психологічних особливостей людини, але й аналіз важливих професійних ставлень і ціннісних орієнтацій, значущих для характеристики професії, інформацію про можливості прояву творчості в даній професійній діяльності, ініціативи, самостійності, можливості самореалізації та застосування новітньої техніки. Структура професіограми, обсяг її окремих частин, ступінь узагальнення і детальність опису тих або інших особливостей професії визначаються метою її вивчення.

Типи професіограм: професіокарти і повні професіограми. Професіокарти виконують функцію самої загальної орієнтації в професії. Професіокарта – короткий опис характеру професійної діяльності працівника, результатів його праці та їх значення для людей. До структури професіокарти входить офіційна сучасна назва професії, опис результатів праці та трудових дій, основних індивідуально-психологічних особливостей, яких вимагає професія, вказування на можливі шляхи навчання, типи закладів освіти. У повній професіограмі вказуються функції даної професії, труднощі в її оволодінні, що пов'язані з певними індивідуально-психологічними особливостями людини. Професіограма включає як провідну складову психограму – портрет ідеального або типового професіонала, сформульований у термінах психологічно вимірюваних властивостей, що

складається в результаті психологічного вивчення професійної діяльності. Професіограми і психограми є важливими методичними засобами профорієнтаційної роботи.

Види професіограм: комплексна, аналітична, психолого-орієнтована, методична, формувальна.

Технологія профконсалтингу включає програму, методи, форми, прийоми психологічного консультування професійних груп та колективів з питань інноваційного розвитку освітніх закладів та проблем розвитку педагогічних колективів. Адже в умовах сьогодення для забезпечення конкурентоспроможності навчального закладу необхідно забезпечити якість надання освітніх послуг на основі вивчення попиту споживачів. Тобто загальним результатом профконсалтингу є прогностичний висновок про оптимальні шляхи узгодження можливостей освітніх закладів, педагогічних колективів та потреб споживачів освітніх послуг. Прикладами консалтингової діяльності є: допомога в розробці програм розвитку шкіл, коледжів, вищих навчальних закладів за допомогою корпоративного, групового та індивідуального консультування і навчання; здійснення інноваційних розробок в галузі освіти дітей і дорослих в рамках державного замовлення та за контрактами з різними організаціями, установами, фірмами; проведення різних видів діагностики і локальних психолого-педагогічних досліджень для науково-методичних центрів, освітніх установ інноваційного типу та експериментальних майданчиків з метою узагальнення досвіду роботи та визначення перспективних напрямків розвитку; сприяння в узагальненні й поданні результатів дослідної та експериментальної роботи в галузі освіти, в тому числі корпоративного навчання і дистанційних технологій; психолого-педагогічний аудит і незалежна гуманітарна експертиза технологій і засобів навчання; інформаційна підтримка в оформленні заявок на гранти у сфері освіти і різних областях наук; реалізація різних програм підвищення кваліфікації для співробітників, в тому числі організація індивідуальних і групових стажувань та підготовка тьюторів та ін.

Профконсалтингова технологія в кар'єрному консультуванні охоплює два провідних напрями – консультування з проблем діяльності та розвитку освітньої організації в цілому та консультування з проблем діяльності та розвитку працівників освітнього закладу. Зазначена технологія є одним із засобів оптимізації управління закладами освіти та організаціями. Спектр завдань, які можуть вирішуватися при цьому, є широким і динамічним. Він залежить від попиту на кар'єрно-консультаційні послуги та вимог до їх змісту і якості.

Профконсалтинг у кар'єрному консультуванні керівників, колективів та окремих працівників освіти є комплексом знань, пов'язаних з науковим пошуком, проведенням досліджень, розробкою експериментів з метою отримання та поширення нових знань, перевірки наукових гіпотез, встановлення закономірностей, наукового обґрунтування проєктів для успішного розвитку освітнього закладу. Ця технологія ґрунтується на науковій організації праці, системному аналізі, науково обґрунтованих методах прийняття рішень.

Серед видів профконсалтингового консультування визначають експертне, процесне та навчальне. При *експертному* – консультант проводить діагностику, розробляє рішення та рекомендації з її впровадження. При *процесному* – консультанти постійно взаємодіють з клієнтом, оцінюють його ідеї, пропозиції, проводять при його сприянні аналіз проблем та підготовку відповідних рішень. Роль консультантів при цьому заключається в акумулюванні ідей, оцінки рішень, отриманих у процесі спільної з клієнтом роботи, приведенні їх у систему та підготовці рекомендацій. При *навчальному* – консультант не тільки збирає ідеї, аналізує рішення, а й підготовлює основу для їх появи, подаючи клієнту відповідну теоретичну та практичну інформацію у формі лекцій, семінарів, методичних рекомендацій.

Профконсалтингове консультування в освітньому закладі включає послідовні етапи. *Перший етап – діагностика*. Вона проводиться у повному обсязі в режимі моніторингу, при яко-

му відстежуються зміни, що сталися. Провідними аспектами діяльності, що діагностуються при цьому, є: структура закладу освіти, система мотивації та стимулювання педагогічних працівників, ступінь готовності членів педагогічного колективу до запровадження педагогічних інновацій, стан навчально-виховного процесу, функціонально-організаційна структура. *Другий етап профконсалтингового консультування: визначення принципів та проектування шляхів вирішення проблеми.* На цьому етапі проектується та розроблюються: технологія управління діяльністю педагогічного колективу, методики розробки і прийняття адміністративно-управлінських рішень, системи моніторингу, зворотного зв'язку, управління педагогічним персоналом, включаючи керівництво, атестацію, систему стимулювання. *Третій етап профконсалтингового консультування: реалізація рішень.* Головною метою спільних зусиль консультанта і керівника закладу освіти на цьому етапі мають бути збереження життєздатності запланованих реорганізаційних заходів в закладі освіти та формування системи їх підтримки у довгостроковому періоді. *На етапі здійснення змін* консультантові разом з керівником необхідно розробити програму підготовки. Детальна програма підготовки до впровадження змін охоплює такі заходи, як: розподіл обов'язків консультанта та педагогічного колективу, визначення темпу і термінів здійснення змін, спостереження за ходом впровадження змін, створення системи підтримки і контролю результатів впровадження. Головним завданням керівника закладу освіти *на етапі управління впровадженням* є забезпечення органічного поєднання участі педагогічних працівників у процесі змін з використанням їх щоденних обов'язків. При цьому консультант та керівник закладу освіти застосовують різні методи та форми. До них можна віднести створення і діяльність робочих груп, проведення проблемних нарад, методи активного соціального навчання (соціально-психологічні тренінги, ситуаційно-рольові ігри, креативні групи, фокус-групи, мозкові штурми, групи конфліктів).

Технологія кар'єрного коучингу є інструментом для консультанта-коуча, що здійснює індивідуальний супровід особистості в процесі навчання та побудови і реалізації кар'єри. Результатом кар'єрного коучингу є визначення, усвідомлення та диференціація педагогічним працівником власних кар'єрних цілей і способів їх досягнення.

Мета спеціально організованого процесу взаємодії коуча і клієнта – досягнення цілей клієнта оптимальними (для клієнта) шляхами і в оптимальний термін. Метою кожної зустрічі з коучем є усвідомлення клієнтом, що він дійсно має вибір і може обирати різні способи мислення, почуттів і поведінки. Коучинг кар'єри охоплює такі аспекти професійної діяльності, як: ефективні пошуки нового у професійній діяльності або нової роботи; розробка плану особистісно-професійного розвитку та визначення засобів його реалізації; визначення стратегічних кар'єрних цілей підвищення ефективності.

Кар'єрний коучинг в освіті може вирішувати питання покращення ефективності взаємодії керівництва, педагогічних працівників, користувачів освітніх послуг, в умовах якої підкреслюється значущість кожної особистості та створюються умови її розвитку.

У кар'єрному коучингу можуть бути використані фрістайл-коучинг та процесуальний коучинг, що відрізняються стилем взаємодії коуча та клієнта. *Фрістайл-коучинг* – це вільний стиль коучингу, коли клієнт формулює запит на одну сесію за декілька днів до або прямо перед сесією. *Процесуальний коучинг* – це стиль коучингу, в основі якого лежить розроблена коучем (спільно з клієнтом) програма розвитку.

У процесі кар'єрного коучингу часто використовуються поведінкова розвивальна, трансформаційна його форми. *Поведінковий коучинг* спрямований на зміни моделей поведінки. Це досягається за рахунок набуття навичок, звичок, здібностей, засвоєння й тренування нових стратегій поведінки (приклади подібних навичок: публічні виступи, делегування повноважень, презентація, взаємодія з клієнтами, робота із заперечен-

нями, встановлення контакту, з'ясування потреб, активне слухання, постановка цілей, створення ресурсного стану і т.ін.). Провідна мета *коучингу* розвитку – розвиток особистості. В його процесі усвідомлюються базові потреби, глибинні цінності, а також створюється довгострокова система цілей – стратегія досягнення бажаних результатів в усіх сферах життя клієнта. Також плануються та розробляються способи розвитку якостей особистості для більшої внутрішньої цілісності.

Трансформаційний коучинг спрямований на зміни, які кардинально змінюють життя людини, її призначення, місію. У його процесі відпрацьовується мета-план розвитку особистості, здійснюється робота над тим, щоб зняти обмежуючі переконання особистості, внаслідок чого вона стає здатною ухвалювати та приймати кардинальні рішення стосовно самореалізації та кар'єрного розвитку.

Зазначені форми кар'єрного коучингу можуть бути проведеними в очному, дистанційному і змішаному форматі. *Очний коучинг* – особисті коуч-сесії (зустрічі клієнта з коучем у режимі реального часу). *Дистанційний коучинг* – коуч-сесії відбуваються на відстані, без особистого контакту, завдяки технічним засобам зв'язку: Скуре-коучинг, відеочат, телефон, e-mail, телекласи). Змішаний коучинг – використовує всі або деякі з перелічених вище форм коучингу.

Процес кар'єрного коучингу включає в себе чотири стадії: аналіз ситуації та збір необхідної інформації, планування системи відповідальності, реалізація плану з використанням різноманітних технік коучингу, оцінка результативності. Досягнення кінцевої мети кар'єрного коучингу зумовлене успішним завершенням кожної з них.

Аналіз ситуації та збір необхідної інформації. Коучинг може починатися тільки тоді, коли людина усвідомлює потребу у необхідності самовдосконалення в межах власної професійної діяльності або в зміні підходу до виконання будь-якої іншої діяльності. Без усвідомлення потреб майже неможливо змінити поведінку. Зусилля коуча спрямовані на цьому етапі на

таке усвідомлення, оскільки неможливо нікого нічому навчити перш, ніж людина сама цього не захоче.

Планування системи відповідальності. Досягнення мети кар'єрного коучингу буде ефективним лише за умови, коли клієнт приймає на себе відповідальність за результати. Першим етапом у процесі взяття на себе відповідальності – є планування процесу коучингу. Добре сформульований план має чітко відповідати на наступні питання: Що саме необхідно досягти? Як це буде відбуватися? Коли це буде відбуватися? Де це буде відбуватися? Коли цей процес почнеться і коли завершиться? Хто буде залучений до цього процесу? З ким необхідно погоджувати цей план? Хто буде допомагати у реалізації цього плану?

Основою планування кар'єри є кар'єрограма. Це документ розрахований на 5-10 років, в якому зазначені обов'язки адміністрації, графік-план кар'єрного розвитку працівника і обов'язки працівника підвищувати рівень освіти, кваліфікації, професійної майстерності.

Кар'єрограма являє собою перелік професійних і посадових позицій, що фіксує оптимальний розвиток особистості як професіонала для зайняття ним певної позиції в структурі професійного середовища.

Для здійснення кар'єри необхідні професійні навички, знання, досвід. При плануванні кар'єри порівнюються потенційні можливості, здібності, цілі працівника з вимогами організації, її стратегії планами розвитку.

До структури кар'єрограми включається: особисті дані співробітника; займана посада; стаж роботи на посаді; особисті кар'єрні орієнтири; можливості розвитку у межах посадової позиції; історія професійної діяльності працівника; інформація про навчання, навички, знання, вміння, що необхідні для переходу до наступної у кар'єрному розвитку посади, вид і методи навчання, необхідні для нової посади.

Побудова кар'єрограми важлива і необхідна для чіткого уявлення та усвідомлення особистістю мети та шляхів її кар'єрного розвитку.

Для ефективної реалізації плану відповідно до розробленої спільно з клієнтом кар'єрограми коучем здійснюється супровід клієнта від теперішнього до майбутнього моментів, здійснюються визначення пріоритетів клієтів та безпосередні дії відповідно до них як цілей кар'єрного розвитку. На цій стадії коучингу кар'єри важливим є систематичне надання зворотного зв'язку, схвалення набутих умінь, а також мотивування клієнта до відповідальності і прийняття нових викликів, створення методів самодисципліни клієнта, що реалізується на підставі визначення ключових чинників успіху, підготовки плану розвитку вмінь, узгодження плану дій і моніторингу ефективності результатів, а також оцінки рівня компетенцій клієнта.

Реалізація плану з використанням різних коучингових технік. При реалізації плану коуч використовує лише ті стилі та техніки, якими він досконало володіє та які відповідають ситуації.

Оцінка результативності – це аналіз і висновки за планом одразу ж після його остаточного виконання. Це одноразова діяльність, яку коуч і клієнт здійснюють спільно.

Таким чином, кар'єрний коучинг – це технологія планування професійної кар'єри і реалізації кар'єрного потенціалу людини. Керівництво та психологічний супровід з боку коуча сприяють тому, що клієнт починає краще усвідомлювати і розуміти себе, визначати способи досягнення своєї мети, розширює область пізнання, підвищує свою ефективність і якість свого життя внаслідок досягнення реальних результатів у процесі реалізації кар'єрного плану.

Своєрідність кар'єрного коучингу полягає в тому, що клієнт стає здатним ухвалювати та приймати рішення стосовно кар'єрного розвитку внаслідок чіткого визначення та усвідомлення його цілей, що досягається шляхом відпрацювання спеціальних технік та методів, які використовує коуч у робо-

ті з клієтом. Кар'єрний коучинг може бути використаний для вирішення таких запитів клієнта, як, наприклад: знайти нову роботу, яка задовольняла б потреби особистості; визначити мету кар'єрного розвитку, виокремити головні та другорядні цілі; виявити основний напрям кар'єрного розвитку, побачити його нові можливості; розвинути впевненість в собі, сформулювати мотивацію кар'єрного розвитку та спроектувати реальний план реалізації кар'єрних цілей.

При цьому коуч надихає клієнта на прийняття самостійних рішень тоді, коли йому необхідно визначитися з майбутньою освітою та професійною кар'єрою, знайти нову роботу, реалізувати потреби у професійному розвитку, підвищити власну ефективність у професійній діяльності, а також тоді, коли клієнтом втрачений інтерес до роботи, є бажання поміняти сферу професійної діяльності або він шукає свою першу роботу.

Ефективність кар'єрного коучингу ґрунтується на втіленні думки про те, що кожна людина живе з почуттям того, що вона здатна на більше і може зробити більше. Для того, щоб досягти своїх цілей та зробити більше, людині необхідно чітко усвідомлювати реальність, вірити у себе, бути рішучою, виявляти волю і не зупинятися. Зусилля кар'єрного коуча спрямовані при цьому на допомогу клієнтові в тому, щоб: придбати нові навички та засоби для кар'єрного розвитку; чітко усвідомлювати свої цінності та узгоджувати їх з цілями і бажаними результатами; виявляти активну поведінку, бути дієвим; шукати ресурси для досягнення поставлених цілей.

Кар'єрний коуч допомагає людині визначитися з довгостроковими і короткостроковими кар'єрними планами. За допомогою коуча клієнт формує свою мету, розробляє план дій, вчиться брати на себе більше відповідальності та діяти, мислити масштабніше і реалізувати свої плани, а коуч, у свою чергу, підтримує і не дає клієнту відхилитися від спроектованого ним кар'єрного плану. Коучингова технологія працює на рівні свідомості і служить для розширення меж усвідомлення клієнтом

дійсності в ході аналізу поставленого передзавдання стосовно його кар'єри.

Таким чином, на сучасному етапі розвитку консультативної практики кар'єрне консультування як нова галузь професійної діяльності психолога виділяється як самостійний напрямок в силу затребуваності даної роботи в соціально-освітньому просторі і запитів практики психологічних служб.

У цілому сутність кар'єрного консультування можна звести до роботи психолога за такими основними напрямками: виявлення зовнішніх і внутрішніх умов та детермінант кар'єрного розвитку людини; визначення мети, мотивів і спрямованості особистості; корекція бачення людиною власної кар'єри (типу, виду траєкторії, досягнень, успіхів та можливих невдач у процесі реалізації); профілактика регресу, синдрому вигорання; зниження негативних наслідків кар'єрних криз.

Кар'єрні консультанти можуть надати допомогу в оцінці особистісних характеристик, емоційно-вольових якостей, здібностей, загальної і соціальної самоефективності особистості; удосконаленні рефлексії, самоконтролю і формуванні успішності як особистісної якості суб'єкта кар'єри; побудові ефективних моделей поведінки, кар'єрної діяльності та успішної міжособистісної взаємодії; у формуванні конкурентоспроможної і стресостійкої особистості.

Особливе місце в консультаційній діяльності кар'єрного консультанта займає робота з профілактики регресивного розвитку особистості, попередження професійної деформації та емоційного вигорання. Цьому сприяє корекція індивідуальної концепції суб'єкта кар'єри. Метою кар'єрного консультування в цьому випадку є формування почуття адекватності, розвиток адаптивності, що в широкому сенсі працює на узгодження рівня розвитку особистості суб'єкта кар'єри з вимогами його оточення та визначення напрямку і методів самоаналізу.

Основними результатами індивідуального консультування з проблем кар'єри є: цілеспрямована зміна технології міжособистісної та організаційної взаємодії, структури кар'єрної діяль-

ності; адаптація суб'єкта кар'єри до сучасних соціально-економічних умов; виявлення сутності соціально-психологічних проблем, допомога в їх усвідомленні та визначення можливостей ресурсного потенціалу суб'єкта кар'єри.

Література

1. Васьківська С.В. Основи психологічного консультування: навчальний посібник / С.В. Васьківська. – К.: Четверта хвиля, 2004. – 256 с.
2. Вітковська О. І. Професійне самовизначення особистості і практичні аспекти професійної консультації: [монографія] / О.І. Вітковська. – К.: Науковий світ, 2001. – 91 с.
3. Гуревич К. М. Психологическая диагностика / К. М. Гуревич. – М., 1981. – 232 с.
4. Єгорова Є. В. Теорія та практика психологічного супроводу учнів закладів професійної освіти: навч. посіб. / Є. В. Єгорова; АПН України, Ін-т пед. освіти і освіти дорослих. – К., 2009. – 80 с.
5. Єгорова Є.В. та ін. (2014). Професійна орієнтація: підручник [за ред. О.М. Ігнатович]. – Кіровоград: Імекс-ЛТД. – С. 22-32.
6. Єгорова Є.В. та ін. (2014). Професійна орієнтація: підручник [за ред. О.М. Ігнатович]. – Кіровоград: Імекс-ЛТД. – С. 159-199.
7. Закатнов Д.А. Стан та перспективи професійної орієнтації школярів / Нові напрямки творчого розвитку особистості школяра. Матеріали науково-практичної конференції. – К., 2004. С. 39-41.
8. Зеер Э.Ф. Психология профессионального самоопределения в ранней юности: Уч. Пос. / Э.Ф. Зеер – М.: МПСИ; Воронеж НПО МОДЭК, 2007. – 39 с.
9. Зеер Э. Ф. Психология профессионального развития / Э. Ф. Зеер. – М.: Академия, 2006. – 240 с.
10. Ihnatovych O. Psychological and pedagogical technologies of selection of students in the pedagogical higher educational institutions / O. Ihnatovych // Znanstvena misel journal (Ljubljana, Slovenia), №14, VOL.2, 2018 (ISSN 3124-1123). – P. 42-46.
11. Ігнатович О.М. Теоретико-методологічні засади психологічного консультування дорослих з проблем кар'єрного розвитку / О.М. Ігнатович // Наукова спадщина академіка Івана Зязюна у ви-

мірах сучасності: збірник матеріалів І науково-практичної конференції (30-31 березня 2017 року) / ред.колегія: В.П. Андрущенко, В.Г. Кремень, Н.Г. Ничкало; укл. Н.В. Гузій. – Київ: вид-во НПУ імені М.П.Драгоманова, 2017 – С.280-284.

12. Ігнатюк, О.М. (2017). Технології кар'єрного консультування викладачів та студентів професійно-педагогічного коледжу. Концептуальні засади розвитку освіти дорослих: світовий досвід, українські реалії і перспективи. – Знання України. – С. 467-473.

13. Кабінет Міністрів України. Постанова від 17 вересня 2008 р. № 842 «Про затвердження Концепції державної системи професійної орієнтації населення». – URL:<https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/842-2008-p>

14. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения / Е. А. Климов. – М.: Академия, 2004. – 304 с.

15. Климов Е. А. Памятка профконсультанту / А. Л. Буцык, Р. Д. Каверина, Е. А. Климов [и др.]. – Л.: ВНИИ профтехобр., 1969. – 84 с.

16. Климов Е.А. Как выбирать профессию / Е.А. Климов. – М.: Просвещение, 1990. – 159 с.

17. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.

18. Методи психодіагностики в системі професійної консультації безробітних: [методичний посібник] / Автор-укладач В. В. Синявський; укладачі: Б. О. Федоришин, О. О. Яшищин, Синявський В. В., Жигайло Т. Л. [та ін.] ; [за заг. ред. В. В. Синявського]. – К., 2000. – 314 с.

19. Методи психодіагностики в системі професійної консультації безробітних: методичний посібник / Автор-укладач В. В. Синявський; укладачі: Т. Я. Белінська, Г. О. Євдокимова, Є. В. Єгорова [та ін.] ; [за заг. ред. В. В. Синявського]. – К., 2001. – Книга 2. – 191 с.

20. Митина Л.М. Психологическое сопровождение выбора профессии / Л.М. Митина. – М.: МПСИ, 2003. – 72с.

21. Орлов В.А. Психологическое профконсультационное собеседование как метод интенсификации профессионального самоопределения старших подростков / В.А. Орлов // Психологические средства

виявлення особливостей личностного розвитку підлітків і юнацтва. – М.: АПН, 1990. – С.131 – 140.

22. Панок В.Г. (2011). Психологічне консультування: теорія та практика: навч.-метод. посіб. – Чернівці: Чернівецький нац. ун-т. – 272 с.

23. Помиткін Е.О. Консультативна діяльність практичного психолога на основі духовно-особистісного підходу. – URL: http://lib.iitta.gov.ua/4713/1/Дух-ос_підхід_у_конс.pdf

24. Профорієнтаційна робота психолога / Упоряд. Т. Гончаренко. – К.: Шк. Світ, 2007. – 128 с.

25. Пряжников Н. С. Профконсультація як взаємодія консультанта і опікуна / Н. С. Пряжников // Вестник МГУ. – Сер. 14. – Психологія. – 1989. – № 2. – С. 54-66.

26. Пряжников Н.С. Професійне і особистісне самоопределение / Н.С. Пряжников. – М.: ИПП, Воронеж: МОДЭК, 1996. – 246 с.

27. Пряжников Н.С. Теорія і практика професійного самоопределения / Н.С. Пряжников. – М.: МГППИ, 1999. – 108 с.

28. Пряжникова Е. Ю. Профорієнтація: [учеб. посібник для студ. виш. навч. закладів] / Е. Ю. Пряжникова, Н. С. Пряжников. – [2-е изд., стер.]. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – 496 с.

29. Психологія профорієнтації в системі педагогічної освіти: монографія / Єгорова Є.В., Ігнатович О.М., Кобченко В.В., Литвинова Н.І., Марченко І.Б., Мерзлякова О.Л., Синявський В.В., Татаурова Г.П., Шевченко А.М.; [за ред. О.М. Ігнатович.] – К.: Педагогічна думка, 2014. – 375 с.

30. Професійна орієнтація: підручник / [Єгорова Є.В, Ігнатович О.М, Кобченко В.В., Литвинова Н.І., Марченко І.Б., Мерзлякова О.Л., Синявський В.В., Татаурова-Осіка Г.П., Шевченко А.М.; за ред. О.М. Ігнатович] – К.: Педагогічна думка, 2014. – 283с.

31. Психодіагностичне забезпечення профорієнтації в системі педагогічної освіти: посібник / [Єгорова Є.В, Ігнатович О.М, Кобченко В.В, Литвинова Н.І, Марченко І.Б., Мерзлякова О.Л., Синявський В.В., Татаурова-Осіка Г.П., Шевченко А.М.; за ред. О.М. Ігнатович] – К.: Педагогічна думка, 2014. – 282 с.

32. Рибалка В.В. Особистісна орієнтація інтелектуальної праці психологів і педагогів системи професійно-технічної освіти – URL: <http://lib.iitta.gov.ua/8197/1/1.pdf>

33. Самоактуализация личности и образование. – Киев – Донецк, 1994. – 50 с.

34. Сияньський, В.В. (2011). Психологічні основи професійної консультації безробітних: навч.-метод. посіб. – К.: ІПК ДСЗУ. – 90 с.

35. Сияньський В. В. Психологічні основи професійної консультації безробітних: [навч.-метод. посіб.] / Сияньський В. В. – К.: ІПК ДСЗУ, 2011. – 90 с.

36. Смелзер Н. Социология: пер. с англ. / Н. Смелзер. – М.: Феникс, 1998. – 688 с. – URL: http://scepsis.ru/library/id_580.html.

37. Технології професійної орієнтації населення в умовах ринку праці: [кол. мон.] /Н.А. Побірченко Н.І. Литвинова В.В. Сияньський О.Л. Мерзлякова Г.П. Татаурова Є.В. Єгорова І.Б. Марченко А.М. Шевенко В.В. Кобченко. – К.: Педагогічна думка, 2011. – 256 с.

38. Федоришин Б.О. Психолого-педагогічні основи професійної орієнтації старшокласників: автореф. дис. ... докт. пед. наук. – К.: 1996. – 48 с.

39. Цымбалюк А. Э. Характеристика основных проблем психологии карьерного развития // Ярославский педагогический вестник. 2016. №6. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/harakteristika-osnovnyh-problem-psihologii-kariernogo-razvitiya>

40. International Standart Classiffiration of Pofessions. Cenewa, 1978.

41. Pryor, R. G. L., & Bright, J. E. (2011). The chaos theory of careers: A new perspective on working in the twenty-first century. New York, NY: Routledge.

42. McMahon, M. (2017). Career counselling: Constructivist approaches (2nd ed.). Abingdon, UK: Routledge.

43. McIlveen, P., & Schultheiss, D. E. (Eds.). (2012). Social constructionism in vocational psychology and career development. Rotterdam, The Netherlands: Sense.

44. Mcilveen, P.; Patton, W. (2007-09-01). «Narrative career counselling: Theory and exemplars of practice» (PDF). Australian Psychologist. 42 (3): 226–235. doi: 10.1080 / 00050060701405592 .

45. Cochran, L. (1997). *Career counseling: A narrative approach*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
46. Peavy, R. V. (1996). Constructivist career counselling and assessment. *Guidance & Counselling*, 11(3), P. 8-14.

**3.3. Психологічні особливості гендерної профорієнтації
в системі психологічного супроводу навчання майбутніх
педагогів**

***3.3.1. Теоретичні аспекти гендерної профорієнтації в системі
психологічного супроводу навчання майбутніх педагогів***

Цілеспрямоване здійснення гендерного виховання особистості сприяє подоланню гендерних стереотипів у навчально-виховному процесі, у професійній діяльності, а також стимулює утвердження цінностей української національної ідеї, державності, демократії, добробуту, працелюбності й відповідальності, а також ідей рівноправності статей, у процесі індивідуального розвитку дитини. Само поняття гендерної профорієнтації, її складових та знань про гендерний розвиток підростаючого покоління ще не знайшло свого чіткого відображення в системах кваліфікаційних рівнів та компетенцій фахівця. Саме тому в контексті європейського спрямування розвитку українського суспільства особливої значущості набуває в Україні впровадження у профорієнтаційну роботу принципів гендерної рівності.

Теоретичний аналіз зазначеної проблеми дозволив виокремити основні передумови і фактори, які впливають на визначення шляхів та напрямів гендерної профорієнтації в системі психологічного супроводу навчання різних категорій дорослого населення. Європейське співтовариство потребує істотної перебудови усіх соціальних інституцій та процесів на нових, демократичних принципах, вільних від будь-якої форми дискримінації, зокрема й за ознакою гендеру. У цьому дусі витримана державна політика країн Європейського Союзу, які проголосили одним із основних засобів демократизації суспільства політику гендерного мейнстрімінгу («gender mainstreaming policy») – системну стратегію створення рівних можливостей

для жінок і чоловіків, подолання гендерної асиметрії та нерівності в усіх сферах життєдіяльності суспільства.

Із кінця ХХ століття в Україні почали розвиватися дослідження з теорії та методології гендера (Л. Смоляр, В. Агеєв, Л. Міщик, Г. Лактіонова, М. Скорик); гендерної педагогіки та психології (В. Кравець, Т. Говорун, О. Кікінежді, О. Луценко, О. Петренко); гендерного виховання та гендерної соціалізації учнівської та студентської молоді (С. Вихор, О. Кізь, Р. Мойсюк, А. Шевченко, О. Каменська, Н. Єрофеева, Л. Надолінська, Н.Приходькіна); інтеграції гендеру у вищу професійну та педагогічну освіту (І. Іванова, О.Цокур, О. Булатова, Т. Голованова, Т. Бучинська, І. Мунтян); упровадження гендерної рівності в освітню сферу сучасної вищої школи (Л. Кобелянська, С. Харченко, Н. Болотіна, Я. Кічук, Т. Булавіна, Т. Мельник, С. Юдіна).

Проте у системі післядипломної та безперервної професійної освіти гендерна проблема формування та розвитку професійних кадрів залишається недостатньо теоретично висвітленою, незважаючи на значний доробок українських та іноземних науковців з актуальних напрямів модернізації післядипломної педагогічної та вищої освіти. А також наявність на даний час недосконалої гендерної статистики не дозволяє провести моніторинг рівності у доступі до якісної освіти, і можливостей особистісного розвитку, професійного самовизначення та кар'єрного зростання особистостей різної статі. Аналізуючи результати науково-методичних та практичних досліджень, дійшли висновку, що професійний розвиток особистості необхідно вивчати як інтеграцію двох процесів: 1) розвиток особистості в онтогенезі, тобто на всьому життєвому шляху; 2) професіоналізація особистості з періоду початку професійного самовизначення і до завершення активної трудової діяльності. Модель професійного розвитку особистостей різної статі, розвитку їх професійної діяльності і професійного становлення необхідно розглядати у контексті гендерної профорієнтації.

Теоретико-методологічний аналіз літературних джерел дозволив враховувати якісну своєрідність функціонування змістовного, рівневого та стильового аспектів гендерної профорієнтації. Упровадження принципу гендерної рівності у систему освіти в Україні пов'язане з необхідністю подолання гендерно-нейтрального підходу до формування освітньої політики, адже позірною однакою ставленням до осіб різних статей в умовах нерівних вихідних можливостей означає закріплення та відтворення нерівності, а нехтування відмінностями в умовах структурної нерівності призводить до невидимості дискримінації та неможливості вирішити проблеми дискримінованих груп. Водночас, гендерна рівність має означати забезпечення всім учасникам / учасницям освітнього процесу в Україні, незалежно від їхніх статевих чи гендерних характеристик, рівних можливостей доступу до позитивних результатів у сфері освіти і науки.

Необхідність інтеграції гендерного підходу у вітчизняну систему освіти в цілому і, особливо, в систему вищої педагогічної освіти, згідно з єдиною думкою українських учених (Т. Говорун, О. Кікінежди, Я. Кічук, В. Кравець, Л. Міщик, Л. Штефан та ін.) зумовлює нові реалії соціальної дійсності. Вивчення досвіду інтеграції гендерного підходу в національну систему вищої освіти дозволило встановити, що це може здійснюватися згідно з двома основними стратегіями: «адміністративною», що передбачає системне введення нового – гендерного компонента професійної підготовки зверху вниз (від адміністрації вищого навчального закладу чи факультету до викладацького складу) і «самодіяльною», що передбачає найчастіше популяризацію і розповсюдження гендерного знання знизу вгору, тобто на шляху, який виходить з пропозиції та ініціативи окремого викладача до адміністрації.

Незважаючи на інноваційну практику окремих вищих педагогічних закладів освіти, гендерна освіченість до сьогодні не знайшла належного науково-теоретичного обґрунтування своєї сутності та доцільності щодо інтеграції у професійно-пе-

дагогічну підготовку студентів, а також відповідного методичного забезпечення у вигляді певної технології. Це пояснюється недостатньою обґрунтованістю самих концептуальних засад гендерного підходу як нової методології наукових досліджень, а також інерційністю ідей застарілої парадигми професійного навчання й виховання психолого-педагогічних кадрів, у межах якої було розроблено чинні навчальні плани і програми. Як результат, в умовах традиційно організованого навчально-виховного процесу реалізація ідей гендерного підходу в професійно-педагогічну підготовку студентів найчастіше проходить стихійно і дотепер не має характеру цілеспрямованого керування.

Також переважна більшість випускників вищих педагогічних закладів, не володіючи такими новими професійно значущими якостями, як гендерна компетентність, гендерна культура, гендерна ідентичність тощо, в умовах навчально-виховного процесу сучасної школи відтворюють гендерну нерівність чоловічої і жіночої особистості і, відповідно, сприяють, хоча й несвідомо, відтворенню сексизму і гендерної нерівності в суспільстві. Для оволодіння сьогоденним поколінням майбутніх педагогів і психологів цими професійно важливими якостями потрібне спеціально організоване навчання, що викликає необхідність розробки науково обґрунтованих моделей ефективної інтеграції гендерного підходу в систему їхньої підготовки у вищому навчальному закладі.

Нами було визначено ключові компоненти гендерної профорієнтації в системі психологічного супроводу навчання різних категорій дорослого населення:

Ціннісно-змістовий елемент: пов'язаний з ціннісними орієнтирами, такими, як: знання, сприйняття чи несприйняття таких цінностей, як гендерна рівність, гендерна толерантність, чутливість, антисексизм, розуміння та усвідомлення гендерних протиріч у системі існуючих гендерних моделей, норм, стереотипних установках для своєчасного розуміння змін, що

відбуваються у процесі професійного вибору особистості в сучасному світі.

Навчально-пізнавальний елемент: уміння здобувати знання з гендерних питань, критично обдумувати приписувані суспільством гендерні схеми і моделі, навички деконструкції традиційних стереотипів, уміння відрізняти факти від домислів, володіння різними методами пізнання.

Інформаційний елемент: уміння застосовувати навички вільної профорієнтації в інформаційному просторі, що стосується гендерних питань.

Комунікативний елемент: знання, уміння і навички, необхідні для ефективної комунікації у сфері гендерної взаємодії з оточуючими й «віддаленими» людьми та подіями, зокрема навички відповідальної гендерної саморепрезентації, здатність критично осмислювати свою діяльність у сфері партнерських взаємодій, успішно вирішувати гендерні проблеми та конфлікти.

Соціально-трудоий елемент: уміння запроваджувати методи системної відмови від принципу «прихованої статевої профорієнтації», оволодівати знаннями та досвідом у гендерних аспектах громадсько-суспільної, соціально-трудої сфер та у питаннях економіки, права, професійного самовизначення.

Особистісний елемент: засвоєння способів саморозвитку суб'єкта, розуміння індивідом себе суб'єктом гендерного самоконструювання, самоактуалізації гендерної ідентичності особистості, прийняття особистої відповідальності за конструювання власного життєвого простору та професійного середовища (оточення).

Наукові джерела з теорії та проблематики гендерних досліджень можна поділити на два типи:

1. Прогресивний тип (або тип економічного зростання) – це гендерні дослідження у яких підкреслюються необхідність рівних прав та можливостей для жінок і чоловіків в усіх сферах життєдіяльності та професійного самоствердження.

2. Регресивний тип (або тип економічного застою) – гендерні теорії, де рівні права та можливості для представників обох статей залежать та підтримуються у межах прийнятих у суспільстві усталених норм, традицій та стереотипів – це «гендер на службі патріархату».

Так, наприклад, гендерні стереотипи, що формуються у процесі соціалізації, можуть виступати бар'єром у розвитку індивідуальності. Самореалізація і самовираження, як вважає К.О. Абульханова-Славська, неможливі, якщо діяльність виконується на основі почуття обов'язку. У подібній ситуації не враховуються особисті інтереси, втрачається почуття «Я», формується покірність і залежність [1].

Таке самовідчуття і самосприйняття не відповідає ідеям самореалізації і вільного вибору. На рівні міжособистісних стосунків чоловіки мають набагато менш близькі зв'язки і контакти з друзями, батьками і дітьми, тут діє традиційне табу на чоловічу емоційність. Дотримання стереотипних уявлень про особливості поведінки та риси характеру чоловіків і жінок призводить до заміщення тонких механізмів побудови міжособистісних відносин «готовими рецептами» маніпулятивних прийомів і технік. На рівні суспільства традиційна система гендерних ролей заважає активній участі жінок у політичному та економічному житті країни.

Сучасне українське суспільство характеризується появою нових моделей і стилів життя і поведінки. Жінки і чоловіки освоюють їх у процесі вторинної соціалізації, незважаючи на негативну оцінку з боку суспільства. Жінки успішно виконують нові ролі в бізнесі, у політичній сфері, сприяють пізнанню і розповсюдженню нових культурних символів тощо. Отримання різноманітної інформації про гендерні ролі і сприятиме формуванню навичок ефективної комунікації, підвищенню адаптивних здібностей учнів.

Гендерні стереотипи закріплюють існуючі гендерні розбіжності та стають завадою до змін у сфері гендерних відносин. Під впливом гендерних стереотипів, як наслідок, розвивають-

ся, формуються та костеніють гендерні уявлення особистості (набору загальноприйнятих норм і суджень, що стосуються існуючого в суспільстві становища чоловіків і жінок, норм їхньої поведінки, мотивів і потреб) та гендерні ролі (норми та правила поведінки жінок і чоловіків, що ґрунтуються на традиційних очікуваннях, пов'язаних з їх статтю). Гендерні уявлення особистості та гендерні ролі відрізняються в різних суспільствах з різною культурою та змінюються з плином часу.

Одним з проявів гендерної дискримінації на практиці є майже неприхована сегрегація. Номінально сегрегація (від лат. *segregatio* – відділення, поділ) – політика примусового поділу (диференціації) певної групи населення за расовою, етнічною чи іншою (наприклад, статевою) ознаками.

Вертикальна сегрегація проявляється через низьку доступність для жінок престижних професій і посад, пов'язаних з відповідальністю і прийняттям управлінських рішень, можливостями професійного і кар'єрного зростання. Горизонтальна сегрегація – це нерівномірність (нерівноправність) у розподілі між чоловіками та жінками, що проявляється за окремими галузями чи професіями.

Кожна із згаданих вище форм гендерної сегрегації «виводить» нас на питання, що стосуються і проблем зайнятості. Стаття 17 Закону України «Про забезпечення прав та можливостей жінок та чоловіків» декларує: «Жінкам і чоловікам забезпечуються рівні права та можливості у працевлаштуванні, просуванні по роботі, підвищенні кваліфікації та перепідготовці» Проте, реальні дані засвідчують той факт, що проблема взаємної нерівності між чоловіками та жінками у царині зайнятості таки існує. Ґрунтовні дослідження, присвячені методичним аспектам вивчення проблеми гендеру, акцентують увагу на обмежених можливостях щодо використання гендерних індикаторів, що обумовлені недостатністю та неточністю фактологічних даних.

Проблема статевої сегрегації у професійній сфері, попри свою теоретичну дослідженість, у практичному вимірі зали-

шається надзвичайно актуальною, соціально болісною і володіє високим ступенем загалом негативної динаміки власного саморозвитку. Більше того, у коротко- та середньотерміновій перспективі фактично відсутні ефективні важелі продуктивного регуляторного впливу. Егалітарний підхід («концепція повної рівності») до даної проблеми видається об'єктивно свого роду романтичною утопією, що може існувати лише як ідеал, досягнути якого ніколи не вдасться в принципі. Для подолання соціально-економічно негативу, зумовленого гендерною асиметрією на ринку праці, необхідно: згенерувати якісно нову ментальну культуру суспільства, яка передбачає не декларативну, а реальну рівність обох соціальних статей загалом і у професійній сфері зокрема; налагодити мережеву систему постійного гендерного моніторингу проблем нерівноправності на ринку праці через гендерні центри; здійснювати постійну гендерну експертизу законодавства; забезпечити у роботі центрів зайнятості реалізацію принципу адресності шляхом розробки та втілення спеціальних програм працевлаштування, професійної орієнтації та професійного навчання, запровадження нових соціально сфокусованих технологій роботи з людьми; сформувати у суспільстві інші економічні та соціальні можливості, які б знищили факторні передумови наявності гендерної дискримінації на ринку праці.

3.3.2. Результати емпіричного дослідження впливу гендерних стереотипів на професійну кар'єру сучасної молоді

Перемогою європейської співдружності над гендерними стереотипами може стати такий факт, що 22 грудня 2017 р. наказом Кабінетом міністрів скасовано наказ № 256 від 1993р., що визначав перелік з 450 заборонених для жінок професій. Цей Перелік суперечить національному законодавству, вимогам законодавства ЄС, міжнародним зобов'язанням України з питань гендерної політики, а також не узгоджується із сучасним Класифікатором професій.

У процесі проведення дослідження експериментально виявлено гендерні стереотипи, з якими стикається людина у своїй професійній діяльності та визначено їх вплив на професійний розвиток самої особистості. В емпіричному дослідженні брали участь студенти-бакалаври та магістри педагогічного та фізико-математичного факультетів Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, працівники освіти – вчителі спеціалізованої школи I-III ст. № 41 ім. З.К.Слюсаренка м.Києва, а також для отримання достовірних даних під час дослідження респондентами були запрошені працівники виробничої сфери ЖБК ім.С.Ковальської.

Респондентами виступили 50 представників студентської молоді – бакалаври та магістри, віком 20-23 роки (46% – дівчата, та 54% – юнаки) та 50 працівників освіти – вчителі та виробничої сфери, віком 30-45 років (46% – жінки, та 54% – чоловіки). У якості респондентів віком 30-45 років були запрошені люди, які мають дітей від дошкільного до середнього шкільного віку. Опитування та тестування проводилось з допомогою Google Form, обробка даних проводилась в електронних таблицях Excel.

Для цього використовувався наступний комплекс психодіагностичних методик для визначення прояву гендерних стереотипів у професійній діяльності особистості: авторська методика «Гендерні стереотипи в освіті та професійній діяльності» (валідність методики задокументована Вченою Радою Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка (протокол № 4 від 7.11.2014р.) модифікований опитувальник З.В. Шевченко «Гендерні стереотипи професійного вибору сучасної студентської молоді», модифіковані методики Т.В. Говорун «Ставлення до принципів гендерної рівності у вихованні дітей», «Орієнтація на традиційні чи егалітарні стосунки», тест С. Бем «Наскільки ви універсальні».

За результатами дослідження за методиками «Гендерні стереотипи в освіті та професійній діяльності» та «Гендерні стереотипи професійного вибору сучасної студентської молоді»

виявлено ряд гендерних стереотипів в освіті та професійній діяльності особистості:

Чоловіки й жінки не мають рівних можливостей для кар'єрного зростання, а також для оволодіння трудовими вміннями та навичками (20 % респондентів – віком 20-25 років).

Займаючи однакові посади, жінки мають заробітну плату нижчу, ніж у чоловіків (49 % респондентів – віком 20-25 років).

На високооплачувану роботу простіше влаштуватися чоловікам (35 % респондентів – віком 20-25 років).

Якщо жінка працює, це здійснює негативний вплив на шлюб, дітей, родину в цілому (13 % респондентів – віком 20-25 років).

За винятком професій, шкідливих для репродуктивного здоров'я жінок, професії поділяються на «чоловічі» або «жіночі» (13 % респондентів – віком 20-25 років).

В сучасному українському суспільстві поняття «успіх» тісно пов'язується із статтю людини. Жінка вважається успішною тільки тоді, коли вона реалізувалась як дружина та мати. У свою чергу, чоловік вважається успішним, якщо він реалізувався професійно і має перспективу кар'єрного зростання (28 % респондентів – віком 20-25 років).

Ці показники у дослідженні не є суттєвими для їх подальшої корекції, а також респонденти – працівники освіти та виробничої сфери, віком 30-45 років не вказали на вищезазначені стереотипи. Опрацьовуючи результати методом ранжування за цими ж методиками, встановлена наступна послідовність прояву гендерних стереотипів у професійній діяльності. У респондентів віком 30-45 років:

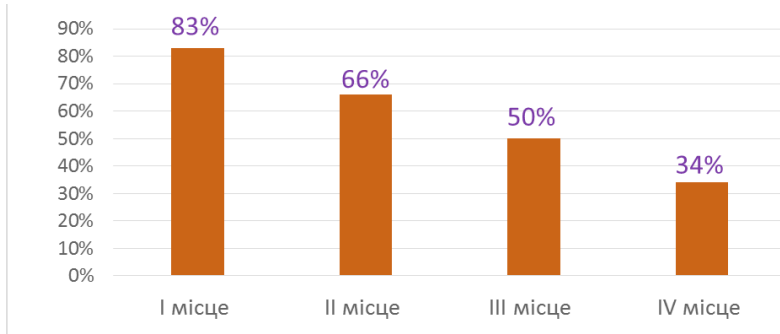


Рис.3.3. Послідовність прояву гендерних стереотипів у професійній діяльності (вік 30-45 років).

I місце зайняв стереотип – «чоловік повинен повністю матеріально забезпечувати власну сім'ю» – 83 %.

II місце – «необхідність прояву у професійній діяльності чітких маскулітних або фемінних якостей особистості, незважаючи на біологічну стать самого працівника (вимоги професії)» – 66 %.

III місце – «професійна придатність» – 50 %.

IV місце – «вимоги до індивідуально-типологічних рис характеру, що визначають ідеального чоловіка та ідеальну жінку» – 34 %.

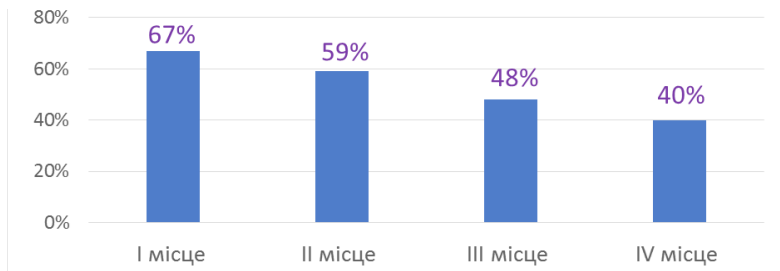


Рис.3.4. Послідовність прояву гендерних стереотипів у професійній діяльності (вік 30-45 років).

I Місце – необхідні риси характеру особистості, що визначають ідеального чоловіка та ідеальну жінку – 67 %.

II Місце – чоловік повинен повністю матеріально забезпечувати власну сім'ю – 59 %.

III Місце – за професійною придатністю жінки здібніші у гуманітарних, а чоловіки у точних науках – 48 %.

IV Місце – у деяких професіях необхідно проявляти чіткі якості особистості, що притаманні маскулінному типу або фемінному типу гендерної ідентичності (наприклад: професії військової або педагогічної галузі) – 40 %.

Порівняльний аналіз якісних показників за методикою «Ставлення до принципів гендерної рівності у вихованні дітей» та методикою «Наскільки ви універсальні», а також порівняльний аналіз якісних показників за методикою «Гендерні стереотипи в освіті та професійній діяльності» та методикою «Орієнтація на традиційні чи егалітарні стосунки» простежуються протиріччя між показниками у визначенні психологічного типу гендерної ідентичності особистості та показниками рівня чутливості до гендерних стереотипів у професійній діяльності представниками чоловічої та жіночої статі (Табл.3.3).

Таким чином, у представників жіночої статі з яскраво виявленим андрогінним типом за гендерною ідентичністю – 42% та маскулінним типом за гендерною ідентичністю – 15% відзначається низький рівень чутливості до гендерних стереотипів, а у представників жіночої статі з яскраво вираженим фемінним типом за гендерною ідентичністю – 43% відзначається високий та вище середнього рівень чутливості до гендерних стереотипи у професійній діяльності.

Таблиця.3.3

**Прояв рівня чутливості до гендерних стереотипів
у професійній діяльності за типом гендерної ідентичності
(маскулінної, фемінної, андрогінної)**

	Низький рівень чутливості до гендерних стереотипів	Високий та вище середнього рівень чутливості до гендерних стереотипів
Жінки	андрогінним типом за гендерною ідентичністю – 42%	фемінним типом за гендерною ідентичністю – 43%
	маскулінним типом за гендерною ідентичністю – 15%	
Чоловіки	андрогінним типом за гендерною ідентичністю – 37%	маскулінного типу за гендерною ідентичністю – 50%
		фемінного типу за гендерною ідентичністю – 33%

Також у представників чоловічої статі з яскраво виявленим андрогінним типом за гендерною ідентичністю – 37% відзначається низький рівень чутливості до гендерних стереотипів у професійній діяльності, натомість у чоловіків маскулінного типу за гендерною ідентичністю – 50% та фемінного типу за гендерною ідентичністю – 33% відзначається високий та вище середнього рівень чутливості до гендерних стереотипів у професійній діяльності.

Виокремлені психологічні особливості гендерних стереотипів здійснюють негативний вплив на професійний вибір та професійну діяльність особистості.

За результатами проведеного експериментального дослідження визначилися психологічні особливості гендерної профорієнтації в системі психологічного супроводу навчання різних категорій дорослого населення, які ґрунтуються на взаємозалежності від рівня чутливості до гендерних стереотипів, які здійснюють негативний вплив на професійний вибір та професійну діяльність особистості та від типу прояву гендер-

ної ідентичності особистості у професійній діяльності. У 42% досліджуваних представників жіночої статі яскраво проявився андрогінний тип ідентичності, маскулінний – у 15%, фемінний тип – у 43%. При цьому гендерні стереотипи щодо професійної діяльності мають жінки фемінного типу та чоловіки з маскулінною (50%) і фемінною (33%) ідентичністю. Натомість представники андрогінної ідентичності (37%) не мають виражених гендерних стереотипів.

Висновки. Проведене експериментальне дослідження дозволило виокреслити II типи прояву гендерних стереотипів у професійній діяльності:

I тип – виховні (набуті) стереотипи, що закладалися у процесі вікового дозрівання особистості найближчим соціальним оточенням (сім'я, школа, релігія).

II тип – штучно підтримувані стереотипи у дорослого населення на рівні державних установ, прихованою метою яких є збереження економічної та фінансової влади над представниками чоловічої та жіночої статі.

За змістом гендерні стереотипи поділяються на чотири групи:

Стереотипи маскулінності/фемінності – чоловікам і жінкам приписують певні психологічні якості, особливості поведінки.

Стереотипи, пов'язані з відмінностями у змісті праці.

Стереотипи, які закріплюють сімейні та професійні ролі відповідно до статі.

Стереотипи, пов'язані з привабливістю, критеріями оцінки зовнішності чоловіка та жінки.

У процесі розробки психологічного супроводу навчання різних категорій дорослого населення у підрозділі гендерної профорієнтації, зокрема, у психологічних особливостях гендерних стереотипів у професійній діяльності, рекомендується звертати увагу на можливий фактор впливу гендерних стереотипів на професійну діяльність та професійний розвиток особистості. Фактор впливу пояснюється тим, що при високому рівні чутливості гендерні стереотипи спричиняють психоло-

гічний тиск на професійний розвиток особистості чоловіка та жінки, спонукаючи їх наслідувати певні статево типізовані норми поведінки, що може породжувати внутрішній конфлікт, зниження рівня професійної компетентності та спричинити емоційно нестабільний клімат у колективі.

Література

1. Берн Ш. Гендерна психологія. – СПб.: пройм – ЕВРО-ЗНА, 2001. – 321с.
2. Говорун Т.В., Кікінеджи О.М. Гендерна психологія: Навчальний посібник. – К.: Видавничий центр «Академія», 2004. – 308 с.
3. Кравець В.П. Гендерна педагогіка. Навчальний посібник. – Тернопіль: Джура, 2003. – 416 с.
4. Татаурова-Осика Г.П. Фактор гендерного виховання у професійному вимірі сучасного педагога = Factor of gender education in professional measurement of a modern pedagogue // Humanitarian approaches to the Periodic Law // Perspectives of science and education. Proceedings of the 2nd International youth conference. SLOVO\WORD, New York, USA. – 2018. Pp. 38–46.
5. Татаурова-Осика Г.П., Татауров В.П. Теорія та практика професійного ровитку майбутніх педагогів: методичний посібник / Г.П.Татаурова-Осика, В.П.Татауров; ІПООД НАПУУ. – Кам'янець-Подільський: ПП Зволейко Д.Г., 2012. – 128 с.

3.4. Психологічний супровід особистості в період середньої дорослості на перехідних етапах її професійного розвитку

3.4.1. Особливості стратегій переживання дорослими кризових станів професійного розвитку на перехідних етапах кар'єри

Професійний розвиток дорослих – тривалий, динамічний, складний та суперечливий за своїм характером процес. Це пов'язано з тим, що для професійного розвитку дорослої людини характерним є поява новоутворень у потребо-мотиваційній сфері, якісні зміни у сфері професійної самосвідомості, механізмах рефлексії. Для працюючої людини характерними є як досягнення цілей, самореалізація, так і вичерпання застарілих професійних потреб і цілей, загострення суперечностей професійного розвитку, в тому та виснаження від тривалої діяльності тощо. Таким чином, професійному розвитку дорослих характерна переривчастість, що інколи може виглядати як зміна місця роботи, фаху, або як серйозна перебудова діяльності в межах однієї професії. Звідси логічним виглядає певна етапність професійного розвитку, в якій можна виділити й закономірності.

Перехідний етап професійного розвитку особистості ми визначаємо як певний проміжок професійного життя дорослої людини, для якого характерне загострення суперечностей між її актуальними потребами, професійними знаннями, вміннями, особистісними можливостями (самосвідомістю, самоконтролем, самоорганізацією, саморегуляцією тощо) і вимогами/можливостями професійної діяльності та професійної ситуації. У свою чергу, під поняттям *професійна ситуація* ми маємо на увазі актуальну для даного моменту унікальну комбінацію об'єктивних та суб'єктивних умов професійного життя дорослого, яка створює психологічний контекст розвитку (сприяючий або перешкоджаючий прогресу). Саме тому виникає по-

треба розгляду перехідних та кризових періодів професійного розвитку дорослих та завдань психологічного супроводу особистості на цих етапах, з метою надання своєчасної психологічної підтримки конструктивним тенденціям та змінам.

Розглянемо спершу ряд положень гуманістичного підходу, що допоможуть глибше зрозуміти процеси професійного розвитку дорослих.

По-перше, положення цього напрямку психології про те, що в кожному з нас є актуалізаційна тенденція – тенденція розвиватися, реалізовувати весь свій потенціал. Людина знаходиться у саморусі, саморозвитку і має для цього внутрішні ресурси для самопізнання, зміни Я-концепції, цілеспрямованої поведінки (Г.О. Балл, Г.С. Костюк, А.Маслоу, С.Л. Рубінштейн, К.Роджерс, Т.М.Титаренко та ін.).

По-друге, гуманістичний напрямок у психології констатує не відсутність суперечностей і конфліктів, а пропонує інший погляд, як на самі суперечності, так і на ресурси їх вирішення. Труднощі розвитку, професійні кризи, внутрішні конфлікти мають розглядатися не як симптоматика так званого «захворювання особистості» (вони рівною мірою є і у хворих (за А. Маслоу), і у здорових особистостей) – все питання лише в тому, які ресурси є у людини для їх вирішення.

По-третє, це ідея відкритості власному досвіду переживань і «проживань» різних моментів життя, включаючи життя професійне, здатність дорослого до самоприйняття і в ситуації успіху, і в ситуації невдачі. Це відображено в одному з принципів особистісно-аксіологічного підходу – принципі цінності особистості.

Ціннісне самоставлення дає людині в ситуації професійної кризи надію, віру в кращий розвиток подій, чим підтримує активність подолання проблеми. Влучно про такі моменти життя висловився американський психолог Б. Колодзін: «Оскільки в людській діяльності беруть участь думки, емоції і власне фізичне тіло, то і рівновага може бути втрачена в одній із цих сфер: фізичній, розумовій чи емоційній. Отже, варто вам втра-

тити рівновагу в якійсь із сфер життя, і це подіє в цілому на ваші взаємини з навколишнім світом. Виховання почуття рівноваги не означає, що ви повинні раз і назавжди знайти для себе якийсь врівноважений, гармонічний стан і перебувати в ньому все життя. Нормальній людині це не під силу. Я пропоную іншу стратегію: ви повинні переконатися в тому, що будь-коли, «зірвавшись», ви можете знову «встати на ноги» і відновити втрачену рівновагу». Таким чином, кожен новий вчинок конструктивного подолання труднощів професійного розвитку стверджує особистість як суб'єкта власного життя, додає їй впевненості у своїх силах, здоланності перешкод, якими б вони не були, надає позитивного особистісного смислу процесу подолання кризових періодів в цілому.

Виходячи із цих гуманістично-орієнтованих положень, особистісно-аксіологічний підхід дозволяє нам визначити свою позицію щодо питання подолання професійної кризи. Це, по-перше, визнання цінності особистості і її внутрішнього ресурсу для подолання професійно-кризової ситуації; по-друге, визнання як цінності особистості свободи вільно обирати поведінкові стратегії виходячи з наявних у неї ресурсів і довіри до людини в цьому; по-третє, концентрація не на самому факті наявності професійно обумовленої суперечності чи конфлікту (при рефлексії складових професійно-кризової ситуації), а на наявних перспективах особистісного зростання у переживанні складної ситуації професійного життя та актуалізації необхідних для цього ресурсів.

Теорія подолання особистістю складних життєвих ситуацій виникла в психології в другій половині ХХ ст. і тоді отримала назву копінгу. Цей термін було введено американським психологом А. Маслоу. Під «копінгом» (від англ. to cope with – впоратись із чимось, опанувати щось) розуміють постійні когнітивні і поведінкові спроби (які можуть змінюватись) впоратися зі специфічними зовнішніми або/та внутрішніми вимогами, які оцінюються як напруга чи як такі, що перевищують можливості людини подолати їх (Е.М. Ніл). У подальшому ми

будемо використовувати термін «подолання» або «поведінка подолання» професійної кризи як поняття-синоніми.

Копінг розглядається як форма поведінки, що відображає готовність індивіда вирішувати життєво-професійні проблеми. Це поведінка, яка спрямована на певне пристосування до складних обставин і яка передбачає сформоване вміння використовувати певні засоби для подолання емоційного стресу. При виборі активних дій підвищується ймовірність зменшення чи усунення впливу стресорів на особистість. У такому розумінні поняття «копінг» за змістом більше відповідає широко вживаному поняттю «адаптація».

Сам термін «стратегія», не дивлячись на те, що часто використовується у психологічній науці, до цього часу залишається поняттям з недостатньо визначеним змістом. В різних літературних джерелах з менеджменту, управління його визначають як вчення про найкращий розподіл і використання всіх сил; як спосіб використання ресурсів; визначення основних довгострокових цілей, курсу дії і розподілу ресурсів; спосіб досягнення цілей; куди, у якому напрямку рухатися, спосіб, що має тривалу часову перспективу тощо. В.О. Моляко, досліджуючи стратегії мислення при вирішенні творчих задач, теж говорив про недостатньо визначений психологічний зміст цього терміна [33]. Тому, в якості робочого поняття термін «стратегії подолання професійної кризи» використовується у значенні поведінкових синдромів, що характеризуються актуалізацією різних механізмів саморегуляції особистості, які можуть бути спрямовані на різні цілі по відношенню до себе та професійно-кризової перешкоди розвитку.

У психології проблема поведінки особистості у стресі вивчалася в основному в контексті подолання екстремальних ситуацій. Виняток складають нечисленні роботи, присвячені вивченню особистості і життєвого шляху (Л.І. Анциферова, А.В. Лібіна), терапії подружніх конфліктів (О.С. Кочарян).

У вітчизняній психології за останні роки активно досліджувалися різні аспекти важких життєвих ситуацій (Л.І. Анцифе-

рова, І.В. Бринза, О.А. Будницька та ін.); особливості подолання життєвих криз та важких життєвих ситуацій (Р.А. Ахмеров, Ф.Ю. Василюк, Н.Ю. Волянчук, О.О. Зайва, Т.Л. Крюкова, Т.М. Титаренко та ін.); особливості надання психологічної допомоги особистості, що знаходиться у критичній життєвій ситуації (О.Ф. Бондаренко, С.В. Васьківська, П.П. Горностай, П.В. Лушин, В.Г. Ромек, Т.М. Титаренко та ін.).

У закордонній психології вивчення поведінки у важких ситуаціях ведеться в декількох напрямках. Р. Лазарус і С. Фолкмен вивчають роль когнітивних конструктів, що обумовлюють способи реагування на життєві труднощі. П. Коста і Р. Маккрей наголошують на впливі особистісних змінних, що детермінують перевагу індивідом тих чи інших стратегій поведінки в складних обставинах. У. Лер і Х. Томе приділяють велику увагу аналізу найважчих ситуацій, справедливо припускаючи сильний вплив контексту на вибір стилю реагування. Інтерпретація феноменів захисту та опанування пов'язана також із вивченням природи індивідуальної поведінки в контексті проблеми стресу (Г. Сельє).

У залежності від обраної точки відліку, автори по-різному визначають мету вивчення захисної і опановуючої поведінки. Цей аналіз проблем адаптації індивіда у навколишньому соціумі й проблеми духовного самовизначення, які дозволяють зробити вибір з урахуванням особистісного потенціалу.

Ми вже визнали, що всім людям властива природна здатність, інстинкт до саморозвитку, саморуку, до гармонізації свого життя. Однак, у кризових життєвих і професійних ситуаціях цей інстинкт у різних людей виявляється по-різному. Чи існує взаємозв'язок між тими особистісними конструктами, за допомогою яких людина формує своє відношення до професійних труднощів, і тим, яку стратегію поведінки при стресі (опануванні ситуації) вона вибирає.

На вибір способів опанування в кризових ситуаціях впливають індивідуально-психологічні особливості особистості: темперамент, рівень тривожності, тип мислення, особливості

локусу контролю, спрямованість, характер. Виразність тих чи інших способів реагування на складні життєві ситуації ставиться в залежність від ступеня самоактуалізації особистості – чим вище рівень розвитку особистості людини, тим успішніше вона впорається із труднощами, які виникли. Ці думки вчених перегукуються з головною ідеєю нашої роботи про зрілість ціннісно-сміслової регуляції у подоланні труднощів та криз професійного розвитку.

Уже зазначалося вище, що перешкоди, які зустрічаються в житті людини, в якості джерела мають не тільки зовнішні (специфіка середовища), але й внутрішні (індивідуально-особистісні) умови. Як захисні механізми, так і стилі опанування пов'язані з установками і переживаннями, відношенням до себе й інших, зі структурою життєвого досвіду, тобто з когнітивними, емоційними і поведінковими рівнями ієрархічної структури психіки.

Розглянемо, як на особливостях поведінки людини можуть відобразитись особливості структури її особистості. Виникнення проблемної ситуації викликає афективні реакції. Найчастіше це гнів (часто з вербальною і невербальною агресією), страх, тривога, сум тощо. Афективна реакція, з одного боку, виступає у вигляді необхідної мотивуючої сили для здійснення поведінки подолання, але часто виникнення такої реакції у відповідь на фрустрацію перетворюється ще в одну проблему людини, і потребує додаткової енергії для подолання конфлікту, що виникає.

На думку С.Паркса, для кожної людини існує обмежена кількість тривоги, до якої вона може бути толерантною. При вичерпанні цього ліміту людина або біжить від неї, або ж переборює її.

Переживання стресу, і особливо дистресу, може позначатися на *пізнавальній сфері* особистості. Людина може ігнорувати, не помічати травмуючі фактори (витіснення), забувати те, що має відношення до професійно-кризової ситуації (особливості когнітивного захисту), а може навпаки через раціоналізацію

пом'якшити дію стресового чинника, якого не можна уникнути. Однією із захисних стратегій виступає заперечення, коли сприйняття реальності змінюється таким чином, що проблема ніби зникає. Цей спосіб поведінки подолання може бути ефективним у ситуаціях незначних професійних утруднень, якщо проблема вирішується сама собою. У протилежному випадку така реакція лише ускладнює вирішення проблеми.

Поведінка в ситуації професійної кризи може визначатись негативістськими мислительними моделями. У такому випадку стан бездіяльності заснований на думці пацієнта, що в цій ситуації немає сенсу нічого робити, не треба й починати і будь-які дії приречені на невдачу. Зазвичай, це пояснюють схильністю таких людей до депресивних, тривожно-недовірливих реакцій. На наш погляд, в основі цієї схильності може бути негативний досвід невдач, негативне самоствавлення, зневіра в своїх силах і як результат – знецінення Я. Такий досвід, в якому особистість пережила ситуації неконтрольованості подій, закріпившись як стабільна поведінка, і є тим феноменом, який М. Селігман назвав навченою безпорадністю. Людині з таким досвідом у стресі чи фрустраційній ситуації здається, що зовнішні події від неї не залежать, і вона нічого не може зробити, щоб їх запобігти чи видозмінити.

Однак, самоопанування можливе навіть у переживанні втрати, сильної стресової події. Прикладом когнітивної стратегії в такій ситуації, яка пом'якшує переживання втрати, є знаходження позитивних моментів навіть у трагічній події. Р. Томпсоном було виділено декілька способів пом'якшення ситуації. Наприклад, у ситуації втрати роботи ці способи самоопанування та самопідтримки можуть виглядати так:

- виявлення несподіваних побічних позитивних моментів, що з'явилися, («Зате в мене тепер більше часу на спілкування з дітьми»);
- свідоме порівняння з іншими безробітними («У мене хоча б є дім і присадибна ділянка, а як же тим, хто не має свого житла, ділянки...»);

- уявлення більш трагічних наслідків ситуації («Міг би взагалі захворіти, втратити працездатність, а так просто треба шукати нову роботу»);
- спроби забути про те, що трапилося («Ви про що говорите? Так я вже давно про це забув...»);
- знецінення того, що втрачено («Не так уже й добре мені було у колективі, та й зарплатня могла б бути більшою...») та ін.

Стиль реагування навіть в однієї людини може змінюватися в залежності від сфери життя, у якій вона виявляється: у сімейних стосунках, роботі чи кар'єрі, турботі про власне здоров'я.

Як ми вже зазначали при розгляді етапів розвитку професійної кризи, стрес позначається *на фізіологічних процесах*, а на піці його переживання у людини відбуваються розлади здоров'я як на фізичному, так і на психологічному, і навіть психічному рівнях.

На противагу трактуванню невротичного конфлікту у психоаналітичному і біхевіористичному розумінні, вчення про психологічні механізми психогеній, зокрема неврозів, а також психосоматичних розладів ґрунтується на концепції психології відношень і звертає увагу на виявлення взаємозв'язку несприятливої ситуації й особистості хворого, що сформувалася в конкретному соціально-побутовому середовищі (Л.І. Вассерман, Б.Д. Карвасарський).

Спроби системних досліджень як суб'єктивних, так і ситуаційних особливостей у протіканні захворювання починалися в багатьох роботах у нашій країні. Взаємини людини і ситуації у виникненні і розвитку того чи іншого захворювання розглядаються по-різному відповідно до належності автора до певного психологічного напрямку: від розуміння ситуації як поштовху до захворювання, до визнання її визначальної ролі. У першому випадку пріоритет віддається особистості (А. Мак-Фарлан, Дж. Поллок). Незважаючи на розходження в думках, у всіх роботах визнається, що аналіз особистісних змінних у взаємодії зі стресовими подіями середовища є однією з рис су-

часної психології і однією з тенденцій її розвитку (К. Хилройд, Дж. Коун).

Якщо професійний шлях, який складається з безлічі професійних ситуацій і подій, розглядати в континуумі здоров'я / хвороби, то виявиться, що на полюсах цього континуума знаходяться зовсім різні особистості, тобто маються на увазі, в першу чергу, різні системи цінностей, різний пріоритет життєвих значущостей.

Для хворої людини найбільш значимими уявляються ситуації, що мають відношення до її захворювання, його виникнення, перебігу і результату. При хворобі коло інших значимих переживань різко звужується. На полюсі «здоров'я» для людини важливі зовсім інші ситуації, які, у першу чергу, пов'язані із успішністю в соціумі, професійним статусом.

Виходячи з цього, можна пояснити такий вид психологічного захисту у професійно-кризовій ситуації, який називають «втеча у хворобу». Захворівши, людина має змогу змістити акцент переживань на зовсім інший значущий об'єкт – тіло і хворобу, і, як не дивно, ця ситуація може повернути відчуття контролю за своїм життям (наприклад, активно займатись лікуванням), внутрішньо абстрагувавшись від того, що об'єкт переживання замінено.

Ще одним із таких центральних компонентів у дослідницькій парадигмі психології опанування (А.В. Лібіна, О.В. Лібін) є образ Я [28]. «Простота», недиференційованість образу Я вже є ризиком реагувати навіть на закономірні життєві і професійні стресори соматичними і психічними розладами, а це, як пише Ф. Зімбардо [26], пов'язано з порушенням системи життєвих орієнтирів і, врешті-решт, з посиленням процесів деіндивідуалізації. Важливим при вивченні стратегій поведінки опанування у професійній кризі у конкретної особистості є порівняння даних про внутрішні механізми формування способів реагування з аналізом типів ситуацій, в яких суб'єкт знаходиться.

Частота і сила стресових факторів може суттєво позначатись на виборі способів реагування, виснажувати адаптаційні можливості особистості.

Важливе значення у виборі стратегії подолання професійно-кризових ситуацій дорослими є спрямованість особистості. Цей термін вітчизняних психологів, якому надають велике значення у процесах саморегуляції особистості, до цього часу в науці не має чіткого змістовного визначення. Л.І. Божович визначає спрямованість як стійку (трансситуативну) орієнтованість думок, почуттів, бажань, фантазій, вчинків людини, що є наслідком домінування певних (головних, провідних) мотивацій [20]. Л.І. Божович і М.С. Неймарк виділяли у підлітків такі типи спрямованості особистості: 1) колективістичну спрямованість; 2) ділову спрямованість; 3) особисту спрямованість; 4) змішану спрямованість (невизначену спрямованість). Ф. Кюнкем було введено поняття «особистої спрямованості» і «ділової спрямованості». Робилися спроби розкрити поняття спрямованості, установки, цінності, відносин особистості, емоції (Б.І. Додонов ввів термін «емоційна спрямованість» [23]).

Щодо людей дорослого віку М.С. Неймарк [20] виділяє три види спрямованості особистості як її домінуючі мотивації (ціннісні переваги) у діяльності: 1) спрямованість на себе, 2) спрямованість на інших, 3) спрямованість на справу (об'єкт). Спираючись на це, він створив відповідну класифікацію трьох основних типів поведінки опанування дорослих у ситуації кризи.

Спрямованість на себе в ситуації професійної кризи може виявлятися як орієнтація на пряму вигоду й задоволення безвідносно до завдань самої професійної діяльності та співробітників, агресивність у досягненні статусу, владність, схильність до суперництва, дратівливість, тривожність, егоцентризм.

Особистість зі *спрямованістю на інших* в ситуації переживання професійної кризи буде стурбована прагненням за будь-яких умов підтримувати стосунки з людьми; орієнтуватись на

спільну діяльність, але часто на шкоду виконанню професійних завдань; дуже потребувати соціального схвалення; залежати від думки групи; потреби у прихильності й емоційних відносинах з людьми буде за значущістю ставити вище продуктивності професійної праці.

Якщо у дорослого є *спрямованість на справу*, в ситуації професійних утруднень така людина буде виходити з інтересу вирішення ділових проблем; буде прагнути виконувати роботу якнайкраще; вона буде схильною до обговорення можливих варіантів ділового співробітництва, при цьому виявляючи здатність відстоювати в інтересах справи власну думку, яка є корисною і для досягнення спільної мети.

Таким чином, за класифікацією типів спрямованості особистості, спрямованість на професійну справу відповідає оптимальній стратегії професійно-кризового самоопанування.

Аналіз темпераменту і характерологічних рис особистості у зв'язку зі стратегіями поведінки у конфлікті (Х. Томас, Н.В. Гришина) показав, що *стратегія уникання* виявилася пов'язаною з наступними ознаками темпераменту: низькою предметною (тобто спрямованою на справу) активністю і високою емоційністю, яка розуміється як чутливість до розбіжності очікуваного і реально отриманого результату (В.М. Русалов), а також із негативним відношенням до себе і низьким рівнем саморегуляції (С.Р. Пантисєв).

Стратегії співробітництва надають перевагу люди, які характеризуються високою предметною ергічністю (тобто потребою в напруженій роботі), більш низькими показниками емоційності, інтернальністю локусу контролю (Дж. Роттер) і позитивним відношенням до себе та інших.

Стратегія суперництва утворює спільний паттерн з високим рівнем емоційності в комунікативній сфері, екстернальним локусом контролю і вираженим очікуванням негативного ставлення з боку оточуючих.

Ті, хто надає перевагу стратегії пристосування, відрізняються найнижчими у вибірці показниками з параметрів предметної і комунікативної активності [30].

Таким чином, було з'ясовано, що деякі параметри стилів реагування мають у своїй основі базові психологічні властивості особистості. Порівняння індивідуально-психологічних особливостей з характеристиками життєвого простору (у тому числі різними класифікаціями важких ситуацій) дозволить у подальшому виділити паттерни ознак, які уточнюють природу стилів реагування.

У той же час способи подолання професійної кризи особистістю в дорослому віці роблять для людини нагальною необхідністю виявити конструктивну активність, пройти через ситуацію, пережити подію, не ухиляючись від неприємностей. Можна сказати, предметом тієї спеціальної області дослідження психології, яка вивчає поведінку опанування, є вивчення механізмів емоційної і раціональної регуляції людиною своєї поведінки з метою оптимальної взаємодії з життєвими обставинами чи їх перетворення у відповідності зі своїми намірами [28].

Сучасний підхід до вивчення механізмів формування поведінки подолання професійної кризи виходить із наступних положень.

Людині властивий інстинкт подолання, однією із форм прояву якого є пошукова активність, яка забезпечує участь еволюційно-програмних стратегій у взаємодії суб'єкта з різними ситуаціями.

Стратегії поведінки опанування розкриваються і в різних формах адаптації. Адаптація, на відміну від простого пристосування, розуміється сьогодні як активна взаємодія людини із соціальним середовищем з метою досягнення її оптимальних рівнів за принципом гомеостазу, яка відрізняється відносною стабільністю [30].

Проблема адаптації найтіснішим чином пов'язана з проблемою здоров'я/хвороби. Цей континуум невід'ємний від життєвого шляху особистості. Багатофункціональність і різно-

спрямованість життєвого шляху обумовлюють взаємозв'язок і взаємозумовленість процесів соматичного, особистісного і соціального функціонування. Таким чином, адаптаційний процес містить у собі різні рівні людської життєдіяльності.

Своєрідним «зрізом» адаптаційного процесу стосовно професійних стресів, який охоплює весь професійний шлях дорослої людини, є внутрішня картина професійного шляху, що характеризує якість життя людини у професії та її адаптаційні можливості на різних рівнях. Внутрішня картина професійного шляху – цілісний образ людського буття у професійній сфері. Це відчуття, сприйняття, переживання й оцінка власного професійного шляху і, зрештою, ставлення до нього.

Внутрішня картина професійного шляху містить у собі ряд компонентів:

- 1) соматичний (тілесний) – відношення до своєї тілесності (до свого здоров'я, змін у ньому, включаючи хвороби, до вікових і різних соматичних змін);
- 2) особистісний (індивідуально-психологічний) – відношення до себе як до особистості, відношення до своєї поведінки, настрою, думок, захисних механізмів;
- 3) ситуаційний (соціально-психологічний) – відношення до ситуацій, у які виявляється включеною людина протягом свого професійного шляху.

Таким чином, стратегії поведінки є різними варіантами процесу адаптації і підрозділяються на соматично-, особистісно- і соціально-орієнтовані в залежності від переважання участі в адаптаційному процесі того чи іншого рівня життєдіяльності індивідуально-сислової сфери [30].

На думку провідного фахівця в галузі вивчення coping styles («способів опанування») А. Лазаруса, незважаючи на значну індивідуальну розмаїтість поведінки в стресі, існує два глобальних стилі реагування.

Проблемно-орієнтований стиль, спрямований на раціональний аналіз проблеми, пов'язаний зі створенням і виконанням плану вирішення важкої ситуації і виявляється в таких формах

поведінки, як самостійний аналіз того, що відбулося, звертання за допомогою до інших, пошук додаткової інформації.

Суб'єктно-орієнтований стиль, що є наслідком емоційного реагування на ситуацію, який не супроводжується конкретними діями і виявляється у вигляді спроб не думати про проблему взагалі, залучення інших до своїх переживань, бажання забути уві сні, розчинити свої негаразди в алкоголі чи компенсувати негативні емоції за допомогою їжі. Ці форми поведінки характеризуються наївною, інфантильною оцінкою реальних подій.

Англійський психолог Д. Роджер у своєму опитувальнику виміру coping styles виділяє схожі фактори – раціональне й емоційне реагування – та два додаткові – відстороненість (як витіснення) і уникання. При цьому під емоційним реагуванням також маються на увазі лише негативні переживання.

І.Г. Малкіна-Пих зауважує, що стилі реагування є проміжною ланкою між стресовими подіями, які відбулися, та їх наслідками у вигляді, наприклад, тривожності, психологічного дискомфорту, соматичних розладів, що супроводжують захисну поведінку, або ж характерними для стилю поведінки опанування станом душевного підйому і радості від успішного вирішення проблеми.

На рис. 3.5 наведено схематичне відображення двох основних стилів реагування людини на негативні події і проблеми та їх ймовірні наслідки [30].

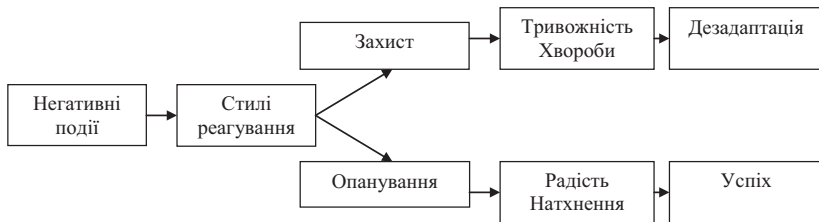


Рис.3.5. Стилі реагування на негативні події та їх ймовірні наслідки (за І.Г. Малкіною-Пих).

Існує досить велика кількість різних класифікацій стратегій копінг-поведінки. Можна виділити три основних критерії, за якими будуються ці класифікації:

- I. Критерій емоційності/активності щодо вирішення проблеми: а) емоційно-фокусований копінг, що спрямований на врегулювання емоційної реакції; б) проблемно-фокусований копінг, що спрямований на те, щоб впоратися з проблемою чи змінити ситуацію, що викликала стрес.
- II. Критерій когнітивності/поведінковості: а) «прихований» внутрішній копінг – когнітивне вирішення проблеми, метою якої є зміна неприємної ситуації, що викликає стрес; б) «відкритий» поведінковий копінг – орієнтований на поведінкові дії, використовує копінг-стратегії, які виявляються у поведінці.
- III. Критерій успішності/неуспішності: а) успішний копінг, в якому використовуються конструктивні стратегії, що приводять в остаточному підсумку до подолання важкої ситуації, яка викликала стрес; б) неуспішний копінг, в якому використовуються неконструктивні стратегії, що перешкоджають подоланню важкої ситуації.

Вважається, що в кожній конкретній ситуації стратегії, які використовує людина, слід оцінити за всіма перерахованими критеріями, оскільки, опинившись у важкій ситуації, вона може використовувати як одну, так і декілька стратегій опанування. Для конструктивного подолання проблеми за допомогою застосування різних копінг-стратегій людині необхідне використання ресурсів особистості і середовища. Одним з найважливіших ресурсів середовища є соціальна підтримка. До особистісних ресурсів відносять адекватну Я-концепцію, позитивну самооцінку, низький нейротизм, інтернальний локус контролю, оптимістичний світогляд, емпатійний потенціал, афіліативну тенденцію (здатність до міжособистісних зв'язків) та інші психологічні конструкти.

Як ми вже не раз відмічали, професійно-кризові процеси у ході впливу професійно-обумовленого стресора на особистість

починаються з первинної оцінки, на підставі якої особистість визначає для себе тип ситуації, що виникла – загрозливий або сприятливий. Саме з цього моменту формуються механізми особистісного захисту. У процеси опанування залучені значною мірою емоційні реакції. Від того, як людина може їх регулювати, чи здатна до збереження і відновлення емоційної рівноваги, суттєво залежить подальша поведінкова реакція на дію стресового фактора. Ця поведінка може бути спрямована на зменшення, усунення чи видалення діючого стресора. На цьому етапі здійснюється вторинна оцінка останнього. Результатом вторинної оцінки стає один із трьох можливих типів стратегії опанування:

- безпосередні активні вчинки індивіда з метою зменшення чи усунення небезпеки (напад чи втеча);
- непряма або мислительна форма без прямого впливу, який є неможливим через внутрішнє чи зовнішнє витіснення, наприклад, витіснення («це мене не стосується»), переоцінка («це не так вже й небезпечно»), витіснення, переключення на іншу форму активності, зміна напрямку емоції з метою її нейтралізації тощо;
- опанування без емоцій, коли загроза особистості не оцінюється як реальна (зіткнення з повсякденними небезпеками, яких ми успішно уникаємо).

У роботах О.В. Лібіна, А.В. Лібіної запропонована типологія захисних і опановуючих стилів реагування, яка ґрунтується на структурно-функціональній моделі поведінки. До структурних компонентів належать найбільш стійкі базові характеристики індивідуальності людини, такі, як перша і друга сигнальна система, властивості нервової системи і темперамент.

Під функціональними компонентами маються на увазі специфіка організації поведінки і діяльності особистості. У даному випадку йдеться про феномен, який позначається в дослідженнях західних психологів як «фокусинг» (focusing) при вивченні психічних процесів або «orientation», «attitude» в аналізі осо-

бистості. Вітчизняні психологи оперують відповідно терміном «установка» і поняттям «спрямованість особистості».

О.В. Лібін та А.В. Лібіна запропонували дві форми поведінки опанування, які назвали раціональною та емоційною компетентністю, що мають схожу структуру. «Раціональну компетентність» розуміють як єдність трьох самостійних первинних факторів – предметної спрямованості при вирішенні проблеми, комунікативної спрямованості і раціональної саморегуляції. Інший – вторинний фактор – «емоційна компетентність» підкреслює важливість позитивної ролі емоцій у здійсненні особистістю конструктивної активності. Автори визначають поняття емоційної компетентності як здатність особистості здійснювати оптимальну координацію між емоціями і цілеспрямованою поведінкою, яка базується на адекватній інтегральній оцінці людиною своєї взаємодії із середовищем. Адекватність означає врахування зовнішніх (стимул і обстановка) і внутрішніх (стан організму і минулий досвід) факторів, що впливають на індивідуума в даній ситуації.

Емоційна компетентність розвивається в результаті вирішення внутрішньоособистісних конфліктів на основі корекції закріплених в онтогенезі негативних емоційних реакцій (сором'язливості, депресивності, агресивності) і супутніх їм станів, що перешкоджають успішній адаптації індивідуума. При цьому саморегуляція особистості здійснюється не за рахунок пригнічення негативних емоцій, а за рахунок використання їхньої енергії для організації цілеспрямованої поведінки. Вироблення навичок емоційного опанування пов'язане також з формуванням нових умовно-рефлекторних позитивних зв'язків, які дають можливість створювати індивідуальний стиль, збалансований за параметрами оптимальності, комфортності, адаптивності і результативності.

Така типологія поведінки опанування в складних для особистості ситуаціях здається нам досить вдалою, тому що корелює з нашими поглядами на подолання професійної кризи як специфічної діяльності – переживання. Ця типологія під-

тверджує єдність процесів раціональних (усвідомлення) з емоційними (почуттєвий компонент переживання, «кризові переживання»). У ситуації конструктивного самоопанування та подолання професійної кризи ці два типи (дві компетенції) є пов'язаними і одночасно функціонуючими (усвідомлення певного змісту кризової ситуації викликає емоційне переживання, переживання спонукають до подальшого усвідомлення і т.д.).

Цей напрямок наукового пошуку ініціює подальше вивчення того, як саме можна досягти емоційної компетентності, як формується така здатність до інтегрального оцінювання, які критерії лежать в основі адекватного оцінювання зовнішніх та внутрішніх умов. Цих питань так чи інакше ми також будемо торкатись у подальшому розгляді проблеми подолання професійної кризи дорослими.

Таким чином, здійснивши аналіз існуючих наукових підходів та класифікацій видів поведінки самоопанування, подолання труднощів професійного розвитку, ми розробили робочу класифікацію типів подолання професійної кризи дорослими (рис. 3.6.).



Рис. 3.6. Класифікація типів подолання професійної кризи дорослими.

У запропонованій класифікації типів поведінки особистості в ситуації професійної кризи виділено дві групи стратегій, а саме: професійно-орієнтовані стратегії подолання професійної кризи; компенсаторно захисні стратегії поведінки. У деяких інших класифікаціях їм відповідають такі назви, як орієнтація на проблему (перша група) та орієнтація від проблеми (друга група), або «вольова» та «польова» поведінка, за теорією К. Левіна.

Загальними характеристиками професійно-орієнтованих стратегій є такі:

- прагнення до усвідомленості та самоконтролю процесів діяльності з подолання професійної кризи;
- збереження активних спроб у діяльності подолання перешкоди професійного розвитку, пошуковий характер цієї активності (висування різних гіпотез, версій, варіантів творчого вирішення суперечності чи подолання перешкоди). На аксіологічному рівні функціонування саморегуляції – ствердження цінності активності, професійної спрямованості, ін.;
- висока мотивація до рефлексивного усвідомлення професійно-кризової ситуації, своїх можливостей і обмежень у її вирішенні тощо. На аксіологічному рівні функціонування саморегуляції – ствердження цінностей професійної саморефлексії, цінності індивідуально-психологічного та тілесно-фізіологічного ресурсу;
- поєднання інтелектуальних та діяльнісних спроб вирішення професійної проблеми. На аксіологічному рівні функціонування саморегуляції – ствердження цінностей цілісності й гармонійності Я, професійної спрямованості тощо;
- активна взаємодія з соціальним оточенням у вигляді співпраці в напрямку конструктивного подолання кризи. На аксіологічному рівні функціонування саморегуляції – ствердження цінності професійної комунікації, профе-

сійної спрямованості, цінності Іншого, цінності єдності і єднання з оточуючим світом;

- спрямованість рефлексивно-діяльнісних спроб поведінки подолання у часі переважно на ситуацію «тут і зараз» та перспективу недалекого майбутнього. На рівні аксіологічної саморегуляції – ствердження цінностей професійно-темпоральних (телеологічних).

Цій групі стратегій подолання професійної кризи підпорядковані три типи стратегій тактичного порядку: рефлексивно-емоційно-пошукова, діяльнісно-експериментальна, соціально-орієнтована стратегія.

Рефлексивно-емоційно-пошукова стратегія – це активні пошуки способів і спроби емоційного самоопанування кризових переживань через їх усвідомлення та використання їх енергетичного потенціалу для трансформації у діяльнісні спроби подолання; інтенсифікація інтелектуально-творчих процесів з пошуку оптимальних варіантів вирішення проблеми; аналіз кожного з них; прийняття рішення; діяльність переживання з присвоєння емоційних наслідків прийнятого рішення (прийняття можливих втрат відкинутих варіантів, емоційна самопідтримка у невизначеності ефективності прийнятого рішення тощо).

Діяльнісно-експериментальна стратегія – це дієві форми реагування на проблему, а саме: самомотивація на активну діяльність; пошук додаткової інформації в ситуації невизначеності; цілепокладання та практична реалізація обраної програми дій; рефлексивний самоконтроль наслідків активних спроб подолання, їх інтелектуальна обробка та корекція (у випадку неуспішності спроби – запуск нового діяльнісного циклу подолання проблеми).

Соціально-орієнтована стратегія виявляється як здатність до підтримки соціальних контактів в ситуації професійної кризи; вміння узгоджувати свої дії з інтересами, можливостями та діями інших, діалогічно визначати можливість участі соціального оточення у вирішенні індивідуально-професійної

проблеми; вміння предметно сформулювати мету звернення за допомогою до іншої людини; вияв соціально-комунікативних навичок звернення за допомогою до інших, здатність виявити вдячність за неї.

В цілому ці види стратегій поведінки спрямовані на вирішення особистісно-професійної проблеми. Цей модус поведінки є основою зрілого й адаптивно-творчого подолання через переживання професійної кризи. Поведінка подолання кризи не є певним алгоритмом чи сукупністю алгоритмізованих дій. Скоріше – це творче завдання на «тут і зараз», на особистісне і професійне самовизначення як неповторний і унікальний акт буття кожної дорослої особистості.

Друга група поведінкових стратегій – компенсаторно-захисні стратегії, характерними рисами яких у ситуації професійної кризи є наступні:

- переважання несвідомих форм поведінки, відчуття втрати контролю за ситуацією і своїм життям;
- сповільнення темпу професійної діяльності, зниження її продуктивності, прагнення до уникнення виконання завдань і відвідування роботи взагалі (якщо це не втрата робочого місця). На аксіологічному рівні функціонування саморегуляції – недостатність ствердження цінності професійної спрямованості, активності, ін.;
- блокуваність рефлексивного усвідомлення професійно-кризової ситуації, зміщення центру свідомості назовні, що виявляється як емоційно-когнітивна фіксація на нездоланності проблеми. На аксіологічному рівні функціонування саморегуляції – недостатність ствердження цінностей професійної саморефлексії, цінності індивідуально-психологічного та тілесно-фізіологічного ресурсу;
- перенесення спроб вирішення професійної проблеми у ментальну площину, часті думки про це, які песимістично забарвлені, активізується, й мовлення про проблему на емоційно-констатувальному рівні, без спроб осмислення та планування реальних шляхів подолання. Поява

фантазійного мислення («от якби було б, то я б...»). На аксіологічному рівні функціонування саморегуляції – недостатність ствердження цінностей саморефлексії, самоцінності Я, професійної спрямованості, ін.;

- звуження професійно-соціальних контактів, їх формалізація, поява форм самоствердження через активні (конфлікти) та пасивні форми (наприклад, монологічність у спілкуванні, регресивна маніпулятивна поведінка) агресії, образи на колег, оточуючих або поява фаталізму. Одночасно є прояви самоагресії – самозвинувачення, почуття провини, що призводить до психічної і фізичної астенизації, втрати енергії, що поступово долучається у викривлену внутрішню картину професійно-кризової ситуації як об'єктивну причину бездіяльності. На аксіологічному рівні функціонування саморегуляції – недостатність ствердження цінності професійної комунікації, професійної спрямованості, цінності Я у всіх трьох вимірах – духовному, психічному, тілесному;
- спрямованість інтелектуальних спроб послаблення сили емоційної напруги, тривожності у часі, переважно, на ситуацію минулого (ностальгія за тим, «як було до цього моменту») та перспективу дуже віддаленого майбутнього. На рівні аксіологічної саморегуляції – недостатність ствердження цінностей професійно-темпоральних, саморефлексії.

Цій групі стратегій подолання професійної кризи підпорядковані три типи стратегій тактичного порядку: стратегія заміщення іншими видами діяльності; стратегія уникання (знецінення, витіснення тощо) та соматоформні і невротичні форми стратегій.

Стратегія заміщення іншими видами діяльності. Задоволення фрустрованої особистісно-професійної потреби може бути трансформованою у дію заміщення, що залежить від ступеня напруженості всієї системи і від ступеня досяжності мети. Заміщення буває наступних типів:

- а) еквівалентні заміщення – реальна мета (досягається, але іншим шляхом). Прикладом цього може бути фрустрація потреби людини, що працює, в кар’єрному зростанні та потреби в більшій заробітній платні; змінивши робоче місце, вона отримує вищу посаду і більший дохід за рахунок зміни професійно-кризової ситуації;
- б) заміщення «pars pro toto» (лат. частина замість цілого) – виконання діяльності йде в напрямку первісної мети, але зупиняється. Якщо не вдається досягти мети, то людина йде на внутрішній компроміс і, як правило, використовує раціоналізацію «краще так, ніж нічого»;
- в) нереальні символічні рішення – людина за допомогою уяви робить ідентичне необхідній дії для досягнення мети. Наш мозок часто сприймає реалістично представлені в уяві ситуації як справжні, запускаючи відповідні емоційні процеси, які тимчасово послаблюють силу стресу, від якого потерпає людина. Фантазування може перейти в звичку, навіть особистісну рису – «маніловщину», витіснивши собою максимально практичні дії.

К. Левін розрізняв внутрішню і зовнішню мету діяльності. При цьому ефективність заміщення пов’язана з досягненням саме внутрішньої мети. Таким чином, перший варіант заміщення може розглядатись цілком як конструктивна стратегія, оскільки особистість, змінюючи ситуацію, повністю втілює свої професійні наміри. Другий тип заміщення також є адаптаційно-конструктивним, оскільки: а) це прояв діяльної активності; б) зберігається орієнтація на професійну мету і її досягнення. Остання форма заміщення є конструктивною лише у сенсі тимчасового зниження рівня стресової напруги.

Стратегія уникання. Під униканням розуміють захисний механізм психіки, що полягає в контролі інформації про джерело неприємного впливу. Реакція уникання – вид захисних реакцій, що з’являються у відповідь на сигнал-провісник негативно забарвленого емоційного подразника або дії, які спрямовані на запобігання такого негативного переживання.

Розрізняють активні і пасивні форми уникання. Активне уникання виявляється в дії («втєчі») людини від неприємної ситуації (конфлікту, покарання), або пасивне – коли організм утримується від дії, щоб запобігти неприємній ситуації (наприклад, «нічого не роблю – не потраплю в ситуацію професійної невдачі»). Стиль психологічно-захисної раціоналізації у таких людей може виглядати наступним чином: «Така моя доля, про мене буде піклуватись держава, вищі сили тощо», що свідчить про несформованість вищої ціннісної регуляції – цінностей свободи, відповідальності. Відбувається делегування відповідальності комусь іншому, що тільки поглиблює безпорадність та професійно-кризову ситуацію.

Особливим видом уникання (хоча деякі автори відносять його до компенсації) – є такий феномен, як «втєча в роботу». Часто така форма уникання стосується проблематики поза професійного життя особистості, де вона намагається компенсувати успіхом у справі відчуття невдачі, наприклад, в особистих стосунках.

Прикладами стратегій уникання можуть бути такі види психологічного захисту, як:

- регресія – варіант поведінки, основою якої є дитячі форми поведінки, що у дитинстві допомагали перебороти проблеми шляхом перекладання відповідальності на інших. Одним з варіантів регресивної поведінки в ситуації професійної кризи у дорослих може бути алкоголізм, наркоманія, ігроманія, інші види залежностей;
- символізація – механізм задоволення несвідомих бажань у символічній формі (застереження, описки, сновидіння тощо);
- фантазування – механізм, завдяки якому в уяві людини здійснюються її бажання, успішно вирішуються конфліктні ситуації, що сприяє зниженню внутрішньої психічної напруги і тривоги. Мрії набувають двох форм: «героя-загойовника» і «героя-страждальця».

Уникання – це безпорадність перед життєвою проблемою. Людина стає безпорадною тоді, коли зникає до того, що від її активних дій нічого не залежить, що неприємності відбуваються самі по собі, і на їх виникнення впливати ніяк не можна. Однак у експериментах з цієї проблеми показали, що за допомогою нездоланного шоку не вдавалося зробити безпомічними приблизно третину випробуваних. Створювалося таке враження, що ці люди якимось чином вміють протистояти безпорадності, незважаючи на досвід неконтрольованості подій. Як ми вже говорили, скоріш за все спрацьовує ранній досвід людини та набута здатність до саморефлексії, усвідомлення своєї темпоральності у тривалому часовому континуумі.

Соматоформні і невротичні види стратегій. На перший погляд, соматоформні розлади та невротичні розлади є скоріше наслідками деструктивної поведінки дорослих у ситуації професійної кризи. І це дійсно так, як це вже доводилось у розгляді моделі професійної кризи.

Однак, з іншого боку, значна кількість клінічних психологів, психотерапевтів розглядають їх і як несвідому форму адаптації, пристосування до кризової ситуації за рахунок психічно-тілесного ресурсу. Центрованість на хворобі при соматоформних порушеннях та нездатність до адекватного відображення дійсності та самовідображення оберігає психіку людини від кризових переживань, які, з одного боку, мають велику значущість для особистості, а з іншого, – значно перевищують її адаптаційний ресурс. Пристосування через хворобу розглядається психологами як одна із стратегій подолання сильної тривоги, яка супроводжує переживання професійної кризи.

Тут перераховані лише деякі психологічні захисні механізми, найбільш значимі при розгляді проблеми тривоги. Слід зазначити, що вони лише тимчасово знижують чи пригнічують інтенсивність тривоги і страху, а не знімають їх. Стійке домінування якого-небудь захисного механізму спотворює картину світу людини і може привести до погіршення її психічного стану.

Підсумуємо сказане і з'ясуємо, що ж ускладнює переживання професійної кризи у дорослих.

Одним із найбільш імовірних ускладнень можна назвати прагнення людини *уникнути* переживання кризи. Таке уникання може зовні бути помітним у вигляді, на перший погляд, позитивних змін. Так, наприклад, людина може змінювати імідж, місце служби, рід занять, переїхати жити в іншу країну і там спробувати оволодіти новою професією чи щось змінити у родині (розлучитися, створити нові стосунки, ін.). Соціально небезпечними формами такої втечі від проблеми може стати алкоголізм, наркотична залежність. Заповнюючи іншою активністю і переживаннями свій час, людина уникає зустрічі з неприємними професійно-кризовими переживаннями. Навіть трудоголізм, коли робота займає переважну частину часу в життєдіяльності дорослої людини, як це не парадоксально, теж є формою уникання проживання актуальних особистісних проблем. Тут доречним буде вислів «біг по життю стирає почуття Бога». Про суттєве, важливе у її житті така людина думати не може, пояснюючи це своєю надзвичайною зайнятістю. Перш за все, цим вона сама перед собою виправдовує те, що відбувається у її житті, маскуючи незавершеність внутрішньої роботи різноманітними зовнішніми подіями.

Однією з форм уникання переживання професійної кризи можна вважати особистісно-регресивні зміни. На поведінковому рівні це виявляється у свідомому, а частіше несвідомому виборі поведінки дитини або «жертви обставин» акцентування своєї слабкості через відсутність досвіду чи через хворобу.

Варіантом «відходу» від переживання кризи є проєктування переживань на навколишніх. Людина перекладає відповідальність за своє емоційне неблагополуччя на близьких, колег, керівників держави тощо. Проєкція кризи на оточення позбавляє людину можливості повноцінно завершити даний етап, тому найчастіше веде до «застрягання» у ньому. Така людина знаходиться у тривалому субдепресивному стані, якість її життя знижена.

Зрозуміло, що складності проживання кризи можуть бути пов'язані з тим, що не були конструктивно пройдені кризи попередніх вікових етапів професійного розвитку дорослої людини. У цьому випадку людина, не маючи досвіду вдалого завершення кризи, зіштовхується з проблематикою не тільки своєї актуальної професійної кризи, але і попередніх, що ускладнює її перебіг через нашарування актуальних і витіснених проблем.

Як стверджує багато авторів, існують значні складності в розмежуванні механізмів захисту й опанування [22; 128; 30]. Найбільш розповсюдженою є точка зору, відповідно до якої психологічний захист характеризується відмовою індивідуума від вирішення проблеми і пов'язаних з цим конкретних дій заради збереження комфортного стану. Наведемо порівняльну таблицю (табл. 3.4.) відмінностей стратегій психологічного захисту та стратегій опанування ситуації професійної кризи.

Таким чином, захисні поведінкові стратегії, в ситуації професійної кризи зокрема, мають на меті позбавити індивіда неузгодженості спонукань і амбівалентності почуттів, захистити його від усвідомлення небажаних і болючих емоцій, а головне – усунути тривогу і напруженість.

Результативний максимум психологічного захисту одночасно є мінімумом того, на що здатна поведінка подолання. Ефективна поведінка подолання проблеми описується як підвищення адаптивних можливостей суб'єкта, реалістична, гнучка, переважно усвідомлена, яка включає в себе свідомий, довільний вибір.

Таблиця. 3.4.

**Відмінності між психологічним захистом і стратегіями
подолання**

Критерій	Психологічний захист	Поведінка подолання
Критерій – основні цілі	Уникнення, попередження або пом'якшення негативних переживань	Прийняття до дійсності або її зміна, яке дозволяє задовольняти потреби суб'єкта
Критерій – довільність і усвідомленість	Вимушені автоматичні і в більшій мірі неусвідомлені процеси	Цілеспрямовані і в більшості усвідомлені гнучкі процеси
Критерій – ставлення до внутрішньої реальності	Викривлення внутрішньої реальності в бік регресивного образу Я («жертва») чи фантазійно-гіпетрофованого «героя» за однаково низької самооцінки	Визнання і прийняття (як внутрішня інтеграція Я) своїх помилок, обмежень, недосконалості
Критерій – ставлення до зовнішньої реальності	Заперечення, приховування реальності від себе, втеча від неї, самообман	Пошукова орієнтація на пізнання і прийняття реальності, активне дослідження реальної ситуації
Критерій – диференційованість	Форми поведінки, які не враховують цілісність ситуації, розгубленість від невизначеності ситуації, самоусунення від вирішення власних проблем	Реалістичне врахування цілісної ситуації, здатність розподіляти проблему на дрібні потенційно вирішувани завдання
Критерій – особливості соціальних контактів	Відсутність пошуку спроб допомоги ззовні або її ігнорування, зменшення соціальних контактів, маніпулятивна спроба делегування відповідальності іншим, пасивні чи активні форми агресії	Активний пошук і прийняття допомоги, відкритість у спілкуванні

Продовження Таблиці 3.4.

Критерій – особливості темпоральні	Фантазійне проживання минулого та віддаленого майбутнього	Орієнтація на активність в часовому проміжку «тут і зараз», прогнозування дій у найближчій перспективі
Критерій – вплив на професійну діяльність	Згортання професійної діяльності, її регрес до рівня формального виконання функції, зниження активності в цілому, уникання виконання	Активізація і мобілізація зусиль понад нормативність виконання, численні спроби виконання завдання, пошук творчих, нестандартних рішень, посилення мотивації, емоційний підйом
Критерій – результати, наслідки і функції	Часткове, локальне зниження рівня емоційної напруги за рахунок погіршення цілісної ситуації, регресу, в тому числі негативні наслідки для здоров'я. Позитивне – рятування від сильного потрясіння, створення резерву часу для суб'єкта з метою підготовки інших, більш ефективних способів опанування	Забезпечення впорядкованого, контрольованого задоволення потреб та бажань. Ствердження особистості через продуктивну дію, інтеграція успішного подолання перешкод розвитку, підвищення самооцінки, вдосконалення механізмів професійної саморегуляції, збагачення ціннісно-сислової сфери

Із позиції особистісно-аксіологічного підходу, стратегії активного подолання професійно-кризових ситуацій дорослими відбувається за умови ціннісного ставлення до себе, професійної справи, до суспільства.

Надаючи перевагу осмисленим і діяльнісним формам поведінки в ситуації професійної кризи, доросла особистість отримує змогу подальшої кристалізації, створення тих ціннісно-сислових універсалій (за В. Франклом), які дають їй змогу зробити своє життя осмисленим: віддавати світу свою цінність Я, свою творчу сутність через осмислену, творчу працю; отримувати від світу через переживання цінностей любов, цінність іншої людини в її неповторності, пізнавати її глибинну сутність через спілкування і взаємодію; розвивати свої відносини

зі світом через знаходження смислу будь-якої життєвої події, включаючи ситуації, де, в силу обставин, вона не може нічого змінити, вона може надати цьому життєвому досвіду через переживання особистісного ціннісного смислу.

Таким чином, конструктивне переживання професійної кризи дорослим підносить особистість на нові рівні розвитку і самореалізації як людини, як професіонала, розкриває в цілому нові життєві і професійні горизонти, наповнює життя новими смислами через долучення до вищих людських цінностей.

Людина, яка здатна в будь-яких переживаннях знаходити конструктивні шляхи їх переживання і подолання, набуває цілісності, внутрішньої гармонії та гармонії зі світом та відчуває це як щастя, задоволення якістю свого життя, фізичне здоров'я, причетність до інших людей, свою соціальну значущість тощо.

3.4.2. Аксиодинамічна модель виникнення, переживання та конструктивного подолання професійної кризи з позицій особистісно-аксіологічного підходу

Ситуація професійної кризи у сприйманні людиною часто здається їй важко здоланою, інколи чи надовго втрачається надія на те, що вона може бути вирішеною на користь суб'єкта, а то й взагалі, що її можна пережити. До того ж у професійній кризі шляхи її вирішення не є очевидними, людині здається, що від неї мало що залежить.

Можливості вирішення професійно-кризової ситуації завжди охоплюють усі її складові: професійно-обумовлений стресовий фактор («професійно-кризова подія») (I складова) – взаємодія суб'єкта зі стресовим фактором в певних соціальних умовах в просторі і часі (II складова) – індивідуальні особливості суб'єкта професійної діяльності (III складова). Зберігаючи активність у подоланні професійної кризи, суб'єкт за неможливості перетворення об'єктивної дійсності може спрямувати свою активність на перетворення, перебудову себе, змінивши як мінімум своє ставлення до травмуючого фактора, ситуації в цілому, знайшовши в цьому особистісний смисл.

Безумовно, існує певний зв'язок між характеристиками суб'єктивного смислового простору та ефективністю адаптаційних можливостей людини. Важливими параметрами у суб'єктивній картині професійної кризової ситуації виступають уявлення про ситуацію та уявлення про способи її подолання. У цьому підрозділі йдеться про варіанти самоопанування особистістю (як прояв адаптаційних стратегій) в межах ситуації професійної кризи та про поведінку подолання професійної кризи (як творчо-перетворювальні стратегії) в тих професійно-кризових моментах, де об'єктивно не можливе її вирішення без серйозної перебудови особистості та її професійного життя в цілому. У попередніх підрозділах монографії здійснено розгляд особливостей професійного розвитку дорослих, закономірності появу і переживання особистістю професійної кризи та аксіологічних детермінант саморегуляції і можливі стратегії подолання професійно-кризових переживань. Спираючись на результати теоретичного аналізу означених вище проблем, стало можливим розробити аксіодинамічну модель появи, переживання та подолання професійної кризи дорослих, виходячи з позицій і принципів особистісно-аксіологічного підходу (рис. 3.7.).

Ця модель відображає наші уявлення, з одного боку про етапи розвитку професійної кризи у дорослих, з іншого – логіку зворотного руху – самоопанування та конструктивного подолання професійної кризи. Однак, оскільки графічно складно відобразити змістовне наповнення її структурних складових, то кожна з них та їх діалектичний зв'язок і динаміка потребують додаткового уточнення.

Особистісно-аксіологічний підхід до вивчення професійної кризи ґрунтується на одному з базових принципів вивчення особистості – ідеї цілісності самої особистості та того соціального і буттєвого простору, в якому протікає її професійне життя. При розгляді проблеми подолання професійної кризи дорослою людиною це передбачає системний розгляд професійно-обумовлених структурних компонентів особистості, са-

мої професійної діяльності, її особливостей розвитку, генетично-вікового та духовного вимірів розвитку суб'єкта праці. Всі вони є нерозривними, виявляються та розвиваються в єдиному унікально-неповторному просторі життєдіяльності конкретного індивіда.

Виходячи з цієї теоретичної основи, верхня позиція у моделі займає складова, яка названа як «цілісний процес життєдіяльності особистості дорослого».

Ми вже зазначали, що *професійна* діяльність дорослої людини є лише однією із *життєвих сфер цілісного життя особистості*. Ця цілісність об'єднує різні види діяльностей, переплетених між собою, які знаходяться у взаємозв'язку і взаємно впливають одна на одну. Таким чином, особистість дорослого функціонує одночасно не тільки як суб'єкт професійної діяльності, а і як суб'єкт інших видів діяльностей, що поєднується у його цілісному житті.

Повертаючись до теоретичної моделі професійної кризи у дорослих, яку було розглянуто вище, нагадаємо, що поява кризових переживань починається з виникнення професійно-кризової ситуації, що складається з трьох компонентів – зовнішнього, професійно обумовленого стресового фактора, внутрішнього чинника (особистісний фактор) та активності взаємодії особистості як суб'єкта з цим фактором, де відбувається «зустріч» внутрішнього і зовнішнього у реальному, конкретному просторі і часі життя людини.

В якості *професійного стресового фактора*, що може спричинити появу професійної кризи, враховуючи цілісність життєдіяльності особистості, можуть бути: 1) фактор, який пов'язаний безпосередньо з подіями професійного життя особистості (зміна умов праці, її оплати, професійної зайнятості, професійних функцій тощо); 2) професійний стрес як реактивне утворення, що відображає кризову ситуацію в інших сферах життя дорослого (коли труднощі в адаптації особистості до стресових подій в позапрофесійній площині відображаються і на професійній діяльності). Визначення характеру і джерела

стресового чинника має важливе значення для вибору стратегії та способів психологічної допомоги особистості в ситуації професійної кризи.

В якості *внутрішніх умов*, що сприяють розвитку професійної кризи у дорослих, нами вже розглянуто цілий комплекс індивідуально-особистісних чинників – генетичні аспекти, ранній досвід соціалізації, особливості Я-концепції, наявність внутрішніх конфліктів, недостатню зрілість та функціональність особистісних структур та механізмів, що забезпечують ефективну професійну саморегуляцію (саморефлексія, особливості когнітивної, емоційної, вольової сфери та ін.), специфіка життєвого та професійного досвіду, а також рівень соціальної компетентності, що забезпечують професійну комунікацію та взаємодію з іншими суб'єктами як у професійній діяльності, так і в цілому в житті.

Центральним моментом у розвитку професійної кризи особистості дорослого віку є власне *момент взаємодії особистості і стресового зовнішнього фактора*, який виявляється через специфічну орієнтувальну активність і визначення суб'єктивної значущості стресора. Це рівень первинного реагування на стресор професійного середовища. Суттєвим моментом у розумінні цієї взаємодії суб'єкта активності зі стресором є визнання неспецифічності стресу, тобто не кожна вимога середовища викликає стрес, а лише така, що оцінюється особистістю як загрозна для адаптації, для контролю, для продовження професійної діяльності і самореалізації. Справа не в тому, що «не існує специфічності характеру стимулів і відповідей організму на них, а в тому, що будь-який стимул поряд зі своєю специфічною дією висуває організму, неспецифічні вимоги, відповіддю на які є неспецифічна реакція у внутрішньому середовищі організму» [84].

Ф.Ю. Василюк з метою диференціації стресового переживання з іншими формами критичних ситуацій вводить декілька критеріїв їх розрізнення за представленістю в онтологічному полі особистості, за типом її активності, за внутрішньою не-

обхідністю і за ступенем відповідності нормальним умовам життєдіяльності (табл. 3.5.). Автор типології справедливо зазначає, що її створення дає можливість більш диференційовано описувати екстремальні життєві ситуації, їх діагностувати, і що від цього багато в чому залежить правильний вибір стратегії психологічної допомоги людині.

Таблиця 3.5.

Типологія критичних ситуацій

Онтологічне поле	Тип активності	Внутрішня необхідність	Нормальні умови	Тип критичної ситуації
«Вітальність»	Життєдіяльність організму	«Тут і зараз» задоволення	Безпосередня даність життєвих благ	Стрес
Окреме життєве відношення	Діяльність	Реалізація мотиву	Труднощі	Фрустрація
Внутрішній світ	Свідомість	Внутрішня узгодженість	Складність	Конфлікт
Життя як ціле	Воля	Реалізація життєвого задуму	Труднощі і складність	Криза

Далі Ф.Ю. Василюк робить ще декілька цінних зауважень про те, що «конкретна подія може торкнутися відразу всіх «вимірів» життя, викликавши одночасно і стрес, і фрустрацію, і конфлікт, і кризу». Вчений також підкреслює динамічність цих процесів: «Конкретна критична ситуація – не застигле утворення, вона має складну внутрішню динаміку, у якій різні типи ситуацій неможливості взаємно впливають одна на одну через внутрішні стани, зовнішню поведінку і її об’єктивні наслідки. Наприклад, труднощі при спробі досягти деякої мети в силу тривалого незадоволення потреби можуть викликати наростання стресу, що, у свою чергу, негативно позначиться

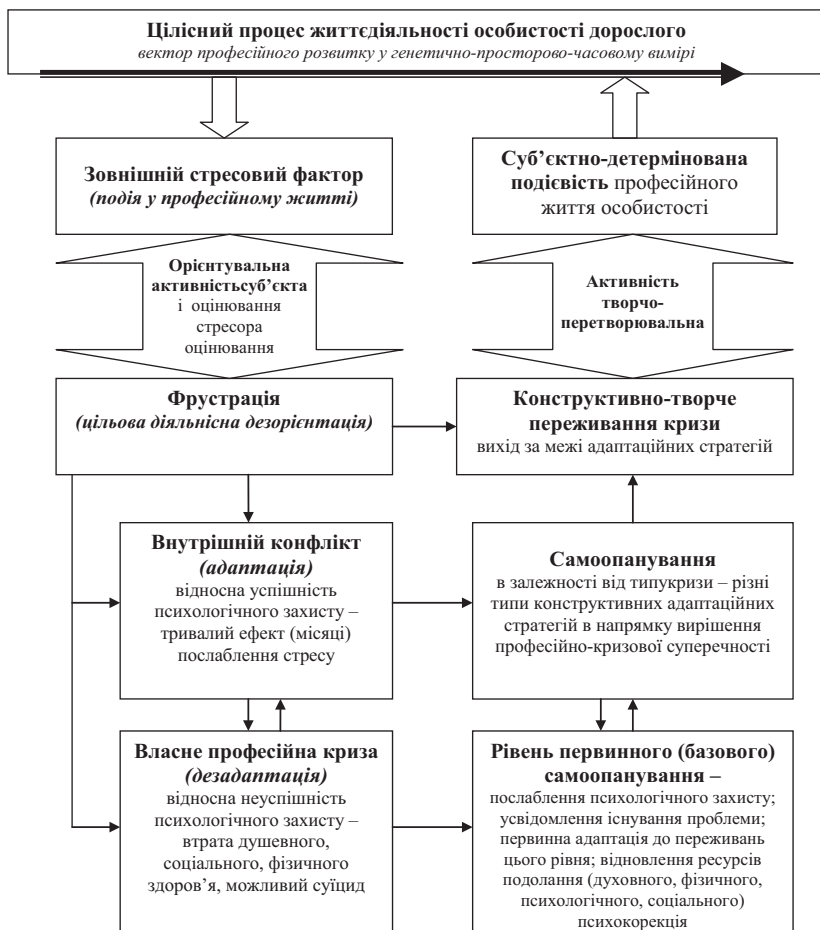


Рис. 3.7. Аксіодинамічна модель виникнення, переживання та конструктивного подолання професійної кризи дорослими.

на здійснюваній діяльності і приведе до фрустрації; далі агресивні спонукання чи реакції, породжені фрустрацією, можуть вступити в конфлікт із моральними установками суб'єкта, конфлікт знову викликає збільшення стресу і т.д. Основна проблематичність критичної ситуації може при цьому зміщуватися з одного «виміру» в інший. Крім того, з моменту виникнення критичної ситуації починається психологічна боротьба з нею

процесів переживання, і загальна картина динаміки критичної ситуації ще більш ускладнюється цими процесами, що можуть, виявившись вигідними в одному вимірі, тільки погіршити положення в іншому».

Поділяючи погляди цього вченого на розрізнення описаних чотирьох типів критичних ситуацій, важливість їх диференціації та можливість взаємних динамічних переходів між ними, означимо що у представленій аксіодинамічній моделі виникнення, переживання та конструктивного подолання професійної кризи дорослими, ми умовно розглядаємо їх динаміку як певну послідовність поглиблення критичних переживань. Така представленість не є однозначно обумовленою, однак, дозволяє наочно презентувати авторське розуміння логіки процесів подолання професійної кризи дорослими. Підкреслимо, що за умови здатності особистості до саморегуляції поведінки в професійно-критичних ситуаціях, або за умови отримання професійної допомоги на будь-якій зі стадій кризових переживань, можливим є своєчасний процес самоопанування, конструктивного подолання труднощів професійного розвитку, що не сягають стадії власне професійної кризи. З іншого, боку характер професійно-стресового фактора може бути таким, що одразу створює ситуацію, яка потребує особистісно-професійного вчинку, серйозної трансформації особистості і її життя. Таким чином, професійна криза розглядається нами в двох значеннях: по-перше, як гостра професійно-кризова ситуація та переживання; по-друге, як певний стан, що виникає внаслідок хронічного уникання діяльнісного самоопанування та конструктивного вирішення професійно-обумовленої суперечності.

Отже, з позиції «вітальності», стрес розуміється як така зміна буття людини, де виникла перешкода, яку неможливо усунути і яка заважає задоволенню певної потреби (чи потреб) особистості за принципом «тут і зараз». Якщо ж зміни у професійному житті не оцінюються особистістю як значущі особисто для неї (при цьому вони можуть бути сильним стресовим фактором, наприклад, для інших членів робочого колек-

тиву), в цьому випадку професійно-кризове переживання не розгортається взагалі. Таким чином, саме суб'єктивна оцінка значущості стресового чинника особистістю є детермінантою професійно-кризового переживання.

Якщо ж у людини існує сильна мотивація досягнення мети у будь-якому аспекті професійного життя, але виникає бар'єр на шляху задоволення потреби, що стоїть за цим мотивом, розвивається стан *фрустрації*. Такі бар'єри можуть бути двох типів – внутрішні перешкоди (внутрішня конфліктність, незрілість самого суб'єкта професійної діяльності) та зовнішні перешкоди, тобто такі, які не дають змогу людині оминати цю ситуацію (наприклад, зміна професійного статусу, втрата роботи, ін.). Для поведінки фрустрації характерні стани: а) рухове збудження – безцільні і неупорядковані реакції; б) апатія (Р. Баркер, Т. Дембо і К. Левін; в) агресія і деструкція; г) стереотипія – тенденція до сліпого повторення фіксованої поведінки; д) регресія (як повернення до поведінкових моделей, які переважали у більш ранні періоди життя індивіда) чи як спрощення, примітивізація поведінки, зменшення її «конструктивності», падіння «якості виконання».

Ознакою професійної фрустрації є труднощі реалізації певного мотиву і задоволення особистісно-професійної потреби, яка за нею стоїть. Ф.Ю. Василюк створивши свою типологію фрустрацій, пропонує розглядати цей стан у двох вимірах: по лінії втрати контролю з боку волі (дезорганізація поведінки) та/або по лінії втрати контролю з боку свідомості (втрата «мотивовідповідності» поведінки), що у переживаннях проявляється як втрата терпіння та надії.

На цьому етапі розвитку професійно-кризових утруднень у дорослих особистість самостійно може впоратись із ними, обравши певні стратегії подолання складної ситуації.

Перша група цих стратегій спрямована на відновлення контролю в площині свідомості. У професійно-деструктивних варіантах – це адаптація може відбуватись як суб'єктно-орієнтована стратегія самоопанування, що обмежується лише від-

новленням емоційної рівноваги через дію психологічного захисту, як раціоналізація, витіснення важких переживань. Так, наприклад, через раціоналізацію людина може знецінювати фрустровану професійну потребу знижуючи мотивацію досягнення. У конструктивних варіантах подолання кризи, через саморегуляцію емоційних станів, стає доступним рефлексивне осмислення ситуації, актуалізація духовно-ціннісного потенціалу особистості, розширення меж сприймання ситуації через дію адекватно-темпоральних механізмів саморефлексії.

Отже, в деструктивному варіанті контроль свідомості виглядає як блокування усвідомлення складності професійної ситуації, у конструктивному – як інтенсифікація раціонально-емоційних процесів на основі механізмів децентрації, рефлексії.

Друга група стратегій опанування в ситуації професійної фрустрації має на меті відновлення самоконтролю в площині поведінки. Це також може виявитись у декількох варіантах. До поглиблення проблемності професійної ситуації призводять уникання, заміщення значущих прагнень у професійній діяльності тими видами діяльності, де стає можливим їх задоволення. Виконуючи свою функцію послаблення сили фрустрацій цих проявів (і в цьому є певна ефективність цих стратегій), психологічні захисти та той рівень адаптації, які вони забезпечують, все ж не дозволяють задовольнити фрустровану професійно-спрямовану потребу. З цієї точки зору всі разом вони забезпечують особистості можливість уникання переживання незадоволеності істинної потреби, що лежить за нереалізованим професійним мотивом. Однак така «компенсація», хоч зовні й може виглядати як вирішення професійної проблеми, ніяк не стосується того процесу діяльності, який було зупинено, того, в якому виникли порушення.

В ситуаціях, де є об'єктивна неможливість задоволення фрустрованої професійної потреби в реальності, Ф.Ю. Василюк визначає декілька можливих варіантів вирішення цієї ситуації. Це здатність суб'єкта відкласти задоволення потреби на деякий час, за який можуть бути розвинуті компенсаторні

здібності, знайдені чи створені обхідні шляхи до мети, а також здатність задовольнитись будь-якою заміною предмета потреби, аби вона взагалі могла бути задоволена. Цікавим моментом у такому підході є відносність меж періоду «деякий час». Це поняття не є певною, абсолютною величиною. У ситуації збереження мотивації до подолання людина «деякий час» вважає все ж як реальний, можливий проміжок часу. Наприклад: «Я зараз так схвильований, що не можу придумати щось потрібне для виходу із ситуації. Дам собі 2 дні, щоб прийти до тями і спробую поглянути на ситуацію більш «тверезо». Час на самоопанування, накопичення ресурсу для цього (інформації, усвідомлення, аналізу життєвого контексту) може бути і місяць, і більше. Однак, особистість визначає конкретні часові терміни і, виконуючи самому собі дані обіцянки, проявляє свідому саморегуляцію, спрямовує дії на подолання кризи.

Зовсім інакше виглядає таке відкладання «на потім» у психологічно-захисній поведінці, яке отримало назву «синдрому Скарлетт О'Хара». Героїня роману Маргарет Мітчелл, у важких, життєво-кризових ситуаціях та конфліктних стосунках часто говорить собі: «Я не можу зараз думати про це. Я подумаю про це завтра. Зрештою, адже завжди є завтрашній день». Особистість зупиняє таким чином процес переживання, в деяких ситуаціях. Це дозволяє їй через певний час зібрати та сконцентрувати енергію на досягненні мети, і подолання проблеми стає можливим.

А от в сфері міжособистісних стосунків, не повертаючись до осмислення причин конфліктності, багато з її відношень руйнується. Для цієї героїні зміст слова «завтра» в певних ситуаціях значить «ніколи». Таким чином, вміння відкласти задоволення потреби і загальмувати фрустраційні переживання суттєво залежить від ціннісно-темпоральних характеристик особистості, саморефлексії, прийняття свідомого рішення про наступну спробу подолання і реалізацію цих намірів у подальшому.

Якщо наміри розв'язання проблеми не переходять в діяльнісні акти подолання, поглиблюються внутрішня неузгодженість, конфліктність Я-реального та Я-ідеального у свідомості дорослого, що актуалізує додаткові психологічні захисти. Недостатність ціннісно-сислової регуляції та усвідомленості Я виявляються в тому, що, по-перше, особистість недостатньо рефлексує, розуміє свої істинні потреби, які не набувають значущої цінності і відповідно не мають мотивуючої регуляторної сили у процесах конструктивного подолання професійної кризи; по-друге, всі предмети, що не мають безпосереднього відношення до потреби, яка задовольняється ними, ніяк його психологічно не торкаються і у розрахунок не беруться.

Таким чином, недостатність цілісності рефлексивного самовідображення, саморозуміння та функціональне, фрагментарне сприйняття навколишнього світу не є передумовою для розгортання процесів самоактуалізації, самореалізації у професійному розвитку особистості. Це відбувається тому, що психологічним змістом адаптації є пристосування, тобто процес, мета якого полягає у пристосуванні внутрішнього, суб'єктивного до зовнішнього, об'єктивного, до реальності. Звідси ціннісні орієнтири особистості виявляються з одного боку, ніби зміщеними назовні («світ складний, неосяжний, сильніший за мене, тому я мушу прилаштуватись до нього»), з другого – активність суб'єкта є односторонньо спрямованою («що я можу при цьому від нього максимально взяти»).

Оскільки адаптація вирішує часткові завдання пристосування до стресового чинника, невирішеність фрустрованих потреб суб'єкта професійної діяльності переходить у план неусвідомлюваного, витісняється або набуває форми внутрішнього конфлікту (як правило, мало усвідомленого). Таким чином, професійна криза поглиблюється.

Розрізняють два типи професійно-кризових ситуацій у внутрішній конфліктності особистості, в залежності від потенційної можливості реалізації внутрішніх потреб професійного розвитку дорослих. Криза, першого типу може серйозно

ускладнювати реалізацію життєво-професійного задуму, однак при ньому все ще зберігається можливість відновлення перерваного кризою ходу даної професійної діяльності. Це іспит, з якого людина може вийти, зберігши в основному свій життєво-професійний задум, що тільки ствердить її самототожність. Ситуація другого типу, власне криза, робить реалізацію життєво-професійного задуму неможливою. Результатом конструктивного переживання цієї неможливості є зміна, перебудова особистості, відшукання і прийняття нового професійного задуму, нових цінностей, нової життєво-професійної стратегії, нового образу Я в професії та цілісного образу Я [84]. Для ілюстрації наведемо приклад із життя жінки-перекладача. Після ліквідації виробництва, де вона працювала інженером, у 42 роки, переживши кризу, жінка вивчила французьку мову і стала перекладачем. За її зізнанням, тільки тепер вона відчула справжнє задоволення від роботи, стала справді щасливою.

Практичне конструктивне переживання і подолання цієї ситуації ставить особистості вимоги як до актуалізації механізмів саморегуляції в ментальній площині, так і до здатності в продуктивній активності реалізувати обрані стратегії подолання професійної кризи. У випадку, коли таке подолання у вигляді свідомої саморегуляції стає для дорослого неможливим, посилюються форми захисної поведінки, що оберігають Я-концепцію від руйнування зовні, та накопичуються наслідки тривалого внутрішнього конфлікту. Такий розвиток кризових явищ, який сягає рівня власне професійної кризи є можливим при збереженні значущості конфліктних змістів самосвідомості, їх мотиваційно-спонукальної сили. Це виявляється у втраті сенсу діяльності (а можливо, й життя), втраті фізичного (соматичні захворювання) і психологічного (апатія, депресія та ін.) здоров'я, астенізації, втраті енергетичного фізичного потенціалу в цілому тощо.

Звичайно, описані явища відстежуються при виконанні професійної діяльності як на якісному рівні (алгоритмізація, схематизація діяльності, згортання професійної комунікації),

так і у професійній активності в цілому – уникання від виробничих завдань, часті пропуски роботи через хворобу, звільнення з роботи. Таким чином, адаптаційні механізми особистості втрачають свою ефективність і можуть призводити до цілковитої дезадаптації не тільки в професійному житті. Професійна криза набуває генералізованого характеру (через ескалацію внутрішнього конфлікту), відображається у всіх сферах життя дорослого і за несприятливих умов може перейти у життєву кризу особистості, що призводить до втрати сенсу життя, трагічного сприймання всього життя як невдачі, а в деяких випадках – до суїциду.

Тривалість розгортання етапів професійної кризи можуть дуже відрізнятися і проходити як непомітно і тривало, так і досить стрімко. Це залежить і від сили та раптовості появи стресового фактора, і від індивідуально-типологічних та індивідуально-психологічних властивостей особистості, і від наявних у досвіді засвоєних видів самоопанування та розвитку психологічних регуляторних, у тому числі ціннісно-смыслових, механізмів, здатних їх забезпечити, і від соціального оточення та наявності у особистості здатності підтримувати комунікацію тощо.

У правій частині рисунка, де зображена динамічна модель виникнення, переживання та конструктивного подолання професійної кризи дорослими, представлено наші уявлення про динаміку опанування та творчого вирішення професійної кризи дорослими з позиції особистісно-аксіологічного підходу. По-перше, слід наголосити, що опанування кризовими переживаннями особистість може розпочати на будь-якій стадії розгортання професійної кризи. По-друге, змісти психологічного переживання та опанування кризою визначаються індивідуально-неповторною внутрішньою картиною професійної кризи у свідомості конкретної особистості та наявних у неї механізмів і потенціальних можливостей до самоопанування та творчого подолання кризи. Отже, в описі динаміки подолання професійної кризи наведено тільки концептуальні напрямки

та змісти конструктивного подолання професійної кризи, які в реальному житті мають бути творчо осмислені та застосовані з урахуванням індивідуальності особистості та неповторної професійно-кризової ситуації, в якій перебуває людина.

Розгляд опанування професійною кризою почнемо у зворотному напрямку з опису її розгортання. Фазі дезадаптації характерна капітуляція особистісних регулятивних здатностей, адаптаційних можливостей і їх згортання, зведення до рівня виживання організму та самозбереження особистості в основі її існування.

Особистість в гострих фазах переживання ставить під сумнів свою цінність, цінність свого життя. В.В. Рибалка називає такий стан аксіоцидом. Характерним для цієї стадії професійної кризи є руйнація соціальних зв'язків, самоізоляція. І саме на цьому етапі особистості, як ніколи, потрібен Інший. Ці дві одночасно існуючі тенденції – «від людей» та «до людей» – вплетені в картину власне професійної кризи і становлять додатковий внутрішньо-конфліктний осередок у самосвідомості особистості. Дійсно, для подолання дезадаптаційних тенденцій професійного розвитку особистості потрібні, як ніколи, інші люди, соціальна підтримка, яка дає можливість розірвати внутрішню замкненість переживання, перевести їх із площини ментальної в площину зовнішньої діяльності, перш за все у комунікацію.

На цьому етапі переживання професійної кризи для особистості є важливими психологічна підтримка оточення як у професійному середовищі, так і серед близьких, а також спеціальна психологічна допомога. Центральними, стратегічними задачами у відновленні особистісної саморегуляції є сприяння актуалізації цінностей, що віднесені нами до вищих аксіологічних утворень – цінність життя і активного його проживання, цінність Я, цінність соціальних контактів. Саме через пригнічення чи/та відсутність цих аксіологічних регуляторів поведінки дорослого ми передбачаємо, й стає можливою про-

фесійна, а то й життєва дезадаптація, що може мати для особистості навіть незворотні наслідки.

Зауважимо, що у деяких людей сформувались такі ризиковані стратегії поведінки, за яких у процесах переживання їм важливо дійти саме до крайньої межі дезадаптації, психічної або/і фізичної декомпенсованості, коли рівень абстрагування від актуальної професійно-кризової проблеми настільки великий, що для особистості питання сягає вершини «бути чи не бути» взагалі. Визнаючи, що цей рівень переживань настільки інтимний, що важко піддається об'єктивному дослідженню, висунемо теоретичне припущення, що для таких людей пошук своєї самості, життєвого сенсу стає можливим тоді, коли вони стають на цей рубіж свого буття. Тоді все умовне ніби стирається, перед особистістю постають не в абстракції, а у реаліях основи вибору – цінність Я і цінність життя, їх існування і сенс.

Переживаючи цей момент (в розумінні переживання як особливого виду переживання-діяльності) людина створює власні нові життєві сенси, актуалізуючи та по-новому впорядковуючи свої цінності, породжуючи цінності нові. Це й стає тією опорою, поворотним моментом, спираючись на які особистість починає активно діяти в напрямку самоопанування та конструктивного переживання кризового життєвого і професійного моментів. Фактично, саме по собі це вже є процесом переживання і початком творчо-конструктивного подолання кризи.

Розглянемо інший варіант стратегії переживання етапу власне професійної кризи та обумовленої ним дезадаптації. Оскільки на цьому етапі переживання професійної кризи значна частина проблемного поля кризи є витісненою, психологічна робота проводиться в напрямку надання достатньої емоційної підтримки для того, щоб для особистості стали можливими послаблення психологічного захисного витіснення, гіперконтролю емоцій та усвідомлення, визнання існування особистісно-професійної проблеми, її означення.

Це усвідомлення містить потенційну можливість актуалізувати мотивацію до подолання, а виникнення важких переживань та їх проживання у взаємодії з Іншим актуалізує цінність Я, цінність Іншого, цінність власного буття, діяльного життя та соціальних контактів. Саме «проживання» цих переживань дає змогу особистості стабілізувати свою життєву ситуацію, відновити взаємодію з соціальним оточенням, отримати новий позитивний досвід як результат не уникання, а свідомого переживання неприємних, травмуючих, а тому витіснених ментальних змістів.

Отже, особистість певним чином адаптується до тих життєвих сфер, на яких теж деструктивно позначилася професійна криза. Цей емоційно закріплений досвід та відновлення певних ціннісно-регуляторних механізмів самосвідомості формують таким чином внутрішній ресурс, який дає змогу дорослому вийти на новий горизонт осмислення проблеми професійного розвитку та опанування свого життя. Такі процеси переживання та спроби подолання кризи дорослою людиною ми відносимо до стратегій, які названо стратегіями первинного (базового) самоопанування.

На цій точці виходу з кризи особистість також має декілька варіантів вибору – далі йти у свідоме переживання істинних причин, що викликали професійну кризу, або задовольнитись життєво-соціальною адаптованістю, зберігаючи психологічно-захисні стратегії відносно професійної проблеми (наприклад, замінюючи професійну нереалізованість великою віддачею сил і часу заняттям хобі, різними іншими формами структурування часу або соціально безпечними (чи небезпечними) формами залежної поведінки). Намагаючись таким чином проживати своє життя, особистість шукає сфери, заняття, де їй потреба і цінність бути успішною, задовольняється. Предмет задоволення цієї потреби стає відносно неважливим.

Таким чином відбувається компенсація негативних кризових переживань і фактично їх уникання.

В даному випадку переживання на ціннісно-смысловому рівні у особистості є функціональна недостатність різних груп визначених нами аксіологічних регуляторів професійної діяльності, що виявляється в несвідомому ігноруванні, суб'єктивному знеціненні того об'єктивного життєвого і професійного змісту, який їм відповідає (цінність свідомого керування своїм життям, саморозуміння, самореалізації в професійній діяльності, розкриття власної індивідуальності через продуктивну діяльність, служіння іншим, комунікацію). Самим фактом цього ігнорування, недооцінки особистість у цій життєвій ситуації зупиняється на виборі компенсаторно-захисних стратегій стосовно її професійних проблем.

Однак, тут можливі варіанти. Іноді, пробуючи компенсувати нереалізованість внутрішніх потреб, прагнень, здібностей через хобі, доросла людина створює, відкриває в цій діяльності новий для себе смисл, відчуває цінність її як тієї справи, де вона реалізується більше, ніж у професії, що була до цього. Фактично, через практичні спроби людина приходять до потреби професійного самовизначення.

Відбувається внутрішня серйозна перебудова в образі Я, зміні відношень з собою, соціальним оточенням, предметним світом. Особистість може змінити професію, обравши свідомо ту справу, яка до цього займала в ієрархічній системі діяльності і цінностей особистості нижчу позицію. У цьому випадку мова не може йти про уникання попередньої професійної проблеми, навпаки, через практичний пошук особистість пережила новий досвід самореалізації, усвідомила його і здійснила повторне професійне самовизначення. Ця активність, як у площині практичної діяльності, так і у самосвідомості – відповідна саморефлексія практики, внутрішня ціннісно-смыслова перебудова, свідомий вибір і його реалізація і є тими показниками, які відрізняють процеси подолання від компенсаторно-захисних стратегій поведінки у професійній кризі.

Взагалі, наявність інших захоплень, видів діяльності поза професійною, є тим, що виконує профілактичну функцію у по-

передженні, наприклад, професійної втоми, емоційного вигорання. Критерієм розуміння того, що саме переживає людина, є визначення, наскільки вона активна як суб'єкт у професійній діяльності, яка її продуктивність, а також які емоційні переживання супроводжують цю діяльність – вони й виступають індикаторами, наскільки істинні потреби і мотиви реалізуються у професійній сфері.

Наступним етапом (або варіантом) подолання професійної кризи може стати вихід на свідоме переживання самої професійно-кризової ситуації та її змісту. Таке переживання не можливе без актуалізації ціннісно-смыслових утворень, які лежать в основі професійної діяльності даної особистості. Ці утворення відображають суб'єктивну значущість професійної діяльності для дорослого, її логічну включеність у загальну життєву стратегію, визначають і наповнюють особистісним смыслом перспективи професійного і життєвого розвитку особистості, чим надають мотивуючої сили її активності самоопанування та подолання кризової ситуації.

Сам процес переживання і подолання професійної кризи як переживання діяльності може бути внутрішнім, прихованим процесом, який так чи інакше у практичній площині виявляється у зміні емоційних станів, поведінки, спілкуванні, практичних діях. Наголосимо, що тільки у нерозривній єдності переживання у внутрішньому, ментальному плані і його продовженні у плані зовнішньому, практичному можна говорити про переживання як творче подолання професійної кризи дорослою людиною. Це стверджує цінності самої активності суб'єкта у поведінці подолання кризи, цінності професійно-особистісної спрямованості, професійної комунікації та взаємодії тощо.

У ситуаціях довірливого спілкування з близьким оточенням, або в ситуаціях надання спеціалізованої допомоги (проведення професійно-кризового психологічного консультування чи психотерапії) створюються особливі умови, коли клієнт «розгортає» назовні, екстериорізує процес ментальних пере-

живань. У першому випадку – це відбувається через оповідання наративу, його повторення, у роботі з психологом чи з психотерапевтом – арсенал засобів екстериоризації внутрішнього у зовнішнє і його переробка значно ширший. У випадках самопомоги доросла людина з цією метою може вести особисті щоденники, самозвіти. У такій об'єктивації внутрішнього світу переживань особистість займає рефлексивну суб'єкт-об'єктну позицію по відношенню самої до себе. Ця децентрація дозволяє по-новому сприйняти, оцінити себе, свої реакції, вчинки і рефлексивно здійснити, можливо, переоцінку всього того, що відбувається і становить професійно-кризову ситуацію. У цьому випадку значущий Інший (референтна особа) у процесі взаємодії, з одного боку, долучається до цього процесу об'єктивації переживань людини, віддзеркалюючи особливості її поведінки, з іншого, – інша людина, саморозкриваючись, також об'єктивує світ власних внутрішніх переживань, розширює життєвий простір того, хто переживає кризу за рахунок співіснування і співдіяльності у переживанні.

Вибір особистістю конкретної стратегії подолання професійної кризи залежить від типу кризової ситуації, які ми вже розглядали вище. Нагадаємо, що це, по-перше, такий тип кризи, де, незважаючи на наявність серйозних перешкод у професійному розвитку, все ще зберігається можливість відновлення перерваного кризою ходу даної професійної діяльності; по-друге, тип криз робить реалізацію життєво-професійного задуму неможливою взагалі, і необхідною є суттєва зміна, перебудова особистості та її ціннісно-сислової сфери, що регулює, визначає професійну самореалізацію. У цих випадках (особливо в останньому) перед свідомістю особистості стоять завдання, вирішення яких не завжди можна досягнути логікою, доводиться приймати рішення, які ще до цього не доводилося здійснювати в попередньому досвіді. Вибір виглядає тут як такий, де існує невідомість, ризик, тому що акт вибору не може віднайти точку опори ні в минулому, ні в майбутньому.

Якщо внутрішня ціннісно-смилова сфера є досить сформованою, особистість здійснює вибір, спираючись і узгоджуючи практичне життя з цими утвореннями самосвідомості. Особистість ніби обирає між уже прийнятими, внутрішньо усталеними ціннісними орієнтирами і при цьому адекватно, критично оцінює зовнішні, об'єктивно задані умови, робить свій моральний вибір. Якщо ж така усталена ієрархія цінностей ще не утворена, сам вибір і є для особистості самодіяльним процесом, породженням нової цінності, нового смислу, професійно-життєвого задуму. У деяких особистостей, яких Ф.Ю. Василюк відносить до типу внутрішньо складного і зовні важкого світу у відповідності до розробленої ним типології життєвих світів, процес переживання професійної кризи виглядає, як прагнення до своєї мети, яке одночасно ускладнене як зовнішніми перепонами, так і внутрішніми коливаннями, сумнівами. Для цього типу особистостей акцент у процесах професійно-кризового подолання ставиться на здатності до вольового опанування цими сумнівами. «Воля, – пише Ф.Ю. Василюк, – це боротьба з боротьбою мотивів». У вольовому акті дія є завжди усвідомленою. Однак, вирішальним у цьому акті є не сама по собі сила вольового рішення та вольового контролю, а зміст, на який вона спрямована, її співвіднесеність з усіма смисловими, ціннісними і просторово-часовими вимірами життя особистості і професійного життя, зокрема.

Отже, як би не виглядала внутрішня картина професійної кризи у суб'єкта, на етапах її конструктивного подолання через переживання-діяльність визначальними детермінантами руху цих процесів до творчого саморозкриття особистості у професії є її ціннісно-смилове ядро та його функціональність.

Конструктивне подолання професійної кризи дорослими передбачає дві нерозривно пов'язані площини – переживання в ментальному плані самосвідомості особистості (усвідомлення проблеми, своїх емоційних переживань, прийняття певного рішення або вибір, операціоналізація дій та усвідомлення внутрішніх та зовнішніх ресурсів для його практичного втілення),

а також площини реальної професійної дії, вчинку. Ці два плани постійно взаємодіють і доповнюють, корегують один одного через механізми самоактуалізації, саморефлексії, вольового контролю.

Завершуючи розгляд розробленої аксіодинамічної моделі виникнення, переживання та конструктивного подолання професійної кризи дорослими, можемо визначити загальні психологічні тенденції, що характеризують обидва напрямки розгортання та конструктивного подолання професійної кризи.

Для напрямку, який відображає розвиток та поглиблення професійно-кризових переживань, характерними є постійні сумніви як ознаки конфліктності мотивів; зростання емоційної напруги, внутрішня драматизація переживань; як наслідок дистресу з'являються порушення соматичного здоров'я, психологічні та психічні розлади, які з тривалістю кризи набувають все більш стійкого характеру; зниження суб'єктивності у професійній діяльності, її формалізація, схематизація; розвиток порушень у професійній комунікації, а згодом і в більш широких соціальних контактах, їх формалізація; наростання, ускладнення психологічно-захисних форм поведінки, що відображається у роботі всієї психічної сфери (деформація сприймання, помилкове мислення, забування як особливості відображення психологічного захисту на процесах пам'яті тощо); суб'єктивно-захисна дезорієнтація у просторово-часових вимірах життя (їх суб'єктивна переоцінка «в мене ще багато часу попереду» чи недооцінка «мені вже пізно щось змінювати»), порушення каузально-атрибутивних та телеологічних зв'язків; проблеми вольової регуляції (відчуття втрати контролю за своїм життям, труднощі прийняття рішень, їх уникання тощо) та інші.чясм

Загально-психологічні тенденції, які характеризують конструктивне подолання професійної кризи дорослими наступні: зростання мотивації до діяльності і спроб подолання проблеми; ослаблення стресових переживань, а на вищих етапах творчо-конструктивного подолання кризи поява емоційного підйому, наснаги, ентузіазму для вирішення професійних завдань;

зникнення або суттєве зменшення соматоформних проявів, поява дієвої турботи про здоров'я, фізичний стан на основі актуалізації цінності тілесного Я; високий рівень суб'єктності в професійній діяльності, емоційна, когнітивна «включеність», «залученість» до неї; прагнення до продуктивності діяльності і соціальної корисності праці; відновлення і якісна перебудова професійної комунікації, здатність до співпраці, взаємодопомоги, служіння; збалансованість захисних форм поведінки з поведінкою, якій характерний високий рівень усвідомленості своєї внутрішньої феноменології та своєї життєдіяльності, власної професійної активності зокрема; реалістичне сприйняття та цінування життєвого часового ресурсу, здатність ним свідомо розпоряджатись; зниження прагнення до контролю навколишніх подій, поведінки інших людей, відчуття, знаходження у «плині життя» і довіра до процесів, що відбуваються, оптимізм; свідоме прагнення цілісності буття з навколишнім світом, розуміння єдності з ним, бажання внести в це буття людства свій практичний внесок через професійну самореалізацію та інше.

Підсумовуючи, необхідно зробити ще одне важливе зауваження. Стратегії подолання професійної кризи не можуть бути визначені як «хороші» чи «погані».

У діяльності переживання та активного подолання професійної кризи особистість опирається на той ціннісно-смысловий, інтелектуальний, емоційний, фізичний ресурс, який вона може задіяти у переживанні в даний момент. Цей вибір є абсолютною прерогативою самої особистості. І в певному сенсі, у логіці внутрішнього життя особистості, навіть те, що об'єктивно є руйнівними тенденціями (наприклад, у депресивному стані чи психозі моменти руйнації здорової функціональності психіки), для особистості може бути єдино доступною на цей актуальний момент життя її парадоксальною формою самозбереження та адаптацією до сильних кризових переживань і спробою їх послаблення у такий спосіб.

3.4.3. Сучасні засоби психологічного супроводу особистості в період середньої дорослості на перехідних етапах професійного розвитку

Професійно-кризова ситуація, незважаючи на драматизм переживань, які часто асоціюють із цим поняттям, як ми вже відзначали, крім зупинки, неможливості продовження професійної діяльності, потенційно містить і нові можливості, перспективи розвитку та самовдосконалення як самого суб'єкта, так і діяльностей, через які він реалізується. Як вказує більшість дослідників, які вивчають життєві і професійні кризи, саме ці моменти часто є поворотними у житті, їх конструктивне переживання розкриває нові ресурси й можливості дорослої людини у професійній самореалізації.

Проблема побудови системи психологічної допомоги особистості, яка переживає професійно-кризові труднощі у дорослому віці, має враховувати декілька напрямків:

1. психологічна діагностика для забезпечення своєчасності та цілеспрямованості психологічної допомоги та самопомоги дорослим;
2. психологічна підтримка та психокорекція внутрішньо обумовлених труднощів професійного розвитку особистості;
3. випереджальний розвиток професійно-значущих особистісних якостей особистості, що частіше позначається терміном «психопрофілактика».

Кожен з цих напрямків має свою специфіку змісту, завдань та потребує підбору відповідних психологічних засобів, що враховують особливості не тільки віку, етапу розвитку дорослих, але й специфіку професійної діяльності, її професійних стресових чинників та труднощів. Розглядаючи сучасні засоби психологічного супроводу дорослих (на прикладі педагогічної професії) відповідно до вказаних трьох напрямків, важливо означити також базові принципи побудови системи психологічної допомоги особистості:

1. Принцип визнання цінності особистості, її внутрішнього світу, цінності її індивідуальності як унікальної неповторності цілісної особистісної структури в усій різноманітності індивідуально-психологічних, психофізіологічних властивостей.

У площині реальної взаємодії з людиною, яка знаходиться в ситуації професійної кризи, це реалізується у повазі до особистості, визнанні її честі і гідності; визнанні її неповторності, унікальності; безоцінному ставленні до її переживань як суб'єктивно значущих подій її внутрішнього світу; толерантному ставленні і прийнятті недосконалості будь-якої людини; розуміння її відкритості, незавершеності як цілісної системи, здатної до подальшого саморуху, саморозвитку, самовдосконалення.

2. Принцип суб'єктності. Сформувавшись у процесі розвитку західноєвропейської думки гуманізму, цей світоглядний принцип включає в себе сукупність ідей і цінностей, які стверджують універсальну значимість людського буття в цілому й окремої особистості зокрема.

Цей принцип суб'єктності, власної активності особистості є центральним системоутворюючим принципом гуманізму. Однак, активність людини може бути зорієнтована в будь-якому напрямку, у тому числі і на антигуманні цілі чи саморуїнацію. Справжнього гуманістичного характеру принципу суб'єктності додають ціннісні орієнтації суб'єкта, які є багатограними. Однак домінанта цих цінностей пов'язана із саморозвитком, самовизначенням, самовдосконаленням, самоствердженням людини, встановленням гармонійних міжособистісних стосунків.

Стосовно досліджуваної проблеми, використання цього принципу у практиці допомоги особистості щодо конструктивного подолання професійної кризи означає орієнтацію цієї роботи на підтримку такої суб'єктності, активності особистості, яка співпадає з гуманістичними цінностями як щодо самої особистості, так і щодо соціального оточення. Принцип

суб'єктності також означає визнання особистої відповідальності дорослої людини за свій життєвий і професійний вибір, за способи переживання кризових періодів.

3. Принцип цінності Іншого та співпереживання. Спираючись на теоретичні уявлення про переживання як специфічну діяльність особистості, у процесі якої стає можливим подолання професійної кризи, цей принцип відображає значущість іншої особистості, її існування і перебування у специфічному контакті співпереживання з людиною, яка прагне подолати професійну кризу.

Психологічна та психотерапевтична допомога особистості завжди передбачає специфічний контакт, де за попередньо створеними психологічними умовами безпеки, довіри, взаємоповаги відбувається взаєморозкриття двох особистостей, двох світів. Клієнт – розкриваючи, озвучуючи думки, виявляючи свої почуття, розгортає назвні, екстериорізує внутрішній план кризового переживання, психолог – емпатійно ставлячись до клієнта і саморозкриваючись, вступає з ним у специфічну діяльність – співпереживання. У цьому контакті відбувається зустріч двох особистісних світів, де стають можливими взаємопроникнення, взаєморозуміння, взаємообмін внутрішніми змістами, ресурсами, і створюються умови для фасилітації розвитку у дорослого процесів смислопородження на основі його цінностей, пошуку ресурсів і творчих способів подолання професійно-кризової ситуації. У співпереживанні особистість психолога, його автентичність і є в певному сенсі головним ресурсом, який підтримує процеси переживання та самостійного подолання проблеми клієнтом.

Зміст психологічної допомоги особистості, яка знаходиться в ситуації професійної кризи – через процес співпереживання надавати особистості можливості, створювати відповідні психологічні умови для творчо-конструктивного розв'язання професійно-кризової проблеми. Діалогічна взаємодія між психологом та клієнтом має бути таким ціннісно-насиченим середовищем, де особистість мала б можливість до смислопо-

родження і формування ціннісного ставлення до себе, соціального оточення, до світу в цілому, неповторності свого життя, своїх переживань, значущості саморуку і саморозвитку, свідомого вибору орієнтирів цього саморуку, пошуку творчих форм самовияву у професійній діяльності, у спілкуванні тощо.

4. Принцип системності і комплексності підходу ґрунтується на вихідних положеннях базового методологічного принципу системності, згідно з яким усі психічні явища розглядаються у системних зв'язках, і кожне явище розглядається як структурна частина, елемент іншої системи. Цим принципом стверджується соціальна зумовленість процесів індивідуального професійного розвитку. Виходячи з нього та доповнюючи його ідеєю комплексності, ми використовуємо цей принцип у наступному розумінні: оскільки професійно-кризові процеси мають в певній мірі соціальну обумовленість, їх конструктивне подолання особистістю потребує залучення соціального ресурсу, створення сприятливих соціальних умов.

Комплексність підходу до психологічної допомоги особистості в ситуації переживання професійної кризи передбачає розгляд її як елемента цілісної системи, як відображення не тільки особливостей індивідуального професійного розвитку особистості, а й у певній мірі властивостей цілісного професійного середовища. Це одразу ставить питання про організацію психологічної роботи, яка була б спрямована на виявлення факторів професійного стресу, проведення психолого-педагогічної та психолого-організаційної роботи щодо мінімізації їх негативного впливу на працівників, проведення заходів профілактичного спрямування щодо кризових тенденцій професійного розвитку дорослих. Виходячи з означених нами гуманістично орієнтованих аксіологічних позицій, основи такої роботи мають спиратись на вищі духовні цінності – істину, добро, любов, довіру, творчість.

5. Принцип опори на незавершеність психічного передбачає врахування у психологічній роботі з професійно-кри-

зовими проблемами розуміння безперервності і гетерохронності процесів психічного розвитку дорослого. У професійному житті людина також розвивається, змінюється, змінюються її соціальна ситуація, її внутрішні прагнення та можливості. Таким чином, переживання і подолання особистістю професійної кризи є виявом її можливостей на даний, актуальний момент життя. Незалежно від того, наскільки людина успішно, за її суб'єктивною оцінкою чи за оцінкою інших, долає професійно-кризову ситуацію, вона розвивається і рухається далі.

Для практичного психолога важливою є не центрованість на проблемі чи ідеальному результаті її подолання, а важливий людиноцентрикований світоглядний і ціннісний підхід до взаємодії з особистістю.

Таким чином, визначені аксіологічно-орієнтовані принципи побудови системи психологічної допомоги особистості в переживанні та подоланні професійної кризи дають змогу перейти до розгляду конкретних стратегій та способів психологічної допомоги особистості в переживанні професійної кризи та психопрофілактики кризово-деструктивних тенденцій професійного розвитку дорослих.

Усі види психологічної допомоги особистості незалежно від напрямку можна розділити на дві групи – індивідуальні та групові форми психологічної роботи.

До індивідуальних форм психологічної допомоги дорослим із професійно-кризових проблем можна віднести: психологічну консультацію, психологічне консультування, психотерапію та психодіагностику.

До групових форм психологічної допомоги дорослим з означених труднощів професійного розвитку можна віднести психокорекцію (психологічний тренінг) і психологічну реабілітацію. Коротко означимо їх цілі та специфіку використання при вирішенні професійно-кризових проблем у дорослих.

Професійно-кризова психологічна консультація застосовується тоді, коли особистість проявляє самостійність, актив-

ність у подоланні професійно обумовлених суперечностей, однак їй бракує інформації, певного розуміння цілісності професійно-кризової ситуації. Ця форма роботи головним чином допомагає клієнту у вирішенні його проблеми через розширення уявлень про різні аспекти його переживання на основі досягнень наукового знання.

Професійно-кризове психологічне консультування дещо відрізняється від попередньої форми роботи. Воно може бути спрямоване на вирішення таких завдань: 1) особисті труднощі переживання професійної кризи і їх прояви (висока емоційна уразливість, невпевненість у собі, відчуття професійної поразки, песимістичний настрій, страхи, труднощі літнього віку, вікові кризи та інші ознаки внутрішнього розбалансування; 2) міжособистісні професійно-кризові проблеми (конфлікти начальника і підлеглого, ізольованість в колективі, труднощі спілкування (міжгрупова ворожість, протистояння інтересів, проблеми кар'єрного зростання та ін.).

У процесі психологічного консультування через спеціальну взаємодію з психологом людина має можливість усвідомити причини переживань, осмислити можливі напрямки вирішення актуальних суперечностей професійного розвитку, виробити оптимальні стратегії реагування, здійснити планування поведінки з оптимізації взаємодії, конструктивного вирішення суперечностей і виходу зі скрутного положення.

Психотерапія, як вид психологічної допомоги, використовується тоді, коли з'ясовується, що однією з внутрішніх причин виникнення професійно-кризової ситуації є наявність у дорослої людини глибинної особистісної проблеми і психологічна допомога передбачає проведення тривалої, глибинної трансформації особистості. Розрізняють клінічну і неклінічну психотерапію в залежності від рівня проблеми, засобів надання допомоги і кваліфікації фахівця, який її здійснює.

У нашій роботі ми використовуємо поняття «психотерапія» у розумінні неклінічного виду психотерапії, де проблема і процес допомоги передбачають виключно психологічні засоби.

На думку відомого вітчизняного фахівця в галузі практичної психології О.Ф. Бондаренка, «зміст психологічної допомоги полягає у забезпеченні емоційної, смислової та екзистенційної підтримки людини або суспільства в ситуаціях ускладнення, які виникають під час їх особистісного та соціального буття» [3].

Розгляд проблеми переживання та подолання професійної кризи дорослими не можна обмежити лише практикою професійно-кризової допомоги особистості. Не менш важливим напрямком психологічної роботи є профілактика негативних, деструктивних тенденцій професійного розвитку людини.

Ще один вид психологічних послуг, який успішно застосовують у практиці професійно-кризової психологічної допомоги особистості, – це психодіагностика. Вона допомагає дорослій людині краще пізнати себе, свої професійні нахили, здібності, спрямування, сприяє кращому саморозумінню, що зменшує емоційну напругу, стрес, допомагає відновити контакт із самим собою. Результатом професійно-кризової психодіагностики є психологічний портрет особистості у ситуації професійної кризи. Оскільки особистість, знаходячись під впливом психологічного захисту, може досить викривлено сприймати ситуацію, свої емоційні переживання, наслідки професійного стресу або фрустрації, психодіагностика дозволяє встановити об'єктивний рівень професійно-кризових порушень, визначити індивідуально-психологічні особливості людини і розробити індивідуально-відповідну стратегію психологічної допомоги. Під час психодіагностичної процедури, після проведення попередньої бесіди з психологом, використовують психодіагностичні тести, методики, опитувальники, проєктивні завдання. Цей вид допомоги за невеликий проміжок часу може дати досить багато наочної інформації про особистість, яка переживає професійну кризу: її індивідуальні особливості, сильні і слабкі властивості психіки. Самого досліджуваного це озброює такими знаннями про себе, які не завжди усвідомлюються, допомагає йому відкрити й приховані резерви розвитку,

допомагає зорієнтуватись у напрямках подолання професійно-кризової ситуації.

Психодіагностика допомагає психологу виявити стан нервово-психічної напруги, стресу, тривоги, депресії, агресії, різні психічні стани особистості. У поєднанні з біографічними даними все це може бути підставою для створення індивідуальних програм подальшої психологічної адаптації, психореабілітації, психокорекції особистості з проблеми професійної кризи.

Психологічну консультацію, індивідуальну психотерапію та психодіагностику поєднує те, що це види психологічної допомоги, де спілкуються, взаємодіють за певних, обумовлених правил два суб'єкти – психолог (психотерапевт) і клієнт. Між тим, професійне життя і професійна ситуація, як і життя в цілому, – це процес взаємодії особистості з різними людьми. Тому поряд з індивідуальними формами психологічної допомоги на певних етапах розв'язання професійної кризи ефективно використовувати групову роботу.

Психотерапевтичні групи – це допомога, що за змістом і цілями аналогічна індивідуальній психотерапії, однак практикується з невеликими групами людей, які мають приблизно подібні проблеми чи близькі цілі. В Україні з діючих психотерапевтичних груп популярними є групи з гештальттерапії, психодрами, тілесно-орієнтованої терапії, групи психоаналітичного спрямування.

Професійно-спрямована психокорекція – це психологічна зміна усталених характеристик суб'єкта, які набули постійного характеру у процесі його професійної діяльності, що має на меті гармонізацію свідомих і несвідомих аспектів його цілісної психіки, способів професійної самореалізації та міжособистісних стосунків через актуалізацію та саморозвиток внутрішнього потенціалу «Я» особистості дорослого. Психокорекція проводиться, якщо у ході консультування і психодіагностики виявлені відхилення від функціональної норми у професійній поведінці особистості.

У практичній психології виділяють два напрямки індивідуальної психокорекції. Перший становить собою комплекс індивідуалізованих засобів з посилення регуляторної функції психіки, розвитку емоційного самоконтролю і самоуправління, укріплення здатності до самоопанування.

Другий – нормативно-ціннісна корекція – полягає у привнесенні певних напрямків в індивідуально-особистісну систему норм і поведінкових еталонів, у відповідності до яких клієнт вносить корективи у виконання своїх життєвих і професійно-діяльнісних функцій.

Поняття професійно-орієнтованої психокорекції тісно пов'язане з поняттям професійних деструкцій, які розуміють як зміни сформованої структури діяльності та особистості, що негативно позначаються на продуктивності праці і взаємодії з іншими учасниками професійного процесу. До професійних деструкцій належать професійні деформації, професійно обумовлені акцентуації, виучена безпорадність, професійна відчуженість і стагнація [4].

Сенситивними періодами появи професійних деструкцій є кризи професійного становлення особистості. Непроодуктивні стратегії поведінки у кризі деструктивно змінюють професійну спрямованість, формують негативну професійну позицію, знижують професійну активність. Ці зміни активізують процес утворення професійних деструкцій.

Але головним фактором, ключовою детермінантою розвитку деструкції є сама професійна діяльність. У силу специфіки вимог, які висуває професія до людини, характеру професійної діяльності, кожна професія має свій ансамбль професійних деформацій. У психології праці ґрунтовно досліджені проблеми професійного старіння, забезпечення надійності праці, підвищення працездатності, а також види професійної діяльності, пов'язані з несприятливими й екстремальними умовами праці.

Менш дослідженими є професійні деформації особистості. Окремі аспекти цієї проблеми освітлені в роботах С.П. Безносова, Р.М. Грановської, Л.Н. Корнеєвої.

Науковці відзначають, що деформації розвиваються під впливом умов праці та віку. Деформації спотворюють конфігурацію особистісного профілю персоналу і негативно позначаються на продуктивності праці. Найбільше професійним деформаціям піддаються професії типу «людина – людина». Це викликано, на думку С.П. Безносова, тим, що спілкування з іншою людиною обов'язково включає і її зворотний вплив на суб'єкта праці. Професійні деформації по-різному виявляються у представників різних професій. Так, наприклад, для лікарів характерна поява з часом емоційної індиферентності до страждань хворих, у працівників правоохоронних органів розвивається синдром «асоціальної перцепції», коли кожен громадянин сприймається як потенційний правопорушник; у керівників – синдром «уседозволеності», що виражається в порушенні професійних і етичних норм, у прагненні маніпулювати професійним життям підлеглих тощо. Прикладом переліку професійних деформацій відносно специфіки певної професії є такі негативні особистісні зміни, які Е.Ф. Зеєр визначив у менеджерів: консерватизм, професійна агресивність, рольовий експансіонізм, соціальне лицемірство, поведінковий трансфер, надмірний контроль [4, с. 216]. У педагогів, внаслідок впливу стресових професійних факторів і специфіки характеру діяльності, можуть формуватись педагогічний догматизм, інформаційна пасивність, формалізм, консерватизм, рольовий експансіонізм, авторитарність, оцінна позиція у сприйманні навколишнього, менторська манера мовлення, безапеляційність суджень та монологізм.

Розглядаючи проблему різних варіантів адаптації дорослих до професійно-стресових чинників, особливо на стадії власне кризи, слід згадати про ті варіанти пристосування, які виснажують адаптивні можливості людини, призводять до дезадаптації, появи соціально-небезпечних видів соціальної поведінки

(наркотичної, алкогольної залежності, девіантної поведінки), соматоформних захворювань, інколи психічних порушень тощо. У таких випадках, поруч із немедичними, використовують медичні види допомоги особистості, які здійснюють психіатри, лікарі-психотерапевти та клінічні психологи. Як показує практика, найбільш ефективними видами допомоги особистості з подібними наслідками переживання професійної кризи є засоби гуманістичної психіатрії, яка розглядає людину не з позиції хворого, а як особистість із певним світоглядом, своїми способами переживання та адаптації до стресових чинників та, зокрема, кризових періодів професійного життя. Такий гуманістичний людиноцентрований підхід до медичних видів допомоги особистості передбачає обмежене, підтримуючо-лікувальне використання медикаментів, здійснюючи акцент на використанні психотерапевтичних засобів допомоги.

Зрозуміло, що надавати допомогу людині з метою усунення вже сформованих негативних наслідків професійно-кризових переживань, проводити психокорекцію професійно-деструктивних змін у дорослих, є досить складними практичними завданнями, оскільки їх вирішення потребує здійснення в особистості тривалих, багатопланових змін, значної перебудови ціннісно-сміслової, поведінкової форм її саморегуляції. Адже соматоформні розлади, професійні деформації виникають не самі по собі, вони є наслідком певних форм успішної чи неуспішної адаптації, пристосування особистості до стресових факторів конкретної професійної діяльності з урахуванням індивідуально-особистісних особливостей дорослої людини. Тому досить актуальною проблемою є проведення психологічної роботи з метою попередження небажаних наслідків особистісно-професійних деструкцій, захворювань.

Психологічна профілактика професійно-кризових тенденцій розвитку особистості в дорослому віці – це діяльність фахівців із попередження можливого неблагополуччя психічного й особистісно-професійного розвитку дорослих і створення

психологічних умов, максимально сприятливих для цього розвитку.

Видами психопрофілактичної роботи є психологічна просвіта, психологічна діагностика, групові форми психопрофілактичної роботи з упередження негативного впливу наслідків професійної діяльності на особистість, профілактика конфліктів в організаціях, а також велика група психологічних видів роботи, засоби якої спрямовані на створення і підтримку сприятливих умов для природного особистісно-професійного зростання, адекватного професійного самовизначення, розвиток творчих форм діяльності, духовний саморозвиток людини, навчання дорослих способам особистісно-професійної самодіагностики, саморегуляції, самопідтримки, самовдосконалення та ін.

Психологічна просвіта, як різновид психопрофілактики професійно-кризових тенденцій розвитку, має на меті ознайомлення широких верств населення із питаннями психології. Просвіта може стосуватись як загальних закономірностей розвитку особистості, самопізнання, саморегуляції, так і професійно-орієнтованої тематики – питань профорієнтації, відповідного вибору професії, професійного становлення, уникнення бар'єрів професійного розвитку, опанування у професійно-кризових ситуаціях творчого саморозвитку тощо. Саморозуміння, усвідомлення дорослою людиною неминучості вікових змін, появи професійної втоми і знань, як з нею впоратись, закономірності виникнення протистояння інтересів чи підходів до діяльності у різних людей у професійному середовищі – все це саме по собі може зменшувати стресогенність цих факторів, позитивно впливати на оцінку суб'єктом подій його професійного життя, сприяє формуванню емоційної і фрустраційної витривалості. Психологічна просвіта може здійснюватись у ході психологічних консультацій, а також на лекціях, семінарах, тренінгах з відповідної тематики.

До видів психопрофілактики можна також віднести таку форму роботи, як психодіагностика, про яку вже йшлося вище.

Своєчасне виявлення тих чи інших відхилень в емоційному, психофізіологічному стані людини, яка працює, в поєднанні з консультативними формами роботи, де обговорюються способи самопомоги, здійснює психопрофілактичну дію і попереджає розвиток професійно-кризових тенденцій, які інколи самотійно людиною можуть не усвідомлюватись.

Одним із факторів виникнення індивідуальних професійно-кризових ситуацій професійного розвитку особистості та формування професійних деструкцій є хронічні професійно-деструктивні процеси в організаціях, часті професійні конфлікти, недосконалість методів управління тощо. Психопрофілактикою цих явищ в організаціях займаються організаційні психологи та спеціально створені психологічні служби.

Психологічна служба є певною системою теоретико-методичних, організаційних та етичних принципів, технологій, методів і форм надання психологічної допомоги, яка визначає специфіку діяльності практичних психологів у конкретній соціальній сфері [8].

Складність особистості як об'єкта дослідження і динамічний характер професійно-організаційного середовища роблять предметом організаційної психології широке коло явищ, що пов'язують її з іншими галузями психологічної науки: психологією особистості, диференціальною психологією, соціальною психологією, психологією праці, загальною психологією, психологією розвитку.

Основним завданням організаційної психології є вивчення можливостей і розробка технологій адекватного застосування психологічних знань для вирішення проблем професійного розвитку організації, які, безумовно, пов'язані з оптимізацією аспектів професійної діяльності членів трудового колективу. Таким чином, завдання організаційної психології – це підвищення ефективності організаційної діяльності за рахунок використання психологічних феноменів, пов'язаних з особистістю, діяльністю, поведінкою і відносинами.

Організаційна психологія сприяє правильному розумінню керівниками організацій і виробничих підрозділів психологічних ефектів і реакцій персоналу на різні прояви організаційного середовища і тим самим забезпечує можливість своєчасного й адекватного прогнозування, реагування, розробки та реалізації стратегії і тактики психологічно вивірених управлінських впливів.

Робота організаційних психологів і дослідження ними проблем впливу психологічних факторів на організаційну ефективність здійснюється на трьох рівнях:

- 1) на індивідуальному, де організація розглядається як сукупність взаємодіючих індивідів, здійснюється порівняльний аналіз використання особистісного й індивідуального підходів в керуванні людьми в організації;
- 2) на груповому вивчається структура і динаміки неформальних відносин у виробничому колективі з позицій соціально-рольової і професійно-рольової типології співробітників і особливостей керування ними;
- 3) на організаційному рівні діяльність здійснюється у двох напрямках: по-перше, у напрямку оптимізації режиму праці персоналу, структури і психологічного комфорту робочого місця, виявлення причин стресу на робочому місці й умов його подолання; по-друге, у напрямку використання психологічних механізмів мотивації персоналу з розробкою коригувальних стратегій впливу на мотиваційну сферу співробітників.

Таким чином, здійснюючи оптимізацію процесів професійного розвитку організації, оптимізуючи управлінські механізми в колективі, психологи здійснюють опосередковану психопрофілактичну роботу й щодо попередження професійно-стресових факторів, що можуть викликати професійні кризи у дорослих.

У період дорослості специфікою особистісно-професійного розвитку людини є перевага механізмів саморуху, самодетермінації у виборі його напрямку і способів.

Тому, ще одним напрямком психопрофілактичної роботи є підтримка самоосвіти дорослих. Самоосвітня діяльність особистості, набуваючи ціннісного характеру, виконує смислоутворюючу функцію і визначає формування психологічних новоутворень на кожному етапі професійного розвитку. Виходячи з позицій, що людина завжди є суб'єктом власного життя, творцем свого професійного шляху, саме їй належить право вирішувати як, заради чого і куди його спрямовувати. Саме від суб'єкта залежить, проходить це життя як черга непередбачуваних подій, чи доросла людина визначає свої потреби, професійні устремління і спрямовує свою активність в обраному напрямку. Важливим моментом у питаннях із попередження розвитку негативних професійно-кризових наслідків є те, що Е.Ф. Зеєр називає «професійним самозбереженням», визначаючи його як «використання усвідомлених чи неусвідомлених стратегій і тактик поведінки фахівця, яка сприяє конструктивному професійному зростанню і кар'єрі» [4, с. 228].

Л.М. Мітіна у процесах професійного самозбереження надає перевагу свідомим механізмам саморегуляції. Так, навіть сам процес професійного розвитку вона розглядає як такий, коли людина усвідомлює свою відповідальність за те, що з нею відбувається, і намагається активно сприяти чи протистояти зовнішнім обставинам, планувати і ставити цілі своєї професійної діяльності, змінювати заради їх досягнення саму себе. Проте, психологічна практика й життєвий досвід в цілому свідчать про те, що не завжди доросла людина свідомо керує професійним становленням, приймаючи відповідальність за все, що відбувається в її професійному житті, успішно, конструктивно долає бар'єри професійного зростання. Однак Л.М. Мітіна справедливо наголосила на ролі механізмів саморегуляції у самозбереженні особистості, її здатності зберігати власну особистісну і професійну ідентичність, фізичне, психічне, духовне здоров'я.

Прогресивному професійному розвитку відповідають активні стратегії поведінки. Як показали численні досліджен-

ня, вони притаманні людям з оптимістичним світоглядом, стійкою позитивною самооцінкою, реалістичним підходом до життя і чітко вираженою мотивацією до професійних досягнень. Такі люди надають перевагу конструктивним способам вирішення професійно-кризової ситуації, подальшому професійному розвитку.

Вирішального значення у виборі прогресивної лінії професійного розвитку набуває активність суб'єкта, завдяки якій він створює свої життєві смисли, формує свою життєву і професійну стратегію у відповідності до важливих, суб'єктивно значущих потреб. Таким чином, самопідтримка активності особистості – необхідна умова успішного професійного самозбереження і умова уникнення професійно-кризових деструктивних змін. Вибір активної стратегії професійного саморозвитку свідчить про зрілість особистості, тому що така активність поєднана з усвідомленістю і цілеспрямованістю дій, відповідальністю за прийняті рішення та вчинки. Така людина займається самоосвітою, самопізнанням через активну діяльність і співпрацю з іншими.

Психологічно-професійна самоосвіта – це вивчення літератури з психології особистості, психології праці, спілкування, психотерапії й інших галузей, що мають відношення до психології людини, професійної діяльності, творчості, здоров'я тощо.

З метою психологічно-профілактичної роботи, яка сприятиме формуванню конструктивних стратегій особистісно-професійного зростання, можуть використовуватись такі форми психологічної роботи групи особистісного зростання, групи самопомоги.

Групи особистісного самопізнання та зростання – групи, схожі на психотерапевтичні, але на відміну від них більше орієнтовані не на лікування чи вирішення вже сформованих серйозних особистих чи професійних проблем, а на одержання нового досвіду, розуміння себе, саморозвиток особистості, творчого потенціалу, комунікативних можливостей тощо.

Найчастіше між цими видами груп немає принципової різниці, і в них використовуються схожі психотерапевтичні методи і прийоми.

Ефективними формами особистісно-професійного самозбереження є групи самопомоги. Це добровільні об'єднання людей, спрямовані на допомогу один одному у вирішенні схожих проблем. Спочатку вони виникли як практика психологічної підтримки людей у боротьбі з хімічними залежностями, однак згодом тематика діяльності таких груп розширилась. На сьогодні в Україні функціонують групи «Анонімних емоціоналів», де люди, об'єднавшись через проблему емоційної вразливості, нестійкості, шляхом спілкування надають один одному психологічну підтримку і вчать способам емоційного самоопанування, розвитку толерантності до стресових чинників, включаючи професійні стресові фактори.

Аналіз практики існуючих напрямків і форм психологічної допомоги особистості в подоланні труднощів професійного розвитку та результати вивчення проблеми професійної кризи дорослих призвів до необхідності наукового осмислення можливостей сучасної науки та практики в напрямку допомоги особистості та профілактики небажаних наслідків її професійно-кризового розвитку.

Результатом такої наукової рефлексії стало створення аксіологічно-орієнтованої моделі психологічної допомоги особистості в ситуації професійної кризи та психопрофілактики кризово-деструктивних тенденцій професійного розвитку дорослих. Графічне зображення моделі представлено на рис. 3.8.

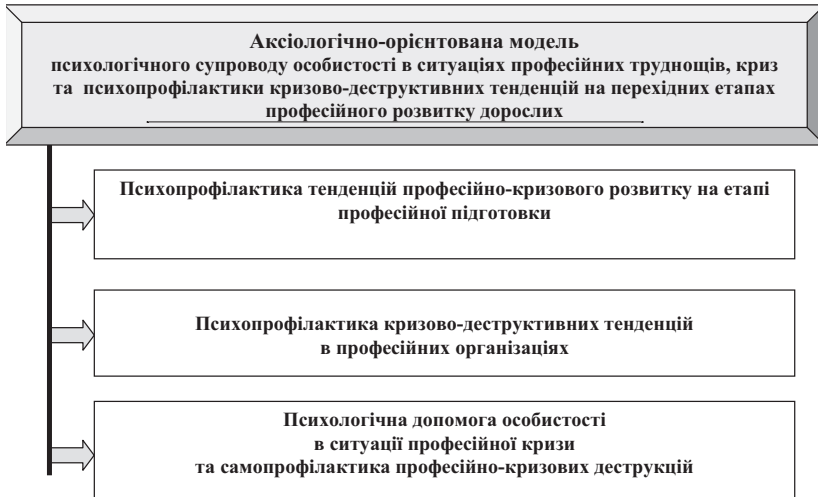


Рис. 3.8. Аксіологічно-орієнтована модель психологічного супроводу дорослих на перехідних етапах професійного розвитку.

Ця модель включає три взаємопов'язані блоки: 1) психопрофілактика тенденцій професійно-кризового розвитку на етапі професійної підготовки; 2) психопрофілактика кризово-деструктивних тенденцій у професійних організаціях; 3) психологічна допомога особистості в ситуації професійної кризи та самопрофілактика професійно-кризових деструкцій.

Нижче охарактеризуємо змістове наповнення кожної складової моделі та специфіку цілей і психологічних засобів, які їм відповідають.

Першою складовою частиною моделі визначено блок «Психопрофілактика тенденцій професійно-кризового розвитку на етапі професійної підготовки».

Ми виходили з того, що професійний розвиток і процес професійного самовизначення особистості починається задовго до початку безпосередньої професійної діяльності. Те, наскільки ефективно для себе особистість на попередніх етапах онтогенетичного розвитку розв'язує завдання, які ставить

ій життя, суттєвим чином у подальшому може відобразитись на якості процесів входження в професію, якості професійної діяльності і, звичайно, на переживаннях особистості, пов'язаних із цим розвитком. Отже, внутрішні психологічні чинники, які можуть у подальшому за несприятливих умов спричинити професійну кризу, можуть бути сформованими ще на етапах професійної орієнтації, професійного вибору молоддю майбутньої професії.

Один із найгостріших парадоксів людського життя полягає в тому, що значущі рішення і вибори людина здійснює в пору юності, коли ще досить мало знає себе і саме життя. Психологи і педагоги завжди шукали способи, як допомогти молодому поколінню зробити такий вибір, щоб уникнути фатальних помилок і розчарувань у майбутньому. Цей віковий період традиційно знаменує для більшої частини сучасної молоді закінчення середньої школи і продовження навчання в обраній системі професійної середньої і вищої освіти. Отже, саме через ці освітні системи можна здійснити допомогу молодій людині у творчому, конструктивному проходженні вікової кризи, створюючи при цьому сприятливі для професійного самовизначення психологічні умови.

Процес професійного становлення особистості починається зі стадії оптації – формування професійних намірів. У самосвідомості старшокласник намагається узгодити образ бажаного майбутнього з уявленнями про реальну дійсність і їх невідповідність, розрив набуває характеру кризи навчально-професійної орієнтації. Головним завданням у вирішенні цієї кризи є здійснення професійного вибору і шляху отримання професійної підготовки.

Як показали наші власні дослідження ступеня усвідомленості процесу професійного самовизначення у старшокласників (2004–2005), молодь у виборі часто спирається на інтерес до навчальних предметів та академічну успішність в школі, доступність вступу до навчального закладу, рекомендації батьків або на мало реалістичні, романтичні уявлення про майбутню

професію. За такої низької усвідомленості внутрішніх та соціальних основ професійного вибору виникає значна вірогідність розчарування у професії, закладаються негативні тенденції професійного розвитку. Низький рівень суб'єктності, усвідомленості себе, професійних вимог, специфіки професійної діяльності спричиняють екстринсивну мотивацію цього вибору.

Таким чином, деструктивне вирішення кризи професійного самовизначення молодого людини призводить до ситуативного вибору, що вже на етапі професійного навчання може спричинити нову кризу. Переживання розчарування у майбутній професії, відсутність інтересу до змісту професійного навчання, сумніви – все це супроводжує кризу професійного вибору. У подальшому, у ході професійної діяльності це може бути фактором появи криз професійної мотивації та компетентності, професійних експектацій тощо.

Значний внесок у ефективне вирішення цієї проблеми свого часу зробили вчені України. Групою науковців Інституту психології під керівництвом Б.О. Федоришина були розроблені методичні посібники з профорієнтації, що набули широкої популярності й досі не втратили своєї цінності [7]. Значну роль у вирішенні проблем трудового навчання та виховання школярів відігравали міжшкільні навчально-виробничі комбінати (МНВК), що створювались за підтримки (матеріальної, кадрової, фінансової) промислових підприємств та організацій.

Значною подією того часу стало створення розгалуженої мережі територіальних центрів професійної орієнтації молоді (ЦПОМ). На території України перші з них були відкриті у Києві, Дніпропетровську та Львові (1987), а згодом у Херсоні, Одесі (1988) та в Миколаєві і Кривому Розі (1989). Завдяки роботі центрів профорієнтації, МНВК, які успішно працювали, школярі були озброєні необхідними знаннями для орієнтації у світі професій, уміннями об'єктивно оцінювати свої індивідуальні особливості (завдяки використанню професійної пси-

ходіагностики, професійно-орієнтованого консультування, виробничої практики).

На жаль, після розпаду СРСР, переходу до ринкової економіки практика такої допомоги молоді стала епізодичною. На сьогодні існує нагальна необхідність створення сучасної системи психологічної орієнтації молоді у світі професій для попередження проблем професійного розвитку молоді в подальшому, оскільки наслідки таких помилкових професійних виборів є не тільки особисто-драматичними, але й мають конкретну економічну вагу для розвитку суспільства, позначаються на роботі закладів професійного перенавчання кадрів, системі освіти в цілому.

Професійна діяльність, яка дає людині в майбутньому максимально розкрити свій особистісний потенціал, – це діяльність, яка інтринсивно мотивована. Процес праці в цьому випадку супроводжується станом радості, задоволення від своєї справи. Інтринсивно мотивовані форми активності створюють враження відсутності мети (хоча вона є); тому що одночасно мотивує й сам процес, ті переживання, які людина відчуває у ході виконання професійної діяльності. Звідси випливає, що на момент вибору професії юній особистості потрібно мати досвід такого переживання у певних видах інтринсивно-мотивованих форм діяльності. Цей досвід дає змогу через активну взаємодію з предметним світом та соціальну взаємодію відчувати себе, свої особливості, здібності, свою ідентичність, сформулювати ціннісне ставлення до свого Я, до діяльної активності як способу реалізувати унікальність свого Я, набувати індивідуальності. Відчуття успіху в улюбленому занятті, спільній справі, допомозі іншим людям розвиває оптимізм, позитивне сприймання себе і світу, сприяє визначенню духовних орієнтирів розвитку.

Таким чином, вирішення проблеми профілактики на цьому етапі, ми вважаємо, лежить поза вузько визначеною сферою професійної орієнтації і професійної підготовки молоді. Молода людина – це особистість, суб'єкт власного життя, і її

професійне самовизначення як на етапі допрофесійної, так і на етапі професійної підготовки спирається на цілісний життєвий досвід. Чим ширше у цьому досвіді презентовані форми діяльності, де особистість займає суб'єктну позицію, а діяльність за характером є продуктивною, успішною, осмисленою і ціннісно-орієнтованою на морально-етичну взаємодію з іншими, тим багатшою у людини є внутрішня основа не тільки для професійного самовизначення, але для життєвого самовизначення в цілому. У такому випадку переживання нормативної кризи професійного розвитку виглядає для особистості не драматичним, а черговим (хоча й стратегічно масштабним) завданням творчого самовизначення.

Факторами, що визначають розвиток людини на цих ранніх стадіях, у першу чергу, є генетичні фактори, а в другу, – фактори соціальні, такі, як стосунки в родині, шкільне виховання, соціальне оточення, загальний духовний стан у суспільстві й інші. І.С. Кон у своїй книзі «Психологія ранньої юності» пише: «Головне психологічне придбання ранньої юності – відкриття свого внутрішнього світу». Сам факт відкриття в собі внутрішнього світу є, з одного боку, хвилюючою і радісною подією, але з іншого, – вносить із собою тривожні переживання, пов'язані з розбіжністю внутрішнього Я і зовнішньої поведінки. С. Кьєркегор називав таку тривогу творчою, оскільки вона сприяє запуску важливих внутрішніх процесів у людині. Прийняття, осмислення, внутрішня переробка й інтеграція таких екзистенціальних даностей, як усвідомлення своєї унікальності, почуття самотності, потреба в спілкуванні з іншими, усвідомлення своєї наступності, постійності у часі та одночасно кінченості життя, неминучість смерті, – спонукають молоду людину всерйоз задуматися про сенс життя, про те, як краще його прожити. Усі ці непрості переживання, на думку І. Ялома, мають безсумнівну цінність для людини.

Підтримуючи цю позицію, зазначимо, що саме в цих переживаннях відбуваються процеси кристалізації, побудови ціннісної сфери особистості та смислопородження.

Із позиції особистісно-аксіологічного підходу, який ми використовуємо, усі ці внутрішні процеси появи новоутворень даного вікового періоду, проходячи через переживання і рефлексивно-діяльнісні спроби віднайдення свого Я, породжують ціннісну базу, яка згодом, пізніше, зможе забезпечити адекватну запитам, потребам особистості професійну самореалізацію.

Таким чином, психопрофілактика тенденцій професійно-кризового розвитку оптантів майбутніх фахівців має розбудовуватись як широка система психолого-педагогічних заходів із підтримки конструктивного вирішення актуальних вікових суперечностей, розвитку самостійності, суб'єктності, відповідальності.

Якщо в період юності молода людина вибере шлях уникання прямої «зустрічі» з актуальними запитамі життя, з екзистенціальними даностями, то вони неминуче наздоженуть її набагато пізніше, у «кризі середини життя», у пору першого підведення підсумків та пошуку критеріїв успішності життя. Сам вибір стратегії уникання складних переживань теж може бути ознакою формування особистісної тенденції поведінки у важких ситуаціях невизначеності.

На етапі професійної підготовки молода людина, здійснивши професійний вибір, продовжує професійне самовизначення, яке набуває все більшої конкретики у міру професійного становлення. З одного боку, професійний розвиток передбачає творче саморозкриття, свободу вибору стратегії розвитку власної індивідуальності майбутнього фахівця, з іншого, – умови отримання освіти в сучасних професійних навчальних закладах, специфіка майбутньої діяльності, соціальні норми поведінки є для особистості певним джерелом обмежень. Ці обмеження, зумовлені соціальними нормами, які регулюють професійно-освітній процес і людську поведінку в цілому, «задають» за висловом Г.О. Балла, певні «решітки» з дискретних альтернатив, серед яких особистості потрібно зробити вибір. Г.О. Балл слушно зауважує, що, «організуючи і регулюючи ді-

яльність на гуманістичних засадах, слід дбати про нормативні «решітки» та самовизначення підопічних у їхньому просторі і про надання останнім можливості творчості» [9]. В якості прикладу реалізації такого підходу він наводить розробки В.І. Носкова в галузі гуманістично орієнтованої професійної підготовки студентів. Ці розробки передбачають: а) надання студентові низки можливостей вибору тих чи інших форм організації навчання, зокрема, або обов'язкового відвідування лекцій, або вільного – але з прийняттям на себе більшої відповідальності за результати навчання; стимулювання студентської творчості.

Поділяючи цю точку зору щодо гуманістично орієнтованого підходу до професійної підготовки фахівців, додамо, що така організація професійного навчання дозволяє формувати певні особистісно-професійні новоутворення, які в цілому забезпечують і актуальний, і майбутній поступальний професійний розвиток фахівця. До цих новоутворень можна віднести здатність до самоактуалізації ціннісно-сміслової сфери, здійснення професійно-орієнтованих відповідальних виборів, розвиток механізмів особистісно-професійної саморегуляції, вдосконалення суб'єктності, розвиток творчих професійних здібностей тощо. Ця внутрішня робота, яку доводиться виконувати молодій людині, дає їй можливість кожен раз самовизначатись і щодо себе, і щодо оточуючих, і щодо соціальних нормативів, і щодо професійної діяльності. Здійснивши помилковий вибір, особистість отримує можливість зустрітись із переживаннями помилки, невдачі, що, в свою чергу, потребує від неї самоопанування, активності в напрямку нового акта самовизначення і вибору, звернення до рефлексивного осмислення його основ, дій з подолання небажаних наслідків навчально-професійної діяльності. Такий досвід є значущим і для вибору особистістю стратегії професійної самореалізації, і для орієнтації в ситуаціях майбутніх професійних утруднень.

Із позиції особистісно-аксіологічного підходу до профілактики професійних криз у дорослих, важливим напрямком є та-

кож здатність до співпраці з іншими, професійної комунікації та морально-ціннісної орієнтації такої взаємодії. В якості форм роботи, які створюють психологічні умови для розвитку цих новоутворень професійної самосвідомості, можуть бути спільні творчі проекти, колективні завдання. У широкому життєвому контексті необхідно ініціювати і підтримувати молодіжні об'єднання, клуби, волонтерські організації, центри дитячої і юнацької творчості, де молода людина могла б активно виявляти і усвідомлювати свої нахили, потреби, здібності, здійснювати соціально-корисну діяльність.

Таким чином, профілактика криз професійного розвитку має починатись ще з допрофесійного періоду життя особистості. Така психологічна робота розуміється нами, по-перше, у вузькому сенсі – як психологічна робота професійного спрямування, по-друге, в широкому сенсі – як розвиток необхідних особистісних структур, рефлексивних механізмів самосвідомості, ціннісної сфери через види діяльності, у яких молода людина отримує особистий, емоційно пережитий досвід діяльності, саморефлексії, власного смислотворення. Сформовані таким чином новоутворення юнацького віку та ранньої дорослості створюють психологічну основу адекватного професійного самовизначення, здатності до свідомої розбудови свого професійного шляху та конструктивного переживання нормативних криз професійного становлення цього періоду.

Другою складовою частиною моделі, що розглядається, визначено блок «Психопрофілактика професійно-кризових тенденцій у професійних організаціях».

Психологічна робота у колективах має на меті забезпечення ефективності роботи професійного колективу, вирішення ряду спеціальних завдань щодо персоналу: добір персоналу, його адаптація, сприяння професійному становленню та ефективному виконанню професійних ролей, здійсненню професійної кар'єри тощо. Від того, наскільки ефективно будуть вирішені ці завдання, залежить наявність професійно-стресових чинни-

ків, що можуть викликати професійні кризи у людей, які працюють у конкретному колективі.

Організаційна психологія визнає, що для ефективної роботи організації має бути забезпечений певний баланс між задоволенням потреб організації та потреб кожного працівника. Однак досвід діяльності організацій на теренах нашої держави свідчить про те, що сьогодні відбувається значне порушення цього балансу в бік пріоритетності потреб організації. Таким чином, створюються соціально-психологічні умови для появи об'єктивних бар'єрів професійного розвитку, так званого «організаційного стресу», і стає можливою поява професійних криз дорослих, що працюють. Звідси актуальною і головною метою у психологічній профілактиці професійних криз у дорослих стає психологічна просвіта керівників організацій та використання таких форм психологічної роботи з ними, які б сприяли зміні об'єктного ставлення до працівників організації (як до засобу реалізації інтересів головного суб'єкта – самої організації) на ціннісне, гуманне ставлення до окремих особистостей як до людей зі своїми потребами, прагненнями, ціннісними спрямуваннями та інтересами. Узгодження цілей і потреб працівників та організації, їх паритет є психологічною основою успішного розвитку й організації, і кожного її члена. Розкриваючи творчо свій особистісно-професійний потенціал, доросла людина ціннісно ставиться до такого професійного середовища і сприяє підтримці розвитку колективу, знаходячи в цьому і свій особистісний смисл.

Коли йдеться про «організаційний стрес», то мають на увазі негативні явища у фізіологічній та психологічній сферах персоналу організації, які породжуються особливостями самої організації та організаційними процесами при виконанні професійної діяльності. В.О. Бодров визначив такі організаційні характеристики, які можуть спричиняти професійний стрес: 1) структура організації – спеціалізація і розподіл праці; централізація управління; співвідношення структури і функцій організації; формалізація завдань; участь у управлінні; кадрова по-

літика, просування по службі; 2) організаційні процеси – цілі діяльності (реальність, зрозумілість, протиріччя); наявність зворотного зв'язку; професійна підготовка (перепідготовка); 3) особливості управління організацією – політика найму на роботу; оцінка діяльності; оплата праці; режим роботи; робочі зміни; охорона праці; турбота про здоров'я; організація робочого місця; 4) соціальні процеси в організації – психологічний клімат; сумісність, згуртованість колективу; рівень міжособистісної взаємодії; рівень довіри в колективі; соціальна відповідальність.

Приклади першої групи стресових факторів організаційного походження, які можуть спричиняти і професійні кризи певної групи дорослих. Це відсутність чіткого розподілу обов'язків між співробітниками, коли людям не зрозуміло, хто й за що відповідає. Ситуація невизначеності викликає тривогу, виснажує людей емоційно. Або ж при визначенні певного кола обов'язків для фахівця на початку роботи в організації, коли згодом керівництво в односторонньому порядку розширює їх межі, що спричиняє стрес, відчуття несправедливості у людини, що працює. Відсутність діалогу, знецінення особистості з боку керівництва проявляється в униканні діалогу з підлеглими, у не врахуванні їх думки, у відсутності аргументації необхідності нових функцій та введення справедливих правил відшкодування більших енергетичних витрат працівника. Це, звісно, сприяє породженню конфліктів, а можливо, й професійно-кризових переживань у дорослих.

Для дорослих людей стабільність і визначеність їх професійного становища та кар'єрних перспектив є одним із мотивуючих чинників, особливо для співробітників організацій з усталеною структурою. І, навпаки, невизначеність становища співробітника в організації негативним чином діє на його професійну мотивацію й активність. У психологічних дослідженнях доведено, що існують гендерні відмінності у мотивації кар'єрних прагнень. Особливо значущими, професійно

цінними є перспективи службового просування для чоловіків, в порівнянні з жінками.

Прикладом другої групи стресових факторів організаційного походження може бути якість комунікації всередині колективу між керівництвом та підлеглими.

Своєчасне інформовування про актуальні професійні завдання, зрозумілість поставлених питань, прозорість дій та їх напрямків, можливість отримання зворотного зв'язку – все це цінні характеристики внутрішньо-колективних процесів, які упереджують появу професійного стресу у підлеглих та й самих керівників. І, навпаки, погано організована внутрішньо організаційна комунікація призводить до зниження активності, ініціативності персоналу, виникнення напружених стосунків між працівниками; має негативні економічні наслідки для організації.

Важливим моментом у профілактиці професійних криз у дорослих є врахування специфіки професійної діяльності, прогнозування її можливого деформуючого впливу на особистість та випереджальне проведення профілактичних заходів щодо цього. Як відзначають у своїх роботах С.П. Безносів, Р.М. Грановська, Л.М. Корнеєва, А.К. Маркова, найбільшою мірою піддані професійному стресу представники соціономічних професій, тобто таких, де професійна діяльність передбачає постійний контакт і взаємодію з людьми: лікарі, педагоги, працівники сфери обслуговування і правоохоронних органів, державні службовці, керівники організацій, підприємці тощо.

В якості негативних професійних наслідків роботи в таких сферах називають: часту ізоляцію від підтримки колег (у роботі з важливими випадками професійної комунікації); необхідність дотримання професійних стандартів поведінки з клієнтами (наприклад, продавець зобов'язаний бути ввічливим під час спілкування з будь-якими клієнтами); емоційну прихильність до клієнта (наприклад, у роботі педагога, психолога, коли відбувається емоційне прив'язування до дитини чи клієнта і співробітник починає емоційно переживати чужі ситуації, як

свої значущі); включення в емоційний стан клієнта (цей феномен називають «злиття» у гештальттерапії), коли через переоцінку і перебільшення власної значущості спеціаліст втрачає відчуття меж відповідальності своєї та клієнта, надмірно бере участь у вирішенні проблем клієнта та ін. Профілактика негативних наслідків професійного стресу цих груп професій полягає в обізнаності і розумінні керівниками організації специфіки професії і в організації та проведенні своєчасних профілактичних заходів щодо емоційного вигорання персоналу, професійної перепідготовки, попередження появи професійних деформацій тощо.

До третьої групи стресових факторів організаційного походження належать політика найму і підбору персоналу; оцінка ефективності діяльності тих, хто працює; оплата праці; особливості режиму роботи; робочі зміни; турбота про здоров'я, соціальний захист; організація робочого місця тощо.

На невідповідність заробітної платні їх енергетичним, психоемоційним, часовим витратам скаржаться як працівники бюджетних організацій, так і робітники комерційних організацій. Заробітна платня дуже сильний стресовий фактор у тому разі, якщо вона не відповідає самооцінці співробітником його кваліфікації і прикладеним зусиллям щодо виконання професійних завдань. Така невідповідність стає професійним стресом, який має не тільки особисте значення для людини, але може набувати значного суспільного резонансу, викликаючи масові соціально-психологічні кризи, загострення політичної, соціально-економічної ситуації в країні. У такий спосіб суспільство відмовляє людині в праві відчувати себе не тільки повноцінним фахівцем, що приносить користь певному виробництву, але й повноцінним громадянином. Як результат, створюється підстава і для стресу, і для фрустрації, і для глибокої внутрішньої кризи працівника. Звичайно, частково такий працівник може прагнути зменшити стрес, зосередившись на значущості, особистій цінності процесу праці та її корисності людям (знаходячи в цьому вищий сенс професійної діяльно-

сті – служіння іншим), однак незадоволення базових життєвих потреб через невідповідну зарплатню створює при цьому фон хронічно-стресових переживань. Тому в межах організації керівник має турбуватись про матеріальні стимули добросовісної праці, засоби заохочення до ефективного виконання професійної діяльності персоналом. Однак і на рівні суспільства є потреба в оновленні, модернізації, гуманізації політики оплати праці в різних професійних сферах.

До професійного стресу, і навіть кризи, може призводити тривалість і монотонія професійної діяльності. Так, у тих, хто працює тривалий час на одному місці, спостерігається стереотипізація організаційних процесів, міжособистісних стосунків, режиму праці. Тому наявність позитивної динаміки в робочій ситуації є профілактичним засобом проти появи професійного стресу, оскільки в силу повторюваності розвиває стресостійкість працівників. О.М. Новіков підкреслює навіть необхідність зміни місця роботи, посади і кваліфікації працівників. Якщо людина все життя працює на одному й тому ж робочому місці, це вже саме по собі призводить, на думку дослідника, до процесів деградації особистості.

Між тим, особливої уваги, знань і врахування психології суб'єкта праці потребують і процеси внесення змін у зміст, умови, способи праці. Так, при потребах розвитку виробництва, модернізації техніки, введенні нових технологій чи зміні умов праці в організаціях з боку працівника виникає опір нововведенням, оскільки ці зміни потребують від особистості перебудови, зміни її сталої, професійно обумовленої структури, внутрішньої роботи, посилення діяльної активності. Це може породжувати стреси, конфліктні ситуації, викликати психічну напруженість, незадоволеність працею, керівниками. Неконструктивні реакції на мінливі умови праці, крім стресових станів, можуть призводити до формування психологічних захистів, що згодом стають характерологічними рисами такої людини (консерватизм, догматизм, індиферентність, ін.).

Таким чином, можна констатувати: багаторічне виконання однієї і тієї ж діяльності усталеними засобами веде до розвитку професійно небажаних якостей і професійної дезадаптації фахівців. При цьому й нововведення, інновації в роботі теж мають здійснюватись на психологічно виваженій основі.

Четверта група чинників стресових факторів в організаціях – несприятливий психологічний клімат, вертикальні й горизонтальні професійні конфлікти, відсутність сформованої гуманістично спрямованої психологічної культури організації. Сама наявність конфлікту в організації не є свідченням її нормативного чи кризового розвитку. Важливими є способи поведінки людей у ситуаціях, що вже є конфліктними. Орієнтація на гуманістичні цінності, спільні професійні цілі спонукають учасників до пошуку конструктивного вирішення суперечності, до співпраці, а не до протистояння. Тому формування гуманістично орієнтованої організаційної культури є альтернативою конфліктно-кризовим процесам в організаціях.

Будь-яка організація в тій чи іншій мірі відображає й особистість її керівника. У цьому сенсі стресовим фактором можуть виступити авторитарний стиль керівництва; рольова невідповідність у стосунках «керівник-підлеглий»; маніпулятивна форма керівництва; особистісні якості керівника та інше.

Наприклад, якщо керівник є особистістю тривожною, в нього може виникати свідоме чи недостатньо усвідомлене прагнення максимального контролю за діяльністю підлеглих. На поведінковому рівні це може виявлятися у надмірній «ритуалізації» керівництва – великій кількості зайвих звітів, письмових розпоряджень, позапланових засідань, частих зборів, нарад тощо. Усе це може бути джерелами постійного стресу персоналу організації.

Підводячи підсумок сказаному, можемо констатувати, що професійні кризи є досить різноплановими і можуть стосуватись як конкретних персоналій – керівників, менеджерів, управлінців різних ланок, так і загальних групових процесів. Тому психопрофілактика професійних криз у дорослих на

цьому рівні має відповідати запитам практики, бути різновекторною й використовувати різні психологічні форми і засоби психопрофілактики, а саме: психологічну просвіту, психодіагностичну роботу, прогнозування і своєчасну профілактику професійно-кризових тенденцій в організаціях, психологічне організаційне консультування.

Актуальним завданням організації і проведення профілактичної роботи щодо негативних професійно-деструктивних тенденцій в організаціях є формування потреби користування психологічними послугами і розвиток довіри до роботи психологів, що суттєво залежить від якості надання послуг. Поки що в нашій країні культура психологічної психопрофілактики і в силу об'єктивних обставин, і в силу суб'єктивних причин є не досить поширеною.

Вирішенню цих завдань може сприяти психологічна просвіта в організаціях. Загальна мета просвітницької діяльності полягає у формуванні психологічної культури менеджерів і персоналу організацій, яка має стати обов'язковою складовою професійної культури, обов'язковим елементом професійної свідомості та самосвідомості фахівців різних професійних сфер.

Основне призначення просвітницької діяльності психологів щодо психологічного забезпечення управлінського процесу в організаціях полягає у формуванні психологічної компетентності керівників та працівників із проблем управління й ефективної управлінської взаємодії в колективах; формуванні потреби в усіх учасників управлінського процесу щодо використання психологічних знань при вирішенні управлінських та інших проблем, становлення в цілому психолого-управлінської культури; роз'ясненні можливостей психологів в оптимізації процесу управління тощо. В якості конкретних форм такої роботи можна використовувати лекції, семінари, «круглі столи» з актуальних психологічних проблем організації; тренінги з проблем ділового спілкування, попередження та розв'язання конфліктів в організації; ведення спеціальних рубрик у періо-

дичних виданнях професійного спрямування, ЗМІ; підготовка виставок літератури з проблем психології управління; навчання персоналу використання WEB-ресурсів для отримання широкого доступу до інформації з цієї тематики тощо.

З метою психопрофілактики професійно-кризових процесів в організаціях використовують такі види психологічної роботи, як психодіагностику, експертну діяльність та прогнозування психолого-управлінських проблем у діяльності організацій.

У найбільш загальному вигляді психологічна діагностика у сфері, яку проводять організаційні психологи, можна визначити як психологічне обстеження менеджерів та персоналу організацій, моніторинг змісту й умов індивідуального (групового, організаційного) розвитку, вивчення причин, що ускладнюють діяльність та спілкування між людьми (групами, організаціями) і знижують ефективність управлінської взаємодії, визначення психологічних особливостей управлінської або професійної діяльності чоловіків та жінок тощо.

Тісно пов'язана з діагностичною діяльністю й експертна робота. В залежності від критеріїв, розрізняють декілька видів експертизи. В залежності від виду професійної діяльності, експертизу якої здійснює практичний психолог, виділяють педагогічну, управлінську та медичну експертизу. Якщо експертиза здійснюється відповідно до певної проблеми в організації, то виділяють конфліктологічну, гуманітарну експертизу тощо.

Під час проведення психологічної експертизи управлінської діяльності в організації психологи здійснюють аналіз й оцінку професійної компетентності та особистісних якостей менеджерів і персоналу організації, особливостей їхньої діяльності та розвитку, рефлексію особистістю чи професійною групою власної діяльності, спілкування з позицій результативності. При цьому психологи беруть до уваги як співвідноситься оцінка цих процесів, здійснена експертами, із самооцінкою результативності діяльності власне особистістю, представниками групи.

Якщо діагностика й експертиза спрямовані здебільшого на виявлення вже наявних психолого-управлінських проблем у діяльності організацій та визначення факторів, які на них впливають, психологічне прогнозування найбільш наближене за метою до психопрофілактичної функції, оскільки має спрямованість, «проєкцію» в майбутнє. Психологічне прогнозування передбачає три напрямки: 1) прогнозування можливих ускладнень функціонування та розвитку організації і труднощів керівництва в ситуаціях внесення організаційних змін при зміні вікового та професійного складу колективу, при введенні нової системи організації праці та стимулювання тощо; 2) визначення оптимальних соціально-психологічних умов, за яких можна було б запобігти таким ускладненням (організація спільної діяльності управлінців і колективу при визначенні доцільності змін, їх можливих позитивних та негативних наслідків, «пробне» впровадження інновацій з обов'язковим «зворотним зв'язком»); 3) розробка психологічно обґрунтованих заходів, які б сприяли реалізації цих умов на індивідуальному і груповому рівнях роботи з персоналом.

Консультативна робота організаційних психологів полягає в наданні допомоги менеджерам і персоналу організацій з питань здійснення ефективного управління організацією (добору кадрів, оцінки їх професійної придатності, визначення шляхів оптимізації управлінської взаємодії тощо).

Психотерапевтична робота на рівні організацій у силу її специфіки проведення і впливу (необхідності інтимно-особистісного спілкування як психологічної умови глибинно-особистісних змін, комплексності впливу на особистість, тривалості та ін. причин) в межах організацій не здійснюється.

Більш ефективним і доцільним є тактовне і цільове використання фахівцями психологічної корекції з метою виправлення відхилень і професійно-кризових, негативних тенденцій в управлінській діяльності організації та у налагодженні оптимальних форм професійної комунікації і психологічного клімату у колективі.

Стосовно діяльності керівника організації психокорекційна робота може бути спрямована на оптимізацію управлінської концепції, стилю керівництва, особливостей ділового спілкування, стратегії поведінки в конфлікті, розподілу повноважень, вміння організувати свій робочий час, а також корекцію деяких особистісних характеристик керівника (емоційної нестійкості, імпульсивності, недовіри, тривожності, надмірної відповідальності тощо).

Щодо діяльності колективу, психокорекційна робота може бути спрямованою на вирішення завдань корекції стратегій та способів взаємодії членів «команди» у вирішенні професійних проблем: на корекцію ставлення членів колективу до виконання своєї діяльності і прояву ініціативи та активності при цьому; на корекцію ставлення членів колективу до керівника та подолання комунікативних бар'єрів, які виникають; на корекцію стосунків у колективі та соціально-психологічного клімату в організації в цілому тощо.

Звичайно, якість проведення психодіагностичної, експертної діяльності і прогнозування суттєво залежить від якості професійного відбору самих експертів – їх рівня професійної підготовки, знання механізмів групової взаємодії та розвитку, досвіду вирішення певного класу психологічних проблем, кількісних та якісних показників результативності діяльності тощо.

Психологічно-профілактична робота на подолання професійно-кризових явищ в організаціях в цілому має бути спрямованою на формування у керівників організацій ціннісного ставлення до особистості, розуміння цілісності зв'язків у системі «організація – особистість як суб'єкт праці». Для цього, окрім знання загальних закономірностей забезпечення мотивації працівників, необхідно розробляти специфічні прийоми мотивації, індивідуальні для кожного співробітника, знати для цього специфіку його потреб. Це, нарешті, дає можливість досягнути й високих показників діяльності організації.

Сутність психопрофілактики полягає у створенні засобами психолого-педагогічних технологій умов для попередження ситуацій, факторів, які викликають у трудових колективах психологічну напругу, стреси і травми, а спеціальна прогностична робота сприяє формуванню у людей психологічної толерантності (несприйнятливості) до них. Важливим завданням роботи психолога чи психологічної служби в організаціях є розвиток у кожної особистості інтересу, персональної мотивації до психологічної самопросвіти, навичок рефлексивного опрацювання та осмислення актуальних виробничих і міжособистісних проблем.

Третьою складовою частиною моделі визначено блок «Психологічна допомога особистості в ситуації професійної кризи та самопрофілактика професійно-кризових деструкцій». Оскільки життєві емоційні події, професійні кризи є глибоко індивідуальні і за часом прояву, і за роллю на життєвому шляху людини, варто дотримуватись принципу розгляду «випадків», тобто індивідуально-неповторних ситуацій у житті дорослої людини. Говорячи про неповторність кожної професійно-кризової ситуації в житті особистості як сукупності об'єктивних та суб'єктивних умов і діючих чинників у конкретний часовий період життя, зазначимо, що в цій ситуативній неповторності частіше за все знаходить своє відображення, проєкцію вся відносно стала система цінностей, відношень, особливостей поведінки даної особистості. У конкретному випадку переживання професійно-кризової ситуації дорослим розгортаються як наявні способи ставлення особистості до себе, навколишнього світу, соціуму, так і оновлені способи самоздійснення особистістю свого Я через професійну діяльність, що виникають після внутрішньої роботи переживання і подолання обмежень, перешкод особистісно-професійного зростання.

Індивідуально-психологічна допомога особистості завжди спрямована не на сам чинник професійного стресу чи фрустрації, а на індивідуальну реакцію дорослої людини на цей професійно-кризовий фактор (особливості його перцепції та

когнітивної оцінки, емоційне реагування, поведінкові стратегії в ситуації неможливості виконання професійної діяльності). Професійно-кризова психотерапія, на відміну від кризового консультування, показана при ускладнених кризах, що призводять до розвитку хворобливих станів у людини, що пережили кризу, і здійснюється психотерапевтами на тлі медикаментозного лікування.

Якщо в цілому оцінити ступінь складності процесу надання психологічної допомоги особистості в ситуації професійної кризи, стає очевидним, що дуже істотною складовою процесу консультування є особистість самого консультанта.

М. Бубер вважав, що ефективний консультант повинен мати:

- інтерес до людей в силу їх самого існування (те, що ми називаємо ціннісним ставленням до особистості);
- чутливість до установок і поведінки інших людей (за нашим визначенням, цінність професійної спрямованості та відповідні здібності і професійні вміння);
- емоційну стабільність і об'єктивність (те, що ми називаємо цінність професійної рефлексії та емоційна зрілість);
- здатність викликати довіру інших людей (те, що ми називаємо цінність індивідуально-типологічних особливостей та їх свідоме використання як особистісно-професійного ресурсу);
- повагу до прав інших людей (за нашим тлумаченням, цінність професійної комунікації, цінність унікальності іншої особистості, цінності добра, любові, ін.).

Дж. Бьюдженталь також описав особистісні фактори, які здатні скласти основу моделі ефективного консультанта:

1. Автентичність є найважливішою екзистенціальною цінністю; існує три основні ознаки автентичного існування: повне усвідомлення дійсного моменту; вибір способу життя в даний момент; прийняття відповідальності за свій вибір.

Автентичність, на нашу думку, одна з ключових синтетичних здатностей особистості психолога до надання допомоги іншій людині. Автентична особистість прагне бути і є сама собою в поведінці в цілому; вона визнає свою недосконалість, дозволяючи собі не знати відповіді на всі життєві питання; вона спонтанна в особистих реакціях, виявляє свої цінності, справжні почуття та ін. Однією з причин професійних криз часто називають труднощі клієнта у самовиявленні, автентичності, коли значна кількість енергії йде на програвання формальних ролей, підтримку «зовнішнього фасаду». Автентичний консультант служить для клієнта прикладом конгруентності і гнучкості поведінки, спонукаючи його до опанування такими формами самовияву.

2. Відкритість власному досвіду означає визнання, здатність рефлексивно усвідомити, назвати всі свої почуття, надаючи ціннісного статусу і позитивним переживанням, і почуттям страху, злості, гніву та ін. Тільки в такому випадку він може здійснювати саморегуляцію, бути щирим з клієнтом. Прийняття своїх почуттів формує у консультанта здатність до толерантного і ціннісного відношення до всіх переживань клієнта, а клієнту надає таке бажане відчуття прийнятості іншим.

3. Розвиток самопізнання. Чим більший у консультанта досвід самопізнання, саморозуміння, тим більше в нього можливості гнучко будувати стратегії поведінки.

До того ж погане саморозуміння саме по собі створює схильність до стресу, викликає почуття тривоги, занепокоєння, що центрує думки і переживання людини на самій собі. Саморозуміння завжди виникає як рефлексія певної діяльності. У співпереживанні, спільній діяльності консультант більше пізнає своїх клієнтів, і тим краще розуміє себе, і навпаки – чим краще знає про себе, тим краще зрозуміє і своїх клієнтів. Ефективному консультанту важливо мати адекватну самооцінку, переживати самоцінність, а свою індивідуальність сприймати як свій унікальний особистісно-професійний ресурс.

4. Сила особистості й ідентичність. Консультант повинен мати усвідомлену систему цінностей, чітку ієрархію мотивів, розуміти свої прагнення, мрії і намагатись керуватись цим у побудові професійного і життєвого шляху. Він має звертатися до життя з запитаннями (експериментувати в ньому, пробувати щось нове, щоб рухати його до певних цілей), відповідати на питання, поставлені йому життям, і постійно піддавати перевірці свої цінності. Відчуття своєї ідентичності, ціннісного стрижня дає особистості консультанта стійкість у непростих, емоційно насичених і непередбачуваних професійних відносинах з клієнтами.
5. Толерантність до невизначеності. Професійна криза, як й інші кризові, переломні періоди життя, супроводжується почуттями неясності, невизначеності. Однак, весь період розвитку особистості супроводжується постійним просуванням на «незнайому територію», із зони актуального в зону найближчого розвитку (за Л.С. Виготським). Вихід за межі актуального і свідоме діяльнісне опанування нового по суті і є процесом подолання професійної кризи дорослим. Консультанту необхідна впевненість у собі в ситуаціях невизначеності. Ця впевненість не є якоюсь спеціальною інтелектуальною установкою, результатом самонавіювання.

Витривалість у ситуаціях невизначеності у спілкуванні з клієнтом базується на впевненості консультанта в тому, що найкраща стратегія його поведінки – слідування автентичним переживанням, якими б вони не були, що саме вони становлять цінність цього контакту. Адекватний прояв почуттів консультантом, їх своєчасна рефлексія і введення їх в якості предмета у спільне поле діяльності у стосунках «консультант-клієнт» дає можливість клієнту пережити цінність своїх почуттів, розвивати толерантність до невизначеності, відчувати і усвідомлювати свій внутрішній ресурс переживання кризи.

6. Прийняття консультантом особистої відповідальності, що дозволяє вільно і свідомо здійснювати вибір у будь-який момент консультування і погоджуватися з доводами клієнта чи вступати з ним у продуктивне протистояння. Особиста відповідальність допомагає більш конструктивно сприймати критику, не запускаючи механізми психологічного захисту, служить корисним зворотним зв'язком для саморозуміння і професійного саморозвитку.
7. Якість і глибина відносин з клієнтом. У контактуванні з клієнтом консультант повинен забезпечити адекватний зворотний зв'язок, однак форма, у якій він це має зробити, виключає критику чи оцінювання. Вираз власних переживань за принципом «тут і зараз» є найкращою формою надання зворотного зв'язку. У такий спосіб психолог фасилітує процеси саморефлексії, саморозуміння, самооцінювання у клієнта. Це також забезпечує рівноправні стосунки «суб'єкт-суб'єкт», тоді як критика або навіть часті позитивні оцінки виводять консультанта в позицію «експерта», і, по суті, відбувається знецінення здатності клієнта обирати самостійні способи орієнтації в ситуації і долати власні проблеми.
8. Постановка реалістичних цілей. Ефективний консультант має розуміти обмеженість своїх можливостей, він не може однаково з усіма клієнтами успішно побудувати стосунки, допомогти всім клієнтам вирішити їх проблеми. Постановка реалістичної мети і відмова від професійних ілюзій – є профілактикою емоційного вигорання психолога, захищає його від почуття провини. Коли психолог допускає власну обмеженість, він може толерантно ставитись до недосконалості клієнта і як цінність сприймати і свою, і його свободу вибору тієї поведінки, яку ці два суб'єкти здатні здійснити в цей конкретний проміжок життя і за даних життєвих обставин.

Зрозуміло, що для розвитку цих професійно-значущих якостей психолог-консультант чи психотерапевт повинен пройти

такі види професійного навчання, в яких би мав нагоду не тільки отримати інформацію про нормативність чи відхилення у нормах психологічного розвитку особистості, а й пережити власний досвід комунікації, співпереживання з іншими, подолання власних труднощів і перешкод особистісного самовияву, саморозвитку, які й допомагають сформувати необхідні особистісні якості психолога. Проблема професійної підготовки психологів присвячена значна кількість досліджень, однак пошук ефективних форм професійного розвитку особистості залишається актуальним і нині.

Розглянемо інші різновиди психологічної та психотерапевтичної допомоги особистості в професійно-кризових ситуаціях.

До них, у першу чергу, можна віднести групові форми психотерапевтичного та психокорекційного спрямування. Так робота в групі для особистості, яка переживає професійну кризу, має ряд переваг.

По-перше, досвід перебування у спеціально організованих групах може допомогти у вирішенні проблем, які виникають у професійно-міжособистісній взаємодії. Група є певним мікрокосмом чи суспільством у мініатюрі, яке відображає в собі весь зовнішній світ і надає реалістичності штучно створюваним відносинам. У робочих колективах дорослі люди часто стикаються з такими факторами, як конфлікт інтересів, тиск партнерів, соціальні впливи, конформізм. У ході спілкування і взаємодії у психотерапевтичній (психокорекційній) групі особистість зустрічається з такими факторами, і новий досвід, набутий у спеціально створеному середовищі, згодом переноситься нею у зовнішній світ.

Друга потенційна перевага групи складається з можливості одержати зворотний зв'язок і підтримку від інших її членів, що мають подібні проблеми чи досвід, здатних завдяки цьому надати істотну допомогу. У процесі взаємодії, яка відбувається в групі, усвідомлюється цінність інших людей і потреба в них. У групі окрема особистість відчуває себе прийнятою іншими і

вчиться безоцінно приймати інших, що формує довіру до світу людей, вчить особистість отримувати допомогу і надавати її. У психологічно безпечній атмосфері, яка згодом встановлюється у групі, людина може засвоювати нові навички, експериментувати з новими стилями поведінки і отримувати досвід «перевірки реалій» у спеціально підібраній групі партнерів.

По-третє, у групі можна бути не тільки активним учасником подій, але, спостерігаючи за ходом групових взаємодій, можна ототожнювати себе з активними учасниками і використовувати результати цих спостережень під час оцінювання власних емоцій і вчинків. Велика кількість зворотних зв'язків створює відображення особистості відразу в багатьох ракурсах, дозволяє їй оцінити власну поведінку, розвиває саморефлексію.

По-четверте, у групі особистість неминуче потрапляє в положення, яке спонукає її до самодослідження та інтроспекції. Часто люди знають, чого вони хочуть, але, щоб заявити про це привселюдно, їм потрібно участь і підтримка.

Кожна спроба саморозкриття чи прогресивної самозміни члена групи викликає схвальну реакцію з боку інших її членів і, відповідно, підвищує самооцінку особистості. Усі разом ці переживання в групі формують ціннісне ставлення до особистісного зростання, самопізнання і самовдосконалення, підвищують у дорослої людини відчуття самоцінності Я.

Таким чином, незалежно від теоретичного спрямування психотерапевтичних груп, їх єднає наявність декількох групових процесів: 1) полегшення прояву емоцій; 2) створення почуття належності до колективу; 3) сприяння саморозкриттю; 4) знайомство з новими зразками поведінки; 5) можливість аналізу і порівняння особистісних особливостей окремих членів групи; 6) сприяння розвитку саморефлексії.

Психокорекційні групи поділяють на чотири категорії: групи організаційного розвитку чи рішення проблем; групи навчання керівників і розвитку міжособистісних навичок; групи особистісного розвитку; терапевтичні групи. На практиці задачі цих чотирьох типів груп перегукуються, наприклад, у багатьох

навчальних групах кінцевий результат є також і терапевтичним. Кожна з названих категорій груп може бути спрямована на широке коло завдань, які можуть бути чітко визначеними на початку роботи або спонтанно визначені в ході групових процесів; групи можуть розрізнятися за ступенем структурованості і тривалістю існування, вони можуть орієнтуватися на роботу зі здоровими людьми чи на лікування осіб із серйозними емоційними розладами. Гнучкість групових форм психотерапії дозволяє моделювати найрізноманітніші ситуаційні форми міжособистісних взаємодій, розробляти різні терапевтичні програми і працювати з різним віковим, професійним контингентом учасників.

I. Ялом виділив десять основних психотерапевтичних факторів, що характерні більшості психотерапевтичних (психокорекційних) груп: 1) згуртованість (як умова, досягнення групою успіху); 2) надія на покращення життя; 3) універсалізація (усвідомлення єдності, схожості власних труднощів і переживань з іншими людьми); 4) альтруїзм (усвідомлення власної потреби і корисності іншим); 5) надання інформації; 6) множинний перенос (у групі; як у моделі реального соціуму, відображаються реальні життєві відносини людини, завдяки членам групи сприйняття реалій або будь-яке порушення в царині взаємин з іншими людьми піддається перевірці і, за необхідністю, раціональній і реалістичній оцінці); 7) міжособистісне навчання (група створює умови для дослідження позитивних і негативних емоційних реакцій, а також аналізу й апробації нових форм поведінки); 8) розвиток навичок спілкування; 9) наслідування поведінки (через спостереження за іншими: використовуючи механізм наслідування, учасник експериментує з наявними в групі новими для себе зразками поведінки); 10) катарсис (прояв у поведінці довго стримуваних почуттів приносить відчуття полегшення і звільнення, але до речі, в результаті катарсису зростає усвідомлення цінності інших членів групи, які створюють обстановку безпеки і розуміння). Усі ці фактори або феномени психотерапевтичної групової роботи

поєднує також наявність процесів ціннісного творення (цінність самої особистості; її переживань, унікальності й єдності з іншими, зі світом; цінність соціуму і цінність конструктивної взаємодії з ним; цінність свідомого, критичного відображення реалій життя, рефлексивного самосприймання та свідомої побудови комунікації тощо), смислопородження.

Інші переваги роботи з групами є наслідками особливостей окремих підходів чи теорій, на яких вони базуються. Не маючи можливості здійснити огляд інших групових форм психотерапевтичної допомоги особистості в переживанні і подоланні професійної кризи, обмежимося їх переліком. Це такі види групової психологічної роботи: групи тренінгу або Т-групи (К. Левін); інкаунтер-групи (К. Роджерс, В. Шютц); гештальт-групи (Ф. Перлз); групах психодраматичного спрямування (Я.Л. Морено); групи тілесно-орієнтованої терапії (В. Райх, О. Лоуен, М. Фельденкрайс, ін.); темоцентрована групова терапія – ТЦТ (І. Кон); транзактний аналіз (Е. Берн), групи арт-терапії, групи тренінгу вмінь та багато інших.

Окремим напрямком роботи психологів щодо надання своєчасної допомоги у переживанні професійної кризи дорослим є створення таких соціально-психологічних умов, за яких особистість набувала б мотивації до самопізнання, самодіагностики, саморегуляції професійно-обумовлених негативних змін на тілесному, психологічному, духовному рівні, самостійно опановувала б інформацію щодо способів самопомоги, самовдосконалення, прагнула б до максимального самовираження, гармонійного існування зі світом людей і світом природи, до досягнення акме, не тільки в професійній сфері, а й у житті в цілому.

Важливими завданнями є державна підтримка самої психологічної науки і практики, популяризація психологічних знань і досягнень, сприяння доступності психологічних послуг населенню, формування у суспільстві культури психологічної допомоги. До вирішення цих завдань має долучатись широке коло інших фахівців – педагоги, соціальні працівники, управ-

лінці, керівники освіти, представники культури, ЗМІ, інші соціально широкі верстви з метою не тільки популяризації психологічних знань і послуг, а й для ствердження духовних орієнтирів суспільного розвитку нашої країни. У зв'язку з цим постає також проблема якісної професійної підготовки та перепідготовки психологів для вирішення різного роду завдань, які стосуються і академічних наукових досліджень, і питань практичної допомоги (як окремій особистості, так і організаціям), і питань професійної орієнтації та освіти, і питань психопрофілактики тощо.

Враховуючи фактори та психологічні умови, що впливають на спрямування професійної діяльності дорослої людини за кризовим вектором розвитку, можна зробити висновок, що психологічна наука і практика можуть бути спрямованими не тільки на допомогу особистості у конструктивному подоланні професійної кризи тоді, коли вона вже відбулася. Не менш важливими завданнями психології є створення певної системи профілактики та попередження тих варіацій дестабілізації професійної діяльності, які можуть викликати професійні деформації особистості, деструктивні зміни в характері самої діяльності, появу явищ стагнації, дезадаптації тих, хто працює, з усіма можливими негативними наслідками для психологічного, фізичного та соціального здоров'я людей.

У цілому така система психологічної допомоги та профілактики професійно-кризових деструкцій має ставити максимально реалістичні завдання. Суб'єктом професійного розвитку завжди залишається сама особистість. Саме вона обирає, переживає, вирішує, діє. Тому слід зазначити, що ніяка система психопрофілактичної роботи цього спрямування не може забезпечити і гарантувати безкризовий професійний розвиток конкретній особистості, оскільки психологічна криза може детермінуватись неповторним поєднаннями різних факторів. До них належать і індивідуально-своєрідні властивості особистості, і раптовість та стресогенність факторів зовнішнього впливу, і особливість соціально-психологічних змін макросередо-

вища, і динамізм вимог та якостей ринку праці і конкретної професії та ін. До того ж, як було вже розглянуто, самі кризи розвитку є в певному вияві явищем закономірним, містять значний потенціал для прогресивного змінювання суб'єкта, діяльності, соціуму; і дестабілізаційні процеси професійног розвитку є настільки ж закономірними і невід'ємними, як і процеси стабілізації, гармонізації. Однак, те, за якими принципами організовується та діє соціум, на ствердження яких суспільних цінностей він є спрямованим – і на рівні малих груп, і на рівні макросередовища, – створює той культурно-історичний та соціально-психологічний життєвий і професійний простір, з яким взаємодіє особистість, до якого долучається, співтворцем якого стає.

Таким чином, із позиції особистісно-аксіологічного підходу психологічна допомога особистості в ситуації професійної кризи та психопрофілактика деструктивних тенденцій професійного розвитку та негативних наслідків переживання професійних криз вимагає комплексного врахування зв'язків у системі (суб'єкт професійної діяльності – професійне середовище – соціальне життєве середовище). Зміст і спрямованість різних видів діяльності практичних психологів потребують тісної співпраці представників академічної психології та психологів-практиків і мають бути певним чином відображені в програмах вузівської та післядипломної підготовки. Незалежно від того, в якій саме моделі психологічної служби працює психолог, він має бути обізнаним щодо інших моделей, оскільки так чи інакше у роботі йому доводиться враховувати і широкий соціальний контекст, і індивідуально-особистісні особливості людей.

Література:

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни. – М.: Мысль, 1991. – 299 с.
2. Алікіна Н.В. Психологічний захист особистості: особливості сьогодення // Наукові студії із соціальної та політичної психології: Зб. наук. статей / АПН України, Ін-т соціальної та політичної психо-

логії; Редкол.: С.Д. Максименко, М.М. Слюсаревський та ін. – К.: «Видавництво «Сталь», 2000. – Вип. 4 (7). – С. 86-91.

3. Анциферова Л.И. Личность в трудных жизненных ситуациях: переосмысление, преобразование ситуаций и психологическая защита // Психологический журнал. – 1994. – № 1. – С. 3-18.

4. Анциферова Л.И. Психология формирования и развития личности. – Психология в трудах отечественных психологов. – СПб.: Питер, 2002. – С. 207-212.

5. Анциферова А.М. Способность личности к преодолению деформаций своего развития // Психологический журнал. – 1999. – № 1. – С. 6-19.

6. Анциферова Л.И. Психологические закономерности развития личности взрослого человека и проблема непрерывного образования // Психологический журнал. – 1980. – № 2. – С. 52-60.

7. Ахмеров Р.А. Биографический тренинг при кризисах середины жизни // LifeLine и другие новые методы психологии жизненного пути / Сост. и общ. ред. А.А. Кроника; послесл. Н.И. Головахи. – М.: Издательская группа «Прогресс» – «Культура», 1993. – С.140-151.

8. Барабанщиков В.А. Восприятие и событие. – СПб.: Алетейя, 2002. – 512 с.

9. Балл Г.О. Взаємозв'язок рівнів особистісної розвиненості й соціальної адаптованості // Структура особистості обдарованої дитини у віковому вимірі: Мат-ли Всеукр. наук.-практ. семінару 20 жовтня 2010 р., м. Київ. – К.: ІОД НАПН України, 2010. – С. 14–19.

10. Балл Г.О. Орієнтири сучасного гуманізму (в суспільній, освітній, психологічній сферах): Видання друге, доповнене. – Житомир: ПП «Рута», Видавництво «Волинь», 2008. – 232 с.

11. Балл Г.О. Феномен вибору в контексті соціальної поведінки // Соціальна психологія / Балл Георгій. – К., 2005. – № 1. – С. 3-13.

12. Балл Г.О., Нікуленко О.О. Трагування вчинку у психологічних концепціях С.Л.Рубінштейна і В.А.Роменця // Психологія і суспільство. – 2011 – № 2. – С. 124–129.

13. Батурина Н.А. Ситуативная и личностная беспомощность // 52-я науч. конференция: Мат-лы конф. преподавателей фак-та психологии / Под ред. Н.А. Батурина. – Челябинск: Изд-во ЮурГУ, 2000. – 47 с.

14. Бех І.Д. Духовна енергія вчинку // Освіта і упр. – 2005. – № 1. – С. 51-70.
15. Бех І.Д. Виховний здобуток почуттєвих вкладів учасників суб'єкт-суб'єктної взаємодії // Світ виховання. – 2005. – № 2. – С. 6-9.
16. Бех І.Д. Онтологія вчинку як критерію розвитку особистості // Теорет.-метод. пробл. виховання дітей та учнів. молоді: Зб. наук. пр. / АПН України. Ін-т пробл. виховання. – К., 2004. – Вип. 6, кн. 1. – С. 7-17.
17. Боровинская А.В., Фролов Ю.И. Кризис 30 лет и модели поведения женщин // Психология зрелости и старения. – 2001. – № 6. – С. 34-43.
18. Братусь Б.С. К проблеме развития личности в зрелом возрасте. – Вестн. Моск. ун-та. – Сер. 14. – Психология, 1980. – №2. – С. 3-12.
19. Бринза І. В. Особливості переживання професійної кризи у осіб з різним типом емоційності : автореф. дис. ... канд. психол. наук / Бринза Ірина В'ячеславівна. – К., 2000. – 16 с.
20. Божович Л.И., Неймарк М.С. «Значащие переживания» как предмет психологии // Вопросы психологии, 1972. – № 1. – С. 130-134. (совместно с М.С. Неймарк).
21. Будницька О.А. Індивідуально-особистісні детермінанти емоційних переживань у психотравмуючих ситуаціях: автореф. дис. ... канд. психол. наук / Олександра Анатоліївна Будницька. – К., 2001. – 19 с.
22. Василюк Ф.Е. Психология переживания. – М.: Изд-во МГУ, 1984. – 200 с.
23. Додонов Б.И. Эмоция как ценность. – М.: Политиздат, 1978. – 272 с.
24. Гуманістична психологія: Антологія в 3 т. / За ред. Р. Трача, Г. Балла. – Том II: Психологія і духовність: (Світоглядні аспекти гуманістично зорієнтованих напрямів у сучасній західній психології). – К.: Унів. вид-во ПУЛЬСАРИ, 2005. – 279 с.
25. Життєві кризи особистості: У 2-х ч. / За ред. Л.В. Сохань, І.Г. Єрмакова. – К.: ІЗМН, 1998. – Ч. 1. – 356 с.; Ч. 2. – 568 с.

26. Зимбардо Ф., Ляйппе М. Социальное влияние. – Спб.: Питер, 2001. – 448 с.

27. Карпенко З.С. Життєві орієнтації у феноменологічному полі кризової особистості // Наукові студії із соціальної та політичної психології: Зб. наук. статей / АПН України, Ін-т соціальної та політичної психології; Редкол.: С.Д. Максименко, М.М. Слюсаревський та ін. – К.: «Видавництво «Сталь», 2000. – Вип. 4 (7). – С. 48-54.

28. Либин А.В. Стиль человека: психологический анализ / Под ред. А.В. Либина – М.: Смысл, 1998. – 159 с.

29. Лушин П.В. Об экологичности психологического воздействия: экофасилитативная логика // науч.-практ. журн. «Практическая психология и социальная работа». – №6. – 2010.

30. Малкина-Пых И.Г. Возрастные кризисы взрослости. – М.: Изд-во Эксмо, 2005. – 416 с.

31. Максименко С.Д. Генезис существования личности.: – К: Издательство ООО «КММ», 2006, – 240 с.

32. Максименко С. Д. Розвиток психіки в онтогенезі. – К.: Форум, 2002. Том 1. – 319 с.

33. Моляко В.А. Творческая конструкторология (пролегомены) / В.А. Моляко. – К.: Освіта України, 2007. – 388 с.

34. Ничкало Н.Г. Професійна освіта і навчання: проблеми взаємозв'язку з ринком праці / Ю. Вайс, Н. Ничкало, А. Сімак [та ін.] // Формування широкої кваліфікації робітників: Вклад ПТО у розвиток трудового потенціалу ХХІ століття (зб. матеріалів). – Ніжин: Аспект-Поліграф, 2007. – 168 с. – С. 134-147.

35. Помиткін Е.О. Психологія духовного розвитку особистості: Монографія. – К.: Наш час, 2005. – 280 с.

36. Рибалка В.В. Аксиологічні основи психологічної культури особистості: Навч.-метод. посіб. / В.В. Рибалка – К.: АПН України, Ін-т пед. освіти і освіти дорослих; Ін-т обдарованої дитини; АПН і МОН України, Укр. наук.-метод. центр практ. психології і соц. роботи. – Чернівці: «Технодрук», 2009. – 228 с.

37. Рибалка В.В. Методологічні питання наукової психології (Досвід особистісно центрованої систематизації категоріаль-

но-поняттєвого апарату): навч.-метод. посіб. / В.В. Рибалка. – К.: Ніка-Центр, 2002. – 204 с.

38. Саннікова О.П. Психологічна криза і проблема індивідуальних відмінностей // Наукові студії із соціальної та політичної психології: Зб. наук. статей / АПН України, Ін-т соціальної та політичної психології; Редкол.: С.Д. Максименко, М.М. Слюсаревський та ін. – К.: «Видавництво «Сталь», 2000. – Вип. 4 (7). – С. 54.

39. Титаренко Т.М. Чому і як особистість стимулює дебют життєвої кризи // Наукові студії із соціальної та політичної психології: Зб. наук. статей / АПН України, Ін-т соціальної та політичної психології; Редкол.: С.Д. Максименко, М.М. Слюсаревський та ін. – К.: «Видавництво «Сталь», 2000. – Вип. 4 (7). – С. 3-11.

РОЗДІЛ ІV. GERONTOПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД НАВЧАННЯ ОСОБИСТОСТІ ПОХИЛОГО ВІКУ

4.1. Теоретичні, методологічні та інноваційні засади сучасної геронтопсихології

У другій половині ХХ століття у вітчизняній психології з'являється нова галузь, що стало наслідком онтологізації психологічної науки, її ще більшого наближення до вивчення проблем життя. Особливо чітко відповідні онтологічні тенденції виявилися у науковій школі Б. Г. Ананьєва, в якій були закладені основи соціальної та психологічної геронтології. Поступово у працях представників цієї школи, зокрема М. Д. Олександрової, визначалися теоретичні та методологічні основи геронтопсихології – науки про старіння, геронтогенез, тобто «такий запрограмований природним відбором період онтогенезу, в якому відбувається становлення старості і який завершується смертю... У процесі геронтогенезу катаболізм (руйнація) починає різко домінувати над процесом анаболізму (накопичення), енергетичний баланс не відтворюється достатньою мірою, життєвих ресурсів стає все менше і менше, живе поступово переходить у мертве... Можна сказати, що процеси асиміляції поступаються при цьому процесу дисиміляції, і організм поступово слабшає і вмирає... Тобто геронтогенез являє собою складний, суперечливий, нелінійний і фазний процес старіння. Як природний процес, геронтогенез реалізується зростанням недостатності таких біологічних механізмів життєдіяльності, як метаболізм, гомеостаз і чутливість. Разом з тим, у геронтології та геронтопсихології велике значення мають соціальні, економічні, етичні та психологічні питання. Геронтологи при цьому підкреслюють розбіжності між старінням організму тварин і старінням особистості, якою є лише людина. Останнім і займається геронтопсихологія, яка, за однією із запропонованих класифікацій, розглядає три стадії старіння: 1) «Віддален-

ня людини від справ» (або, за виразом Д. Бромлея, «відставка», що відбувається у 65-70 років). 2) Власне старість (71 і більше років). 3) Дряхлість, хвороблива старість і смерть (після 90 років з максимумом біля 110 років у європейців)» [7, с. 129-132].

Спеціалісти виділяють такі суб'єктивні показники, скарги людей похилого і старечого віку, як зниження фізичної та психічної енергії і активності, координації рухів, послаблення пам'яті, втрата працездатності й певна втомлюваність, а також поява таких емоційно-вольових станів, як безпричинна туга, утруднення у стримуванні імпульсів, уповільнення процесів сприймання, слабкість здатності до критики й осмислення оточуючого тощо [7, с. 170].

В останні роки геронтологи переносять початок старіння на більш ранні роки і вважають, що явні його ознаки спостерігаються вже після 30 років, а в умовах мегаполісів – після 26 років. Деякі ж спеціалісти, враховуючи дані генетики і фізіології, відносять початок геронтогенезу навіть до пренатального періоду, адже процеси анаболізму і катаболізму, асиміляції та дисиміляції, власне життя і смерті, починаються вже у процесі народження людини і супроводжують все її життя. Отже, у психології виникає ситуація, коли дані геронтопсихології мають бути зіставлені, доповнені, якщо не інтегровані, з традиційними поглядами вікової та педагогічної психології, які стосуються переважно дитячого та молодого віку. Тим самим процес онтогенезу особистості набуватиме все більш точної наукової характеристики.

Геронтопсихологія як відносно молода психологічна наука має спиратися у своєму становленні, з одного боку, на теоретичні і методологічні засади загальної та інших галузей психології, таких, як все та ж вікова і педагогічна психологія, медична психологія, патопсихологія, нейропсихологія, практична психологія з притаманними їй напрямками роботи (психологічна просвіта, психодіагностика, психологічне консультування, психотерапія і реабілітація, соціальна педагогіка тощо). А з іншого боку, геронтопсихологія враховує дані ге-

ронтології як галузі медицини і межує із соціальною геронтологією, історією, філософією, екологією тощо. Звичайно, що в цій фактично міждисциплінарній науці поступово складаються власні методологічні підходи, закони, принципи, гіпотези, методи, формуються напрямки теоретичної і практичної геронтопсихології, які мають свою специфіку. Так, проблеми теоретичної геронтопсихології тісно переплітаються з філософськими і природничо-науковими аспектами перебігу життя людини, з її перспективами, з питаннями часової обмеженості й вічності життя особистості, при цьому беруться до уваги факти тривалості різних форм життя як у міжвидовому, так і внутрішньовидовому плані розуміння *homo sapiens*. А це дає підстави розглядати як взаємно доповнюючі такі інноваційні напрямки практичної роботи з людьми похилого віку і старечими, як, приміром, геронтопсиходіагностика та геронтопсихопрогностика.

Ці та інші обставини викликають потребу розглянути, так само як і у випадку загальної психології, *методологічний простір і час* геронтопсихології, що включає в себе відповідні рівні, міждисциплінарні взаємозв'язки, закони, принципи, підходи, проблеми, методи, технології тощо [15]. Тому розглянемо їх із врахуванням специфіки цієї науки. При цьому слід одразу ж наголосити, що в центрі методології геронтопсихології має стояти категорія особистості в процесі її розвитку впродовж усього життя. Показовим у цьому плані є назва фундаментальної праці Л. І. Анциферової, друге видання якої вийшло 2006 року – «Розвиток особистості і проблеми геронтопсихології» [3]. Саме вікові особливості геронтогенезу особистості визначають сутність проблем геронтопсихології як науки про довголіття людського тіла, душі і духу. Розглянемо в цьому плані сім рівнів методологічного простору і часу геронтопсихології:

1. Філософсько-психологічний рівень методології представлений філософією і психологією довголіття особистості, що відповідають законам діалектики, принципам причинно-наслідкового детермінізму і випадковості,

теорії пізнання, культурологічним, аксіологічним, акмеологічним підходам, формальній і неформальній логіці, філософським категоріям простору і часу, життя людства і особистості в його безмежності й вічності, специфічним методам пізнання проблем старості і довголіття.

2. **Загальнонауково-психологічний рівень** включає, зокрема, природничо-гуманітарний, системний, інформаційний, міждисциплінарний підходи, методи вищої математики, теорію вірогідності і математичну статистику, закони квантової фізики, хімії, біології, еволюційне учіння Ч.Дарвіна з принципами спадковості і мінливості, природного і штучного відбору, генетики, медицини, власне геронтології, екології, навіть геології і мінералогії, приміром, виділений В. І. Вернадським принцип симетрії у побудові об'єктів (та порушення симетрії – дисиметрії і відсутності симетрії – асиметрії).
3. **Теоретико-психологічний рівень** геронтопсихології пов'язаний із головними методологічними принципами вітчизняної психології – детермінізму, відображення, розвитку психіки, єдності психіки (особистості) і діяльності, системно-структурним принципом, з законами Л. С. Виготського щодо культурно-історичної теорії розвитку вищих психічних функцій (соціогенезу-індивідогенезу, опосередкування-розопосередкування, інтеріоризації-екстеріоризації, ідентичності індивідуальної поведінки людини у соціальній ситуації і навпаки, соціальної ситуації індивідуальному розвитку психіки, зони найближчого і перспективного розвитку особистості тощо) та ін., теоріями і методами експериментальної психології, приміром, біографічним методом. Враховуються також закони теорії асоціацій – тотожності, контрастності, сполучення, випадкових асоціацій тощо. З цих методологічних позицій вивчаються геронтопсихологічні проблеми.
4. **Психолого-прикладний рівень** методології геронтопсихології включає відповідні принципи прикладного роз-

гляду проблем здоров'я і довголіття, проектний підхід, технології конкретних галузей психологічної науки, зокрема, психології праці, медичної, вікової, педагогічної, соціальної тощо психології. На цьому рівні, так само як і на наступному, важливими для прикладних і практичних геронтопсихологів постають інноваційні питання, тобто такі, що полягають у впровадженні геронтопсихологічних знань, умінь і навичок у прикладні психологічні галузі та у безпосереднє життя кожної людини, яка зацікавлена у продовженні тривалості свого життя на оптимальному для кожного віку рівні життєдіяльності, працездатності та громадянської спроможності.

5. **Практично-психологічний рівень** містить у собі принципи і напрямки діяльності практичних психологів і соціальних педагогів з вирішення життєвих, зокрема, вікових проблем особистості з метою збільшення тривалості її життя при збереженні його якості; мова йде про такі напрямки, як геронтопсихопросвіта, геронтопсиходіагностика, геронтопсихопрогностика, геронтопсихологічне консультування, терапія і реабілітація як види геронтопсихологічного супроводу особистості впродовж усього її життя і особливо – у критичні його фази тощо.
6. **Онтопсихологічний рівень**, тобто рівень вивчення конкретних життєвих психологічних проблем особистості, покращення якості, тривалості життя особистості на основі узагальнення, наукового досвіду оптимізації життєдіяльності, мудрості поколінь, дотримання норм, правил, рекомендацій і порад щодо здорового способу життя і збільшення його тривалості геронтопсихологічними засобами супроводу тощо.
7. **Академічно-психологічний рівень**, на якому представлена геронтопсихопедагогіка з її систематизованими програмами, учбовими планами, змістом і методами викладання основ здоров'я і довголіття, геронтопсихології, у навчальних закладах, зокрема у вищих, професійного

навчання геронтопсихологів і геронтопедагогів, а також геронтопсихологічної підготовки населення в системі освіти дорослих [15].

Вже перші кроки у становленні геронтопсихології показали однобічність традиційної психології в розумінні розвитку психіки, її захопленість переважно лише першими періодами онтогенезу психіки, внаслідок чого процес старіння виявився вивченим явно недостатньо. Реакцією на такий стан став всевіковий підхід у геронтопсихології, який дозволив охопити увесь період життя людини – від народження до смерті. Хоча елементи всевікового підходу закладалися ще на початку ХХ століття у працях Ш. Бюлер, Е. Еріксона, С. Холла, К. Юнга та ін., відповідні експериментальні дослідження розпочалися в останні півстоліття і були стимульовані, як про це пише Пауль Б. Балтес, в основному, трьома обставинами: а) демографічними змінами, зокрема, збільшенням відсотку похилих людей у загальному народонаселенні; б) виникненням геронтології як науки про дослідження віддалених провісників старіння; в) «постарінням» тих, хто проводив класичні лонгітюдні дослідження дитячого розвитку у 20-30-ті роки минулого століття. Це підштовхнуло вікову і педагогічну психологію до визнання наукової та суспільної значущості аналізу усього прижиттєвого розвитку людини [7, с. 137-138].

Всевіковий підхід сформулював ряд положень, серед яких одним з найважливіших є твердження, що *інтелектуальний розвиток є різноспрямованим і відбувається усе життя*. Розвиток інтелекту, так само як і процесів, що беруть свій початок не з моменту народження, а пізніше, характеризується як система різноманітних варіантів змін, які відрізняються, приміром, за часовими показниками виникнення, тривалості та закінчення. Вони відповідають численним вимогам і можливостям, приміром, так званім «завданням розвитку», з якими людина стикається у процесі життя. «Завдання розвитку включають групи проблем, вимог і життєвих ситуацій, що породжуються біологічним розвитком, соціальними очікуваннями і власними

діями людини. Ці проблеми «змінюються в ході життя і надають спрямування, силу і наповнення... розвитку» психіки [цит. по 7, с. 139]. Тому психічний розвиток впродовж життя характеризується багатовимірністю та багатоспрямованістю.

Це підтверджується, зокрема, появою у дорослості та старості нових форм інтелекту, що пов'язується геронтопсихологами з явищами, властивими саме пізнім періодам життя людини. Мова йде про явища дальньої ремінісценції, перегляду власного життя, феномен реконструювання і ревізії свого життя, що може виникнути саме у пізньовіковий період. Йдеться також про такі новоутворення особистості, як мудрість, автобіографічна пам'ять, система експертних знань і життєва та професійна компетентність.

Спеціалістами по соціальному інтелекту та життєвій мудрості «були описані дві основні сфери, в яких можуть спостерігатися, головним чином, позитивні зміни у предметно-змістовому інтелекті другої половини життя: практичний розум і сфера знань про фундаментальні життєві закони і реалії. Мудрість була, в першу чергу, виділена як така форма предметно-змістовного інтелекту, котра може продовжувати вдосконалюватися або навіть вперше виникати у дорослому віці. В межах одного з підходів мудрість визначається як «експертні знання про фундаментальні життєві закони і реалії» [7, с. 142]. Експериментальні дані свідчать про те, що люди похилого віку володіють також добре розвинутими системами знань про ситуації, які вимагають планування життя. Вони демонструють високий рівень виконавчої культури тощо. У наш час складається психологічна теорія мудрості, про що свідчать праці таких психологів, як П. Б. Балтес, Л. І. Анциферова та ін [3; 5; 7].

Другим важливим положенням усевікового підходу є твердження про те, що будь-який розвиток характеризується *певною динамікою росту (надбань) та зниження (втрат)*. Розглядаючи старіння як один із аспектів розвитку, спеціалісти встановили, що останній слід визначати як будь-які, позитивні чи негативні, зміни адаптивних можливостей організму. Роз-

виток на кожному відрізку життєвого шляху є водночас вираженням характеристик росту (надбань) та зниження (втрат).

Кожний крок просування у психічному розвитку приносить як нові адаптивні можливості, так і втрату певних минулих можливостей та здібностей. Це надає підстави розглядати процес адаптації в цілому через розуміння усього прижиттєвого розвитку як взаємодію, динамічні взаємовідношення між надбаннями і втратами. «Процес вибіркової оптимізації з компенсацією має три властивості, кожна з яких пов'язана із зіставленням придбань і втрат: а) неперервні зміни спеціалізованих форм адаптації як загальна риса усього прижиттєвого розвитку; б) адаптація до умов біологічного і соціального старіння з їх зростаючими обмеженнями пластичності; в) індивідуальні вибіркові компенсаторні зусилля, спрямовані на подолання зростаючих з віком труднощів для збереження повноцінного життя» [7, с. 144-145].

Третє фундаментальне положення всевікового підходу стосується *великої пластичності* процесу розвитку, багатоваріантністю розвитку однієї й тієї ж людини, що визначає той потенціал, яким вона володіє для реалізації різних форм поведінки і розвитку. Це було підтверджено дослідженнями вправляємості пізнавальних функцій людей похилого віку, які показали, що пластичність вікових розбіжностей у другій половині життя є більшою за ту, що притаманна дитячому віку. Використовуючи прихований резерв знань і компетентність, похилі люди можуть виконувати інтелектуальні вправи на тому ж рівні, що і молоді люди. Пластичність інтелекту дозволяє по-різному ставити проблему його кордонів і меж розвитку психіки в різні віки, в тому числі похилому та старечому, досліджуючи три градації пластичності, зокрема: а) базовий рівень інтелектуальної діяльності; б) основний резерв можливостей; в) резерв розвитку можливостей [7, с. 147-149].

Дуже важливими є генетичні аспекти геронтології, а тому і геронтопсихології та геронтопедагогіки. Вони розкриваються в особливостях впливу спадкових чинників, які діалектично

диференціюються на матеріальні та духовні, біологічні та соціальні, що сконцентровані в поняттях геному та феному, генотипу і фенотипу, геноменального та феноменального світу людини, природженої поведінки, та інтенсивно вивчаються в останні роки у психогенетиці [13].

Наступні положення всевікового підходу стосуються *культурно-історичної зумовленості і контекстуальності феномену довголіття* – вони розширюють спектр впливів, що детермінують розвиток поведінки людини похилого і старечого віку. Спеціалістами була розроблена таксономія груп впливів на геронтогенез, зокрема таких, як: історичні та культурні фактори; діалектичність і контекстність розвитку тощо. В якості основних джерел міжкогортних розбіжностей в розвитку розумових здібностей протягом життя виступають три групи факторів, що пов'язані з освітою, здоров'ям та професією. Для систематизації численних факторів психічного розвитку була запропонована трифакторна модель, яка відображає три категорії впливу, на які має реагувати та діяти індивід у процесі розвитку: вікові, історико-часові та індивідуальні – вони діють протягом усього життя, їх вплив з часом акумулюється і від них залежить хід усього розвитку людини [7, с. 152-153].

Прихильники всевікового підходу переконані в необхідності широкого *міждисциплінарного підходу* у вивченні усього розмаїття факторів, які визначають межі й спрямування різних варіантів розвитку психіки в онтогенезі. Можливості окремої дисципліни в цьому обмежені. Тому для ефективного вивчення цих факторів необхідні зусилля представників цілого комплексу наук, зокрема медицини, геронтології, філософії, культурології, історії, педагогіки, соціології, психології, економіки та ін. У цьому плані їх погляди збігаються з ідеями Б. Г. Ананьєва про комплекс наук, необхідних для вирішення проблем людинознавства [2]. Саме за цих умов геронтопсихологія має великі перспективи.

Важливим для розуміння сутності старіння і визначення шляхів довголіття став *соціально-геронтопсихологічний під-*

хід, в центрі якого постали питання впливу на геронтогенез суспільства і культури певних інститутів суспільства і держави, таких, як сім'я, економіка, урядова політика, релігія, наука, освіта тощо.

Слід особливо відмітити роль конкретного соціального контексту, в якому відбувається перебіг життя людини. Його утворює, передусім, тип соціальності, якщо розрізняти, приміром, малі та великі групи, типи організації та управління, зокрема такі, як авторитарність, демократія та лібералізм. Вони створюють сприятливі чи утруднюючі, гармонізуючі або дисгармонізуючі геронтопсихологічні умови.

Найбільш сприятливим для здоров'я і довголіття виявився демократичний тип соціальності [16]. Статистика свідчить, що у країнах з розвинутим демократичним устроєм тривалість життя на 10 і більше років перевищує тривалість життя у країнах з авторитарним, тоталітарним або перехідним до демократії типом організації. Наприклад, у Швейцарії як країні з найрозвинутішою демократією середня тривалість життя сягає майже 83 років, там немає вже півтори століття війн, відсутні страйки тощо. В Україні ж, яка тільки переходить до реальної демократії, середня тривалість життя залишається на рівні 69-70 років. Те ж саме можна сказати і про постановку системи охорони здоров'я в країнах з різними політичними системами.

Соціальна геронтологія як галузь загальної геронтології вивчає й інші аспекти проблеми довголіття. Приміром, К. Тиббітс виділяє соціально-психологічні питання, що пов'язані з придатністю старих до роботи у сфері сучасного виробництва, науки і культури, адже реальні темпи їх змін та модернізації ставлять серйозні вимоги до недостатньої професійної мобільності літніх людей. Гострими є питання нмзької психологічної готовності літніх людей до звільнення з роботи, виходу на пенсію, банкрутства фірм тощо [7, с. 202-203]. До перерахованих треба додати питання «зайнятості» старих людей, їх розсуспільнення, втрати здатності до комунікації, потрапляння їх в так звані «групи пригнічених» тощо.

Важливими постають для людей в цей віковий період, що отримав назву «третього віку», зміни у сімейних стосунках, пов'язані з розпадом патріархальної сім'ї, погіршенням статусу похилих у сім'ї, ставленням дітей та онуків до них, які часто не зацікавлені в отриманні життєвого досвіду, мудрості, знань і традицій старшого покоління, вони часто байдужі до старшого покоління, яке прагне бути вчителями для молоді. Згідно з передбаченнями данського соціолога Е. Фріїза, більшість старих людей значно ізольовані від суспільства, в тому числі й від сім'ї; старі робітники не можуть отримати робочі місця внаслідок негативного ставлення до них з боку роботодавців, деяким з яких притаманна так звана геронтофобія, тому матеріальний стан значної частини старих незадовільний, вони живуть у гірших економічних умовах, мають нижчий дохід тощо.

Ще один аспект соціально-психологічного підходу полягає в тому, що старі люди мають недостатню здатність до соціальної адаптації, вони недостатньо захищені, що є наслідком різноманітних негативних соматичних та психічних змін в їх особистості [7, с. 205-207].

З соціально-психологічним підходом тісно пов'язаний *особистісно-геронтологічний підхід*, що спирається на системне розуміння особистості, її психологічної структури, психологічної діяльності та розвитку, роль особистісних ресурсів у зміцненні здоров'я та забезпеченні довголіття. Особистість в цілому та її основні властивості виступають дієвими ресурсами оздоровлення та оптимізації довголіття людини.

Всесвітовий підхід може бути доповнений, на наш погляд, так званим *імуно-психозахисним підходом*, який передбачає активізацію широкого спектру засобів захисту, стійкості, протидії людини негативній дії ряду шкідливих фізичних, хімічних, біологічних, психологічних, соціальних чинників. Захист здоров'я і довголіття людини здійснюється, з одного боку, традиційно – в біологічному, медичному плані, а з іншого боку, – засобами психологічного захисту, духовно, має зовнішній та внутрішній бік. Тобто, в цьому підході можуть бути об'єднані

медичні та психологічні механізми збереження, захисту, стійкості життя, здоров'я та довголіття людини. Ми пропонуємо розрізняти та інтегрувати в такому разі дію власне імунологічного і психозахисного механізмів стабілізації стану особистості в умовах руйнівного впливу негативних зовнішніх та внутрішніх чинників. Ці механізми мають враховувати дію діалектично пов'язаних між собою природних і соціальних асимілятивних та дисимілятивних, вітальних та мортальних сил, діючих на організм і психіку людини. У психології цими питаннями займалися З. Фрейд, А. Фрейд та інші.

Інноваційно-геронтопсихопедагогічний підхід має враховувати ту обставину, що знання законів, закономірностей, принципів геронтології та геронтопсихології надзвичайно важливі для кожної людини і тому мають формулюватися у такому вигляді, який сприяв би їх практичному запровадженню у життя та навчання особистості, забезпечував довершеність, повноцінність, перфектність (а не фрагментарність, частковість, безрезультативність) виконання біологічного і соціального проєкту життя та його максимально тривалу дію. Цей підхід значною мірою спирається на поняття ортобіозу І. І. Мечникова [12] та вітаукту В. В. Фролькіса [20].

Звичайно, що перераховані вище підходи мають значення лише в контексті покращення якості життя у таких його аспектах, як тривалість, освіченість, добробут, що вимагає *онтопсихологічного* підходу. Останній базується на засадничій ролі закономірних проявів життя, таких, як спадковість, здоров'я, популяційність, генеративність тощо.

Еколого-геронтопсихологічний підхід означає, що особистість має обирати чи створювати навколо і всередині себе найбільш сприятливе для здоров'я і довголіття природне і штучне середовище за багатьма параметрами – фізичними, хімічними, біологічними, соціальними, психологічними, духовними тощо.

Незважаючи на відносно молодий статус, геронтопсихологія вже має свої *закони і закономірності*. Це, передусім, закон

гетерохронності, тобто різночасовості розвитку різних сторін особистості, за яким різні підструктури й функції особистості мають різний темп і якість перебігу, певну почерговість у процесі інволюційного розвитку тощо. Так, О. Ф. Рибалко вивчала факт затримки часу мовної реакції у похилих людей при тому, що змістовна сторона мовлення залишається на високому рівні. Подібна діалектика гетерохронності спостерігається в пам'яті, у перцептивній сфері тощо [7, с.133-135]. За цим законом можна виділити неоднакову тривалість існування різних боків особистості, якщо розглядати її як єдність тіла, душі й духа [18]. Ця тривалість може змінюватися від миттєвостей до безмежних у часі періодів, навіть сягати вічності, що характеризує деякі процеси спадковості та одухотворення особистості. Як відмічав Б. Г. Анан'єв, «гетерохронність інволюційних процесів і нерівномірність старіння окремих систем – капітальне явище пізнього онтогенезу людини, що має не менше значення для онтогенезу в цілому, ніж гетерохронність дозрівання» [7, с. 194]. При цьому ті психологічні функції, які старіють пізніше, повільніше, виступають «локомотивом» стримування процесу старіння в цілому та окремих підструктур тіла, душі та духу особистості.

Закон гетерохронності конкретизується у вигляді *закону специфічності*, за яким стоїть так званий «почерк» старіння, тобто його індивідуальні якісні та кількісні особливості, прирізом, прогресивності й регресивності, рівномірності та імпульсивності, інтенсивності та повільності, спрямованості та спонтанності тощо.

Як третій загальний закон геронтогенезу виступає *закон розмаїття*, що може розглядатися як певний прояв попереднього закону. За цим законом показники стану тих чи інших функцій, процесів чи властивостей в період геронтогенезу набувають у групах людей похилого віку більшого розмаху, ніж у групах молодих і зрілих людей. Вказаний закон виявляє все зростаючу індивідуалізацію людей в період старіння [7, с. 135-136].

Своєрідним законом геронтології слід вважати *закон оптимізму*, що базується не тільки на позитивному переживанні почуття життя, але й на принципах оптимізації життєдіяльності, що стверджував засновник вітчизняної геронтології І. І. Мечников у своїй книзі «Етюди оптимізму». Сам Ілля Ілліч вважав, що «Етюди...» намагаються дати відповідь на питання «Бути чи не бути?» сенсу та меті життя і «дають по можливості повну відповідь на це питання. Відмічаючи поступовість розвитку душевних здібностей людини та порівняно запізніль, на жаль, іноді навіть надто запізніль, розвиток *«інстинкту життя»* ... дає відчувати сенс і мету існування» [12, с. 16].

Відповідно до цього «слід виховувати в собі життєрадісність для спокою душі та оптимістичне світобачення життя. З іншого боку, слід перемагати в собі пристрасті та нервові занепокоєння. Потрібна, нарешті, сильна воля, котра примушувала б людину охороняти своє здоров'я та уникати шкідливих звичок» [12, с. 134]. І. І. Мечников звертав увагу на роль еволюції «почуття життя в розвитку людини, яке складає справжню основу філософії оптимізму. Воно, це почуття, має величезне значення і тому повинно бути, по можливості, ретельно вивчене» [12, с. 220]. «Почуття життя» піддається розвитку, тому слід в цьому сенсі направляти і його виховання – так само, як ми намагаємось у сліпих удосконалювати почуття, що замінюють зір» [12, с. 223.] Як приклад, вчений наводить Гете, його шлях від песимізму до оптимізму, потяг до «найвищого рівня існування», інтерес до «найвищих завдань людського існування» і неперервних намагань вирішити їх. Поетична творчість, праця, любов, страх перед смертю слугували для нього ліками проти наступів поганого настрою й песимізму. Все це призводить до реалізації так званого *«ортобіозу»*, тобто найбільш повного циклу людського життя, що має призвести до глибокої старості» [12, с. 185]. Поняття ортобіозу означає, «що велике щастя полягає у нормальній еволюції почуття життя, що призводить до спокійної старості і, нарешті, до почуття насичення життям» [12, с. 266]. І. І. Мечников підкреслює важ-

ливість так званих правил ортобіюзу, до яких відносяться певні моральні принципи, теоретичні і практичні знання тощо [12, с. 272]. Одне з таких правил полягає у необхідності здійснювати досконалу, довершену, перфектну діяльність, для якої характерне, зокрема, досягнення людиною намічених на початку діяльності мотивів, цілей і планів – в отриманих на її завершальному етапі результатах і продуктах. Адже їх недосягнення призводить до незадоволення потреб людини, до фрустрації, до хронічних стресів, хвороб, а іноді і до смерті. Мова йде і про окремих людей, і про суспільства та держави. Згадаймо невиконання цілою країною, СРСР, Програми побудови нового комуністичного суспільства, що призвело до розчарування в її керівництві, недовіри до нього та його політичного курсу, до економічного відставання від передових країн і, врешті решт, – до розпаду держави... Теж саме стосується і окремих індивідів, неперфектність яких призводить до відсутності значущих наслідків діяльності, її неефективності і кінець кінцем – до невдач, відхилень у житті та навіть його припинення.

Відповідно до вищесказаного можуть бути сформульовані наступні *принципи* теоретичної та практичної геронтопсихології:

1. Принцип науково обґрунтованого забезпечення *здоров'я і довголіття* людини засобами медицини, геронтології та психології на основі єдиного методологічного підходу, доцільно диференційованого та інтегрованого.
2. Діалектичний принципи *розгортання життя* в ході взаємодії вітальних і мортальних тенденцій, метаболічного асимілятивно-дисимілятивного процесу на всіх етапах: від зіготеогенезу і пренатальної стадії до новонародженості, дитинства, юнацтва, молодості, зрілості, похилого і старечого віку, довголіття й духовного безсмертя.
3. Принцип *синергетичності* та пов'язаних з ним системності, ієрархічної порівневості, генетико-психологічного ізоморфізму, саморганізації, прямих і зворотніх зв'язків в системі «організм-особистість».

Із законами та принципами геронтопсихології кореспондують *теорії і гіпотези*, зокрема:

1. Стохастична теорія старіння, згідно з якою припускається, що старіння організму й особистості відбувається внаслідок випадкових пошкоджень як зовнішнього, так і внутрішнього характеру.
2. Теорія генетично запрограмованого старіння, за якою старіння визначається запрограмованими діями майже 200 успадкованих генів. Те ж саме можна сказати і про наявність негативних елементів у складі феному, фенотипу.
3. Гіпотеза, базована на принципі психолого-сомато-генетичного ізоморфізму з такими його інваріантами, як: інформаційно-генетичний ізоморфізм; імунно-психозахисний ізоморфізм; психодинамічно-енергетичний ізоморфізм; психогенетично-поведінковий ізоморфізм; духовно-генетичний ізоморфізм.
4. Гіпотеза щодо ізоморфування життєдіяльності дорослої особистості на основі діалектичної та антиномічної її детермінації та обумовленості.
5. Гіпотеза про психолого-соматико-генетичний ізоморфізм, відповідність, аналогізм, ідентифікація, конгруентність, міжрівневий взаємозв'язок і взаємовплив в особистості та організмі.
6. Гіпотеза щодо ізоморфізму позитивних і негативних соціогенних та психогенних впливів на генетичний проєкт розгортання життя, захисту здоров'я і довголіття особистості.
7. Гіпотеза про макро-нано-генетичну єдність людини і людства, що опосередкована ізоморфними інтеграційними системами (кровообігу, нервовою системою, імунно-захисною, кістково-м'язовою, ретикулярною, емоційно-почуттєвою, інформаційно-логічною тощо системами) в процесі самоорганізації особистості, її поведінки та діяльності.

8. Гіпотеза щодо наявності прямих і зворотних зв'язків і взаємовпливів між ізоморфними рівнями мас-нано-генетичної регуляції поведінки, їх інтенсифікація на основі зняття або пом'якшення захистів та перекодування і збільшення проникненості переходів санно-геронтологічною інформацією (вербально-генетичною, емоційно-генетичною та біохімічно-генетичною) особистості.

Аналіз існуючих геронтопсихологічних даних дозволяє виділити ряд відомих науці *факторів старіння та інволюції* психіки, таких, як:

а) екологічні фактори, тобто всі ті зовнішні умови, елементи середовища проживання, що впливають на процес геронтогенезу; це передусім такі умови соціального середовища, як професійна праця, особливості культури, побуту тощо.

Так, люди, що займаються невиснажливою фізичною працею, без високого ступеня напруги, на свіжому повітрі, довше зберігають швидкість і координацію рухів, загальну моторну та психічну активність. Наприклад, умови проживання довгожителів Дагестану характерні чистотою повітря й кліматичними особливостями гірської частини республіки, простим молочно-рослинним та м'ясним харчуванням, строгою заборною алкогольних напоїв, паління та статевих надмірностей, своєрідними побутовими і культурними традиціями, фізичною працею і нормальним активним і пасивним відпочинком протягом усього життя, дотриманням раціональних правил гігієни, створення простих, але необхідних для збереження здоров'я матеріально-побутового рівнів життя [7, с. 182];

б) важливим зовнішнім, соціально-економічним та культурним, за своєю природою, фактором визнається освіта, що протистоїть старінню, гальмує інволюційний процес [7 с. 157];

в) ключовим внутрішнім психологічним фактором, що стримує процес старіння, вважається висока інтелектуальна спроможність, обдарованість, адже у здібних людей

інтелектуальний прогрес є тривалим, і тому інволюція нарощується пізніше, ніж у менш обдарованих; постійне тренування і напруження інтелектуальних функцій складає найголовніший фактор збереження життєстійкості та життєздатності, загального довголіття [7, с. 157-158];

- г) вплив активності людини впродовж усього життєвому шляху на хід онтогенетичної еволюції в період старіння значно більший, ніж у ранньому віці; постійна розумова діяльність, висока соціальна активність, праця і творчість – фактори, що протистоять інволюційним процесам і старінню [7, с. 159];
- д) цікавий погляд на фактори довголіття запропонував американський біолог Вільямс, який виділив два їх види – доцентрові та відцентрові: до першого виду відносяться умови, що виключають або зменшують число ворогів, конфліктів, загроз, тобто збільшують ступінь захищеності, а до другого – включають багато ворогів, загроз для здоров'я і життя, недостатність захисних засобів;
- е) до факторів тривалості життя спеціалісти також відносять спадкові, расові, антропологічні, хоча відповідні впливи вважаються дискусійними;
- є) факторами довголіття вбачається різночасовість різних сторін людини, приміром, гетерохронність (власне часова), гетеротопність (просторова), гетерокінетичність (швидкісна), гетерокатефтенність (спрямованість), гетеростатевість (жінки, як правило, в середньому живуть довше) тощо;
- ж) своєрідним фактором старіння є його типологічність, через що виділяють природний і штучний його тип, передчасне, раннє, акселероване і, навпаки, пізнє, запізнє, ретардироване старіння, регресуюче і прогресуюче старіння; останнє може проявлятися навіть у дитячому віці у вигляді так званої прогерії, тобто надто раннього прояву старіння;

- з) звичайно, стан здоров'я теж може прискорити або загальмувати старіння так само, як оптимістичний чи песимістичний тип характеру; геронтологи виділяють в цьому плані так званий синдром прискороного старіння, який утворюють такі ознаки, як зниження розумової та фізичної працездатності, легка втомлюваність, раннє погіршення пам'яті, послаблення емоцій, репродуктивної здатності, зниження пристосувальних можливостей серцево-судинної та інших фізіологічних систем організму, раннє виникнення вікових передумов для розвитку хвороб вікової патології у більш ранні роки (атеросклерозу, ішемічної хвороби серця і мозоку, артеріальної гіпертонії, діабету тощо) [7, с. 190];
- і) до числа позитивних факторів запобігання передчасному старінню відноситься так званий вітаукт, який запропонований відомим українським геронтологом В. В. Фролькісом і визначається як процес, що стабілізує життєздатність організму, збільшує тривалість життя, протидіє старінню як руйнівному процесу. На думку вченого, тактика і стратегія продовження життя полягає в уповільненні старіння та стимуляції вітаукту. Для цього треба підвищувати здатність організму тривало підтримувати адаптацію, високий рівень пристосування, життєздатності до відтворення, компенсації пошкоджених органів, репарації, тобто своєрідного «ремонту» окремих пошкоджених структур організму, що за високого рівня процесу вітаукту визначає надійність і тривалість функціонування організму людини. До тих пір, доки підтримується високий рівень процесу вітаукту, жива система зберігає свої адаптаційні можливості. Проте, коли старіння починає домінувати над процесами вітаукту, коли порушуються його механізми, бурхливо прогресує вікова деградація організму. Вчений виділяє два типи проявів вітаукта – генотипові, коли вони генетично запрограмовані, а їх реалізація залежить від передачі спад-

кової інформації, та фенотипові, які визначаються соціально, духовно й мобілізуються в ході життєдіяльності на основі включення особистісних механізмів саморегуляції, активізації зворотних зв'язків і перебігу інформації з об'єкту регуляції до її центру і навпаки – це включає протидіючі механізми, приміром, механізм генерації енергії розвитку, творчості. Таким чином, як підсумовує В. В. Фролькіс, «тривалість життя визначається єдністю та протилежністю двох процесів – старіння та вітаукту. Геронтологія майбутнього буде все більше уваги приділяти вивченню механізмів вітаукту» [20, с. 191-192].

Вчений підкреслює, що вже сьогодні геронтологія (від грец. «геронтос» – «старець») стала гератологією (від грец. «гератос» – «старіння»), оскільки вона займається процесом старіння, котре відчувають на собі не тільки похилі, але і значно молодші люди. Думки про старість примушують людину у будь-якому віці замислюватися над сенсом життя, і чим раніше це відбудеться, тим менше буде втрачено, тим більше буде досягнуто.

Етагенологія – так називатиметься наша проблема у майбутньому; «етагенологія – без штучного протиставлення окремих вікових періодів; етагенологія, що вивчає увесь індивідуальний розвиток від запліднення до неминучої смерті у глибокій старості. Всесилля людини – у можливості збільшення кількості та покращення якості життя, у розумінні смертності кожного з нас окремо і безсмертя усіх нас разом – людства» [20, с. 235];

к) внутрішня суперечливість розвитку особистості, що виявляється у нерівномірності та гетерохронності зміни її суспільних функцій, ролей і станів, є фактором, що підсилює внутрішню суперечливість онтогенетичної еволюції в процесі старіння. Приміром, це стосується моменту початку впливу особистості на онтогенез індивіда і пов'язане з тим фактом, що «начало особистості настає значно пізніше, ніж начало індивіда» [7,

с. 195-196]. «Особистість» завжди молодша за «індивіда» в одній людині; історія особистості, або життєвий шлях (біографія), хоча і позначається датою народження, проте починається значно пізніше [7, с. 198]. Тому Б. Г. Ананьєв робить висновок про те, що «наступ зрілості людини як індивіда (фізична зрілість), особистості (громадянська), суб'єкта пізнання (розумова зрілість) та праці (працездатність) у часі не співпадають, і подібна гетерохронність зрілості зберігається в усіх формаціях» [7, с. 200]; при цьому найбільш збережені молоді функції гальмують старіння інших функцій;

- л) говорячи про фінал людського життя, тобто про зупинення матеріального існування, смерть людини, Б. Г. Ананьєв все ж наголошує, що «історична особистість і творчий діяч, що залишають нащадкам видатні матеріальні і духовні цінності, набувають як активні суб'єкти пізнання і праці, соціального безсмертя, ідеальна форма існування якого виявляється реальною силою суспільного розвитку» [7, с. 200], і, додамо, – фактором довголіття окремої людини. Вчений відмічає певний парадокс завершення людського життя, який полягає в тому, «що в багатьох випадках ті чи ті форми людського існування зупиняються ще за життя людини як індивіда, тобто їх «умирання» наступає раніше, ніж «фізичне постаріння» від старечого віку. Такий стан має місце тоді, коли людина сама розвивається у напрямку зростаючої соціальної ізоляції, поступово відмовляється від багатьох функцій і ролей у суспільстві, використовуючи своє право на соціальне забезпечення. Поступове звільнення від обов'язків і пов'язаних з ними функцій призводить до сумірного звуження обсягу особистісних властивостей, до деформації структури особистості» [7, с. 200], врешті решт – до прискорення фіналу життя;
- м) важливим є положення Б. Г. Ананьєва про те, «що однією з їх характеристик (факторів довголіття – Р.В.) є жи-

вий зв'язок із сучасністю, а не соціальна ізоляція, спротив зовнішнім і внутрішнім умовам, що сприяють такій ізоляції (майже повна відсутність однолітків у своєму середовищі, різке зниження зору, слуху тощо). В таких випадках збереження особистості забезпечується до самої смерті людини, навіть якщо вона настає після ста років життя... Певний ступінь збереження, деградації чи повного постаріння є функцією не тільки віку, але і соціально-трудової активності, тобто продуктом не тільки онтогенетичної еволюції, але і життєвого шляху людини як особистості і суб'єкта діяльності» [7, с. 201]. Він також додає, що «утворення індивідуальності та зумовлений нею єдиний напрямок розвитку індивіда, особистості та суб'єкта в загальній структурі людини стабілізують цю структуру і стають важливими факторами високої працездатності і довголіття» [7, с. 202].

Перерахуємо вірогідні *проблеми геронтопсихології*, які доцільно ставити та вирішувати психологам і дорослим в ході дослідження особливостей геронтопсихологічного супроводу.

- а) проблема усвідомлення життєвої значущості довголіття для особистості;
- б) проблема імплементації принципів геронтопсихології у постановку її проблем та їх розв'язання;
- в) проблема усвідомлення взаємозв'язку здоров'я та тривалості життя дорослої особистості;
- г) проблема дослідження мотивації довголіття й вічності особистості;
- д) проблема смерті та безсмертя особистості;
- е) проблема узагальнення досвіду довгожителів та його використання особистістю молодого та зрілого віку;
- є) проблема геронтопсихологічного захисту особистості від хвороб, мортадних загроз та смерті;
- ж) актуальними для старої людини постають такі питання, як гігієна, профілактика, психічне здоров'я, научува-

- ність, придатність до праці, що зближує соціальну геронтологію з психологією, педагогікою та медициною;
- з) важливе місце серед цих питань займає сформульована американськими вченими Дж. Розеном, Б. Норгартеном, Е. Каммінгом і В. Генрі проблема розсуспільнення, що виявляється у «розриві між особистістю і суспільством, зменшенні енергії особистості та погіршенні якості зв'язків, що залишилися». Це психосоціальне явище пояснюється природними змінами особистості, що старіє, та соціальними впливами з боку середовища і виявляється у зміні мотивації, звуженні кола інтересів і концентрації їх на власному внутрішньому світі, у падінні комунікабельності та соціального престижу, у зміні світогляду та поведінки людини [7, с. 210]. Змінюються взаємостосунки між генераціями, знижується «зайнятість», збільшується досуг, розпадається патріархальна сім'я, молоді покоління вже не потребують підтримки від старого, старі відходять від своїх традиційних обов'язків на виробництві і ролей у сім'ї та відокремлюються від колег, дітей і онуків. Така людина з втраченим статусом знижує активність, її старіння прискорюється;
- і) з попередньою тісно пов'язана проблема так званої генеративності, тобто проблема взаємозалежності у взаємостосунках між поколіннями молодих і похилих людей, коли старші покоління зацікавлені у допомозі молодим, в їх настановленні, а молоді мають ставитися до своїх батьків з любов'ю та увагою, такою, як у минулі десятиліття. Ця проблема знайшла своє відображення, зокрема, в явищі ейджизму, тобто появи такої соціально-психологічної установки, що полягає у невиправдано високій оцінці молодості та дискримінації людей похилого віку. Можна інакше назвати її проблемою однопоколінняного егоїзму, тоді як стосунки між поколіннями мають будуватися на основі генеративного альтруїзму. Консолідація, солідарність поколінь полегшує, на думку Е. Еріксона,

протікання старіння та її фінал. В масштабі неперервного життя поколінь розв'язання цієї проблеми стосується також і молоді, яка швидко переходить від одного віку до іншого і тотожно наближується до віку своїх старіючих батьків. У цьому плані ефективна генеративність передбачає дію доцільного механізму передачі естафети життя від покоління до покоління, тобто механізму забезпечення вічності людства [7, с. 217-218];

- и) ще одна проблема геронтопсихології визначена В. Франклом як осягнення смислу власного життя, визначення смислового стрижня життя, без чого людина не тільки похилого віку, але і молода, приречена на інтенсивне старіння, депресію і тому потребує адекватної геронтопсихотерапевтичної, геронтопсихогігієнічної допомоги. Така допомога має надаватися на шляху долучення людини до активної участі у житті, у формуванні в неї потягу до його осмислення, потреби наповнення смислом свого існування [7, с. 224-225]. В. Франкл, як психотерапевт, впевнений, що «свідоме буття людей похилого віку, наповнене вирішенням різнобічних конкретних задач, і особливо вищою мірою особистих проблем не тільки справляє вкрай сприятливий вплив на психічний стан таких людей, але й дозволяє їм позбутися багатьох захворювань, що, звичайно ж, набагато збільшує термін їх життя». Він наводить приклад з великим Гете, який вже у похилому віці сім років працював над своєю поемою про доктора Фауста й тільки через декілька місяців після її закінчення, у 82 роки, пішов із життя. Гете зберігав жагу завершити власний великий твір – і смерть відступила. Напружена творча праця впродовж семи років допомогла великому письменнику перемагати смерть [7, с. 225].

Тому В. Франкл приєднується до думки професора Штранського, котрий довів необхідність геронтопсихогігієни для тих людей похилого віку, що були змушені припинити професійну діяльність і вийти на пенсію, і дати їм шанс займатися будь-

яким іншим, важливим і корисним ділом. В іншому разі «їх пасивне буття перетвориться на повільне вмирання... Активне, творче життя людей похилого віку йде суспільству тільки на користь... Будь-яка творча діяльність має величезну внутрішню цінність, наповнюючи похилих людей почуттям смислу існування незалежно від того, скільки саме років їм виповнилось» [7, с. 226]. Психотерапевт посилається при цьому на протилежні випадки, коли у людей, що втратили роботу, виникав так званий «невроз безробіття», важка депресія та різні психічні відхилення. Психотерапія та психогігієна повертає у такому випадку прагнення людині будь-якого віку ставити життєві цілі і задачі, почуття служіння людям, бажання бути – для когось і для чогось через суспільно корисні справи, через тягу до радісного, сповненого подіями життя [7, с.227-228].

Складність проблем старіння породжує у спеціалістів численні гіпотези щодо можливих шляхів їх розв'язання, зокрема, способів гальмування старіння, омолодження організму, душі і духу людини, щодо безсмертя людини тощо.

Методи теоретичної та практичної геронтопсихології.

Серед таких можна назвати: метод узагальнення наявних геронтопсихологічних даних; метод спостереження; експериментальний метод (констатувальний, формувальний, лонгітюдний); біографічний метод; метод опитування; метод геронтопсихологічного тестування; метод «Лінія життя», проєктувальний метод; методи навчання і виховання особистості довгожителю; технології практичної геронтопсихології тощо [11].

Інноваційні програми і проєкти практичної геронтопсихології дорослої особистості.

1. Розробка геронтопсихологічних інновацій та інноваційних геронтопсихологічних продуктів із врахуванням індивідуальних особливостей та віку особистості.
2. Створення персональних інноваційних геронтопсихологічних програм, планів і проєктів оздоровлення та пролонгації життя людини.

3. Формування комплексної інноваційної геронтопсихологічної інфраструктури життя на основі інтеграції індивідуальних та соціальних, інституціональних медичних, геронтологічних та геронтопсихологічних заходів оптимізації екології проживання у сприятливому індивідуально підібраному житлі та середовищі, що створюють спеціалізовані організації, установи та об'єднання, які надають послуги оздоровчого і довголітнього характеру.

4.2. Концентрація геронтопсихологічного супроводу навчання і життя особистості похилого віку

З попередніми теоретичними та методологічними положеннями пов'язані такі *принципи геронтопсихологічного супроводу*, як:

- принцип цивілізаційної та суспільної значущості довголіття, тривалості життя для кожної людини як одного із головних показників його якості, розвитку людини та країни, прийнятого ООН;
- принцип актуальності, доцільності геронтопсихологічного супроводу для особистості будь-якого віку – дитячого, юного, молодого, зрілого, похилого та старечого;
- принцип паралельності та інтеграції геронтопсихологічного супроводу з основними, провідними видами діяльності людини: грою, навчанням, особистісним, громадянським і професійним самовизначенням, працею, громадянською поведінкою, творчістю, генеративною діяльністю, самообслуговуванням тощо;
- принцип науково обґрунтованого вибору доцільної форми геронтопсихологічного супроводу – інформологічної, психодіагностичної, психопрогностичної, психопросвітницької, геронтоорієнтаційної, геронтоконсультативної, дорадчої, навчальної, корекційної, психотерапевтичної, психореабілітаційної тощо;
- принцип доцільності локального чи тотального, епізодичного чи неперервного, внутрішнього та зовнішнього,

геронтопсихологічного супроводу навчання особистості, зокрема педагогічних працівників різного віку та учнівської молоді;

- принцип рефлексивного занурення та розширення свідомості педагогічних працівників і учнів у геронтопсихологічні проблеми власного життя та їх вирішення в ході супроводу;
- принцип результативності, продуктивності та інноваційності геронтопсихологічного супроводу навчання особистості похилого віку;
- принцип неперервності розвитку, навчання і праці особистості впродовж усього її життя як геронтопсихологічний чинник і спосіб самогеронтопсихологічного супроводу власного життя;
- принцип суб'єктності при здійсненні геронтопсихологічного супроводу та підключення особистості до факторів гальмування старіння, її омолодження та духовного увічнення.

У відповідності до наведених вище теоретичних, методологічних та інноваційних засад геронтопсихології автором у 2017-2018 рр. було проведено НДР за темою «Геронтопсихологічний супровід навчання особистості похилого віку», зміст якого відображений у рукописі посібників за назвою «Геронтопсихологія навчання особистості похилого віку».

4.3. Інноваційні види геронтопсихологічного супроводу навчання особистості похилого віку, спрямованого на покращення її здоров'я і довголіття

У ході виконання науково-дослідної роботи було здійснено розробку та експериментальну перевірку базової геронтопсихологічної доповіді «Особистісні ресурси здоров'я та довголіття особистості дорослого віку» (грунтовний текст доповіді наводиться у посібнику: Помиткін Е.О., Рибалка В. В. «Геронтопсихологія навчання особистості похилого віку»). Для виявлення педагогічного ефекту та впливу усвідомлення ролі особистості та її базових властивостей на засвоєнні навчального матеріалу доповіді використовувався авторський опитувальник, який застосовувався на її початку і в кінці. В пунктах опитувальника відображено зміст доповіді. У вказаному посібнику наведені також такі види геронтопсихологічного супроводу, як методи геронтопсиходіагностики і прогностики, тренінг оптимізму та оптимізації життя особистості похилого віку, психологічний захист та зміст авторського спецкурсу геронтопсихології. Розглянемо далі докладніше питання експериментальної перевірки базової геронтопсихологічної доповіді за допомогою опитувальника.

Опитувальник щодо усвідомлення педагогічними працівниками питань власного духовного і фізичного здоров'я та довголіття.

Відповіді за 12-бальною шкалою

На початку доповіді	В кінці доповіді
------------------------	---------------------

1. Наскільки повно Ви використовуєте державні, суспільні, наукові, сімейні, професійні можливості збереження, покращення свого здоров'я і досягнення довголіття?

2. Чи обговорюєте Ви і наскільки ефективно проблеми свого здоров'я і довголіття у спілкуванні з лікарями, друзями, родичами, колегами?

3. Чи плануєте Ви заходи з покращення свого здоров'я та збільшення віку життя? _____
4. Чи сприяє і наскільки Ваш характер кращому здоров'ю і довголіттю? _____
5. Чи забезпечує Ваша самосвідомість, самопізнання, саморегуляція, Я-концепція Вашому здоров'ю і довголіттю? _____
6. Чи компетентні Ви у медичних та психологічних питаннях здоров'я і довголіття? _____
7. Наскільки ефективно працює Ваш інтелект, мислення на Ваше здоров'я та довголіття? _____
8. Чи добре знаєте Ви особливості своєї психофізіології – тип темпераменту, функціональні можливості свого мозку та про їх вплив на Ваше здоров'я і довголіття? _____
9. Чи забезпечуєте Ви здоров'я свого тіла здоров'ям свого духу? _____
10. Наскільки ефективно Ви використовуєте з метою досягнення здоров'я та довголіття можливості своєї педагогічної діяльності та громадянської поведінки? _____
11. Скільки років Ви б хотіли прожити? _____
12. Чи мрієте Ви і наскільки про власне безсмертя – духовне, соціальне, фізичне (підкресліть) _____

Заповніть свої анкетні дані: _____

ПІБ _____ Рік та місяць народження _____

Професія _____

Посада _____
Освіта (який вищий навч. заклад Ви закінчили) і коли _____

Стаж роботи _____ Предмет викладання _____
Хронічні хвороби _____
Сімейний стан _____

Чи є Ви оптимістом, реалістом чи песимістом (підкресліть і дайте оцінку _____)

У ході кількісної та якісної обробки емпіричних даних, передусім, вираховувалися і зіставлялися дані щодо усвідомлення підслідними різних аспектів здоров'я і довголіття педагогічними працівниками – відповідно до обраних шкал (див. далі) диференціації досліджуваних груп дорослих на підгрупу молодих і похилих педагогів тощо. При цьому слід враховувати, що на момент тестування (2018 рік) в анкеті не були представлені дві підструктури особистості – духовність та психогенетика – які були вставлені у структуру особистості лише 2019 року. Далі для контрасту розглядалися дані для усієї групи протестованих та для підгрупи молодих та похилих.

Наведемо середні значення приросту рівнів усвідомлення до і після доповіді за такими шкалами, як:

	Середні дані для усіх N=53, Δу, %	Середні дані для молоді N=11, Δу, %	Середні дані для похилих N=17, Δу, %
1. Психосоціальні ресурси здоров'я і довголіття.	+14,6	+18,8	+25,7
2. Комунікаційне забезпечення здоров'я і довголіття.	+ 20,5	+3,2	+27,4
3. Мотивація, планування здоров'я і довголіття.	+17,0	+11,7	+21,7
4. Валеологічні та геронтопсихологічні риси характеру.	+12,8	+6,1	+22,7
5. Рефлексія та самоактуалізація ресурсів здоров'я і довголіття до і після доповіді.	+13,1	+6,2	+15,7

- | | | | |
|---|--------------|--------------|--------------|
| 6. Компетентність у питаннях здоров'я і довголіття. | +9,5 | +12,1 | +11,8 |
| 7. Інтелектуальні ресурси здоров'я і довголіття. | +8,6 | +8,9 | +3,3 |
| 8. Роль впливу психофізіології, темпераменту на здоров'я і довголіття. | +7,8 | +6,7 | +7,6 |
| 9. Психосоматика, вплив духовності на здоров'я і довголіття людини. | +10,4 | +9,1 | +5,6 |
| 10. Вплив педагогічної діяльності на здоров'я і довголіття. | +12,5 | +3,3 | +18,3 |
| 11. Очікувана тривалість життя до і після доповіді.
(молоді: 85,6р. → 88,2р.) (похилі: 89,8р. → 105,6р.) | +4,8 | +3,0 | +17,6 |
| 12. Мрія про безсмертя до і після доповіді. | | | |

У ході кількісної та якісної обробки даних формувально-го експерименту на базі вказаної доповіді вираховувалися і зіставлялися середні дані щодо усвідомлення піддослідними різних особистісних чинників здоров'я і довголіття – відповідно до обраних шкал (1-12) при диференціації досліджуваних груп дорослих на підгрупу молодих і похилих педагогів тощо. Наведемо далі середні значення за шкалами 1-12.

Внаслідок математичної обробки експериментальних даних отримані результати, що стосуються наявного педагогічного ефекту і гетерохронності впливу на здоров'я і довголіття особистості у молодих та похилих. Передусім, слід зазначити, що за середніми значеннями по вибраних шкалах експериментальна доповідь визиває виключно позитивні зміни (+Δ у %) у геронтопсихологічній свідомості піддослідних. Тобто, за всіма досліджуваними параметрами спостерігається розвиток усвідомлення піддослідними ролі обраних для аналізу ресурсів як чинників здоров'я і довголіття. При цьому по деяких шкалах виявлено розуміння впливу деяких особистісних ресурсів приблизно на одному рівні у молодих і похилих (див. шкали 6 і 8 – роль компетентності і психофізіології).

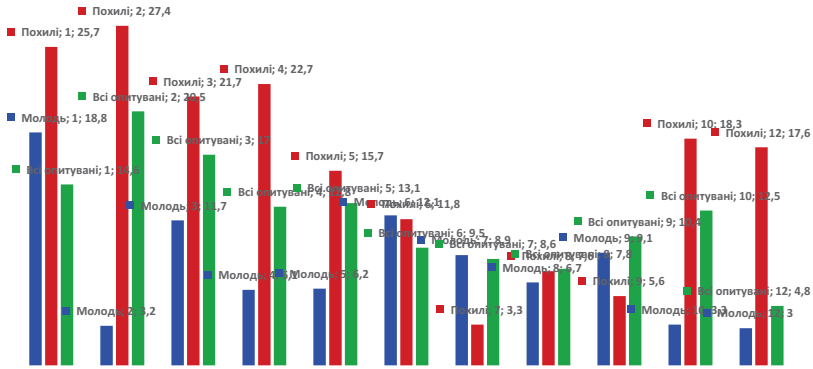


Рис. 3.9. Зміна у % усвідомлення піддослідних молодих (синій колір), похилих (червоний колір), усієї групи (зелений колір) ролі різних властивостей особистості на стан здоров'я і довголіття як ефект проведення базової геронтопсихологічної доповіді.

- | | |
|--|---|
| 1. Психосоціальні ресурси. | 7. Інтелектуальні ресурси. |
| 2. Комунікаційні ресурси. | 8. Психофізіологічні, темпераментальні ресурси. |
| 3. Мотиваційні ресурси, планування. | 9. Психосоматичні ресурси. |
| 4. Характерологічні ресурси. | 10. Вплив педагогічної діяльності. |
| 5. Рефлексивні ресурси та їх самоактуалізація. | 11. Очікувана тривалість життя. |
| 6. Компетентнісні ресурси досвіду. | 12. Мрії про безсмертя. |

За іншими шкалами молоді переважають похилих (див. шкали 7 і 9 – роль інтелекту та психосоматики). Але за більшістю шкал (див. шкали 1, 2, 3, 4, 5, 10, 12 – див. список властивостей під назвою рис.) похилі педагоги надають досліджуваним ресурсам значно більшого значення, ніж молоді. Мова йде про усвідомлення ними ролі таких властивостей у забезпеченні здоров'я і довголіття, як психосоціальні, комунікаційні, мотиваційні, характерологічні, рефлексивні, діяльнісні та власне

прагнення довголіття. Вони планують, бажають жити значно довше, ніж молоді педагоги, і після доповіді їх наміри у цьому відношенні зростають на 17,6% (з 89,8 років до 105,6 років), тоді як у молодих ці показники значно нижче – вони зростають усього на 3,0% (з 85,6 років до 88,2 років).

В цьому ми бачимо певну ефективність експериментальної доповіді як форми геронтопсихологічної просвіти як чинника розвитку відповідної мотивації і компетентності молодих і похилих педагогів.

Геронтопсихологічна просвіта може бути підсилена в ході подальшого дослідження і доповнена іншими видами роботи психологічної служби – геронтопсихологічним консультуванням, геронтопсихологічним тренінгом, геронтопсихотерапією особистості, починаючи з молодого віку. При геронтопсихологічному навчанні особистості молодих і похилих мають бути враховані вікові особливості зростання в них ступеня розуміння ролі особистісних чинників здоров'я і довголіття. Так, падіння приросту за 5, 6, 7, 8, 9 шкалами свідчить про необхідність кращого використання у геронтопсихологічному навчанні принципу рефлексивності, свідомості та активності, тобто опору на самосвідомість, досвід, інтелект, психофізіологію, психосоматику та педагогічну діяльність особистості, що було враховано при розробці тренінгу оптимізму та спецкурсу геронтопсихології.

Проведене дослідження ставить не тільки практичні, але і теоретичні психолого-педагогічні проблеми. Даний висновок підтримується відомими положеннями Арістотеля про ентелехію, психоїд, нужду, життєву енергію, життєтворчість, З.Фрейд про роль лібідо і танатасу у забезпеченні здоров'я і довголіття особистості похилого віку.

Одна з виявлених дослідженням проблем полягає в тім, що геронтопсихологічний аналіз розвитку особистості педагога має заповнити певний вакуум, що утворився у традиційних психолого-педагогічних дослідженнях. Мова йде про те, що процес становлення особистості має два діалектичні аспекти.

Один з них пов'язаний з асимілятивними процесами дозрівання організму й особистості людини, а другий – із дисимілятивними процесами їх розпаду від народження до смерті. Їх взаємодія відбувається неперервно, з самого початку життя і до його закінчення, коли спочатку домінують вітальні сили, а пізніше все помітніше виявляються сили мортальні. Роль геронтопсихології полягає в тім, щоб підтримати вітальні, валеологічні сили людини через її особистість і загальмувати дію сил мортальних. Тим самим зміцнюються вітальні, саногенні механізми життя і послаблюються мортальні, патогенні процеси. Таким чином краще усвідомлюються механізми здоров'я та хвороби, довголіття і старіння особистості похилого віку, забезпечується доступ до управління цима процесами.

Друга важлива проблема полягає у виявленні психологічних механізмів забезпечення такого тривалого домінування вітальних сил організму. Не вдаючись у деталі, можна висунути припущення, що такі механізми пов'язані із міжрівневим психосоматичним ізоморфізмом, відповідністю різних рівнів регуляції життєдіяльності, забезпеченням оптимальних взаємозв'язків між ними.

Вперше ми зіткнулися з проблемою ізоморфізму, коли вивчали явище психодинамічної конгруентності, тобто енерго-швидкісної відповідності до темпераменту інших підструктур особистості – комунікаційної, мотиваційної, характерологічної, психосоматичної тощо. Саме психодинамічна конгруентність виступає віталогічним чинником здоров'я і довголіття. А неконгруентність – морталогічним чинником хворобливості і наближення смерті.

В ході проведеного дослідження, вже на початковому його етапі, ми виявили величезну роль психосоматичного ізоморфізму, взаємовідповідності між системами психологічного захисту особистості та імунологічними системами біологічного захисту організму, які дозволяють через позитивну дію на психологічні механізми позитивно впливати на імунологічні і забезпечувати дієвий захист здоров'я і довголіття людини.

Ще один прояв міжрівневого ізоморфізму стосується бурхливого розвитку у світовій психології психогенетичних досліджень, які пов'язані із соціогенетичним феноменальним та біогенетичним геноменальним рівнями регуляції поведінки людини. Все це становить цікаві перспективи продовження даного дослідження у його теоретичних та практичних аспектах. Зокрема, привертає увагу в цьому відношенні розгляд геному і феному як основи проектування життя, його якості, тривалості, оптимального перебігу.

Наведені вище теоретичні та практичні дані виступають підґрунтям для продовження теоретико-експериментального дослідження та розробки практичних методів роботи психолога і педагога з похилою особистістю – шляхом формування геронтопсихологічного консультування, геронтопсихологічного тренінгу та геронтопсихотерапії. У цьому плані встановлено також робочі контакти з лабораторією соціальної геронтології Інституту геронтології МОЗ України.

Література

1. Александрова М.Д. Проблемы социальной и психологической геронтологии / М.Д. Александрова. – Л.: ЛГУ, 1974. – 135 с.
2. Ананьев Б.Г. Возрастание роли билатерального регулирования в онтогенетической эволюции человека // Человек как предмет познания / Б.Г. Ананьев. – СПб.: Питер, 2001. – С. 112-128, 135-137, 173-187.
3. Анцыферова Л.И. Развитие личности и проблемы геронтопсихологии. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», издание 2-е, испр. и доп., 2006. – 512 с.
4. Балл Г.О. Орієнтири сучасного гуманізму (в суспільній, освітній, психологічній сферах). – К.- Рівне: Видавець Олег Зень, 2007. – 172 с.
5. Балтес Б. Пауль. Всевозрастной подход в психологии развития: исследование динамики подъемов и спадов на протяжении жизни / Пауль Б. Балтес. Перевод с англ. И. Ариевича // Психологический журнал. – Т. 15. – №1. – 1994.

6. Бех І.Д. Від волі до особистості.– К.: Україна-Віта, 1995. – 202 с.
7. Долинська Л.В., Співак Л.М. Геронтопсихологія: Практикум. Хрестоматія: Навч. посібн.– К.: Каравелла, 2012.– 240 с.
8. Зязюн І.А. Педагогіка добра: ідеали і реалії: наук.-метод. посіб.– К.: МАУП, 2000. – 312 с.
9. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Під ред. Л.М.Проколієнко; Упор. В.В.Андрієвська, Г.О.Балл, О.Т.Губко, О.В.Проскура.– К.: Рад. шк., 1989. – 609 с.
10. Кульчицкая Е.И., Моляко В.А. Сирень одаренности в саду творчества.– Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І.Франка, 2008.– 316 с.
11. Максименко С.Д. Развитие психики в онтогенезі: [в 2 т.]. Т. 1.: Теоретико-методологічні проблеми генетичної психології.– К.: Форум, 2002.– 319 с.
12. Мечников И.И. Этюды оптимизма.– М.: Наука, 1988. – 328 с.
13. Психогенетика: хрестоматія / [Авторы-сост. М.В.Алфимова, И.В.Равич-Щербо].– М.: Издательский центр «Академия», 2006. – 432 с.
14. Психология старости. Хрестоматія. Учебное пособие по психологии старости. Для факультетов: психологических, медицинских и социальной работы.– Самара: Издательский Дом БАХРАХ-М, 2004. – 736 с.
15. Рибалка В.В. Методологічні проблеми наукової психології: посібник. – К.: Талком, 2017. – 245 с.
16. Рибалка В.В. Самонавчання демократії юної та дорослої особистості: метод. посіб. / Валентин Рибалка.– К.: Талком, 2019. – 209 с.
17. Роменець В.А. Життя і смерть: осягнення розумом і вірою. Вид. 2-ге.– К.: Либідь, 2003. – 232 с.
18. Рыбалка В.В. Теории личности в отечественной философии, психологии и педагогике: пособие.– Житомир: Изд-во ЖГУ им. И. Франка, 2015. – 872 с.
19. Султанов М.Н. Азербайджан – страна долгожителей. Образ жизни, особенности питания, состояние здоровья, причины долголетия и вопросы клинической гериатрии.– Баку: Азербайджанское гос. издательство, 1981. – 196 с.

20.Фролькис В.В. Старение и увеличение продолжительности жизни / В.В. Фролькис.– Л.: Наука, 1988. – 239 с.

ВИСНОВКИ

Психологічний супровід навчання різних категорій дорослого населення полягає у підтримці оптимального рівня активності дорослої людини як психологічної основи її навчання і особистісно-професійного розвитку. Такий супровід оптимізує включення дорослої людини в освітню діяльність з урахуванням її психологічного потенціалу та збереження психічного здоров'я.

Психологічний супровід навчання дорослих доцільно здійснювати за двома особистісними напрямками: психологічний супровід особистісного розвитку дорослих (психологічний супровід, зумовлений потребами особистості на кризових і перехідних етапах вікового розвитку дорослої людини; психологічний супровід навчання дорослих з питань подолання дисгармоній характеру; розвитку особистісних ресурсів; стратегічного мислення; геронтопсихологічний супровід осіб похилого віку зумовлений психологічною періодизацією життєвого шляху особистості дорослої людини, психологічними закономірностями і механізмами) та психологічний супровід професійного розвитку дорослих (профорієнтація, у тому числі і з урахуванням гендерної ідентичності), кар'єрне консультування, психологічний супровід на перехідних етапах професійного становлення особистості; психологічний супровід з проблем педагогічної взаємодії у процесі навчання дорослих.

Методами психологічного супроводу навчання дорослих є: комплексна психологічна діагностика особистості дорослої людини; психолого-розвивальні технології (психологічний тренінг, спецкурси, навчальні програми тощо), психологічне консультування і психологічна допомога у розв'язанні освітніх проблем дорослих; проектування професіограм, кар'єрограм, створення портфоліо дорослої людини в умовах профорієнтаційного супроводу та кар'єрного консультування; психологічна корекція та психологічна реабілітація дорослої людини на кризових та перехідних етапах вікового розвитку.

Модель психологічного супроводу навчання різних категорій дорослого населення ґрунтується на: а) основних положеннях духовно-особистісного, особистісно-професіологічного, особистісно-геронтопсихологічного підходів; б) принципах активності та адаптації дорослої людини у навчанні; відповідності психологічного супроводу освітнім потребам дорослих, психофізіологічним і соціально-психологічним особливостям на кризових та перехідних етапах вікового розвитку дорослої людини; в) методах та прийомах професійної орієнтації, психологічної діагностики, психологічного консультування, психокорекції та психореабілітації; г) включає психодіагностичні та корекційно-розвивальні програми: вивчення зарубіжного досвіду організації психологічного супроводу навчання дорослих; виявлення освітніх потреб дорослих на різних вікових етапах; психологічного супроводу дорослих на перехідних етапах професійного розвитку; вивчення психологічних особливостей розвитку особистісно-професійного ресурсу дорослих; вивчення психологічних особливостей педагогічної взаємодії викладача-андрагога та дорослих учнів у процесі навчання; виявлення стану духовного і характерологічного розвитку сучасного студентства; розвитку стратегічного мислення в період ранньої дорослості у процесі навчання; виявлення особливостей психологічного консультування педагогічних працівників та студентів професійно-педагогічного коледжу; професійної орієнтації дорослих; гендерної профорієнтації; геронтопсихологічного супроводу навчання особистості похилого віку.

Специфіка психологічного супроводу навчання дорослих зумовлена кризами вікового розвитку дорослої людини (кризи ідентифікації, корекції, середини життя, морального сенсу життя). У період переживання кризи ідентифікації доцільним є профорієнтаційний супровід, в тому числі і з урахуванням принципу гендерної ідентичності, кар'єрне консультування, а також психологічний супровід, що спрямований на розвиток особистісних ресурсів, зокрема – стратегічного мислення, подолання дисгармоній характеру. У період переживання криз

корекції та середини життя ефективним є психолого-андрологічний супровід, а також психологічний супровід, що спрямований на підтримку комунікативної мобільності і збереження себе, багатовимірне прийняття життя та мудрість як найважливіших складових особистісних ресурсів дорослої людини цього віку. Геронтопсихологічний супровід зумовлює конструктивне вирішення кризи морального сенсу життя.

Особливостями профорієнтаційного супроводу в період ранньої дорослості є оцінка на підставі комплексної профдіагностики і у разі необхідності формування під час профконсультацій готовності молодого людини до свідомого і самостійного професійного самовизначення в різних професійних сферах (організаційно-управлінській, фінансово-економічній, ІТ-технологій, інженерних технологій, робототехніки, творчій, соціальній), у тому числі і шляхом розвитку особистісних ресурсів, зокрема стратегічного мислення молодого людини.

Особливості гендерної профорієнтації в системі психологічного супроводу навчання різних категорій дорослого населення полягають у врахуванні принципу гендерної ідентичності у професійній діяльності.

Особливостями психологічного консультування дорослих з проблем кар'єрного розвитку є розвиток здатності особистості до усвідомленої розбудови кар'єрних планів, стратегічних цілей та найближчих перспектив професійного розвитку.

Виявлення стану духовного і характерологічного розвитку сучасного студентства засвідчило про те, що духовний потенціал зумовлює гармонійну самореалізацію особистості в усіх її сферах життєдіяльності, а психологічний супровід студентів має спрямовуватись на підсилення факторів гармонізації особистісного розвитку, усвідомлення і поступове нівелювання чинників його дисгармонізації.

Особливостями психологічного супроводу педагогів на перехідних етапах професійного розвитку є: на етапі професіоналізації – розвиток професійної рефлексії, забезпечення освітніх потреб педагогів щодо підвищення фахового рівня,

психологічне навчання прийомам саморелаксації, емоційної саморегуляції, самоменеджменту; на етапі професійної самореалізації – забезпечення освітніх потреб дорослих, тренінги профілактики професійного вигорання, робота з оптимізації трудового функціоналу в організації, тренінги з конфліктології та спілкування; на етапі наставництва – розвиток психологічних ресурсів особистості педагога, зокрема, через навчання у сферах позапрофесійних інтересів.

Геронтопсихологічний супровід навчання особистості похилого віку на засадах особистісно-геронтопсихологічного підходу передбачає проведення геронтопсихологічної просвіти як компоненту супроводу, розвиток компетентності педагогів у питаннях здоров'я та довголіття людей похилого віку.

Формування духовно-моральних, креативних та емоційно-позитивних якостей при зниженні негативних рис забезпечується послідовним процесом гармонізації характеру на основі духовного розвитку особистості; усвідомленість індивідуально-типологічних особливостей, мотивів саморозвитку, здатність до ефективної професійної комунікації, навички позитивного мислення є чинниками підвищення ресурсності особистості на фоні зниження загального емоційного навантаження; розвиток стратегічного мислення особистості зумовлений її аналітичними здібностями, креативністю, рефлексивністю, соціальним інтелектом; чинником успішного кар'єрного розвитку особистості є її професійна ідентичність; ситуативність профорієнтаційних компетенцій долається шляхом формування цілісної професійної Я-концепції особистості, а також підвищення її емоційної стабільності та самооцінки при одночасному зниженні рівнів фрустрації, ригідності, тривожності; умовами ефективної педагогічної взаємодії викладача-андрагога з дорослими учнями є компетентність, організаційні здібності та педагогічна майстерність у вищих їх проявах; педагогічний ефект і гетерохронність впливу на здоров'я і довголіття особистості, підвищення ефективності психogerонтологічного навчання забезпечується впровадженням психопедагогічних

принципів рефлексивності, усвідомлення та активності, а також врахуванням гендерно-вікових особливостей особистості.

Визначення величини ефекту від впливу розроблених засобів психологічного супроводу засвідчило їх ефективність та дозволило наповнити змістом модель психологічного супроводу навчання різних категорій дорослого населення. До її складу включено вікові етапи життєвого шляху особистості, характер провідної діяльності, соціальні категорії дорослих, зміст їх навчання та особливості психологічного супроводу для кожної вікової і соціальної категорії.

Ефективність впроваджених засобів психологічного супроводу досягнута завдяки: доступності дистанційних освітніх форм та адресності змісту психологічного супроводу конкретним віковим групам; уточненню змісту, організаційних та технічних особливостей використаних засобів психологічного супроводу за рахунок зворотного зв'язку від учасників експерименту.

Розроблені та апробовані засоби психологічного супроводу навчання різних категорій дорослого населення можуть бути використані для діагностики та розвитку духовно-моральних якостей гармонійного характеру особистості; особистісно-професійного ресурсу, стратегічного мислення; профорієнтаційних та кар'єрних компетенцій; педагогічної майстерності; гендерної культури особистості, а також психогеронтологічної просвіти.

Наукове видання

Помиткін Едуард Олександрович
Рибалка Валентин Васильович
Ігнатович Олена Михайлівна
Павлик Наталія Василівна
Становських Зінаїда Ліландіївна
Радзімовська Оксана Віталіївна
Татаурова-Осика Галина Петрівна
Бастун Микола Володимирович
Іванова Оксана Вікторівна
Шевенко Алла Миколаївна
Заєць Іван Віталійович
Жмурко Микита Дмитрович

**ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД
НАВЧАННЯ РІЗНИХ КАТЕГОРІЙ
ДОРΟΣЛОГО НАСЕЛЕННЯ**

Колективна монографія

Видано державним коштом.
Продаж заборонено.

Технічний редактор *О.М. Корнілов*
Комп'ютерна верстка *А.О. Лабенко*
Редактор *О.І. Денисенко*
Оформлення обкладинки *І.О. Правдіна*

Формат 60x84 ¹/₁₆.
Обл. вид. арк. 26,0. Зам. № 673-3

Поліграфічно-видавничий центр ТОВ «Імекс-ЛТД»
Свідоцтво про реєстрацію серія ДК № 195 від 21.09.2000.
25006, м. Кропивницький, вул. Декабристів, 29
тел./факс (0522) 32-08-32, 32-17-05
E-mail: design@imex.kr.ua